

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят пятый. Часть 8.



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 10.05.2017. Сдано в набор 23.05.2017.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц
20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
55 (8)

Сборник научных трудов

Ялта
2017

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 10 мая 2017 года (протокол № 5)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 8. – 328 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

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

Учредитель:

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

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

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

Афонькина Ю. А.	ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В СЕМЬЯХ, ВОПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	246
Батюта М. Б. Катушенко О. А. Фалина С. А.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	252
Батюта М. Б. Сидорина Е. В.	ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	258
Брекина О. В.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ	265
Галстян О. А.	ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	276
Григорьева Н. В. Петунова С. А. Захарова А. Н. Дулина Г. С.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ И ВУЗА В РАЗВИТИИ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	285
Дмитриева Е. Е. Двуреченская О. Н.	РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	293
Земляных М. В. Лебедева Т. Г. Солнцева Н. В.	МЕТОДИКА «МАСКИ» В РАБОТЕ С ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ	299
Мышляев С. Ю. Белова Е. Е.	ПОЧЕМУ ЛЮДИ РУГАЮТСЯ МАТОМ?	311

УДК: 796.92

кандидат педагогических наук, доцент **Абатуров Рудольф Анатольевич** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров);
кандидат педагогических наук, доцент **Полевой Георгий Георгиевич** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ВАРИАНТЫ ТАКТИКИ В ЛЫЖНЫХ ГОНКАХ

Аннотация. Одной из характерных особенностей современного спорта является необычайная плотность спортивно-технических результатов, в частности, в лыжных гонках. На Олимпиаде 1980 года Ю. Мieto в гонке на 15 км проиграл Т. Васбергу мгновение – 0,01 сек. Отсюда, тактические действия во время соревнования могут стать фактором, который определяет решающее значение для победы или поражения.

Ключевые слова: соревнования, спортивная тактика, лыжные гонки.

Annotation. One of the characteristic features of modern sports is the extraordinary density of sports and technical results, in particular, in ski races. At the 1980 Olympics Yu. Mieto lost a moment in the race for 15 km to T. Wasberg - 0.01 sec. Hence, tactical actions during the competition can become a factor that determines the crucial importance for victory or defeat.

Keywords: competitions, sports tactics, ski races.

Введение. Под «спортивной тактикой» понимают теорию ведения борьбы. На практике это принято понимать раскладку сил на дистанции или график бега от старта до финиша [17, 19]. Однако, вопрос о рациональном распределении сил на дистанции в лыжных гонках до сих пор является дискуссионным. На основании теории и практики можно выделить сторонников переменных режимов, а также специалистов, рекомендующих относительно равномерную раскладку сил по дистанции в циклических видах спорта на выносливость. Отсюда, проблема тактики в лыжных гонках достаточно актуальна.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: исследовать эффективность вариантов тактики в лыжных гонках.

Изложение основного материала статьи. На современном уровне развития лыжного спорта, когда уровень физической подготовленности у выдающихся спортсменов достиг своих пределов, решающую роль в соревнованиях играет умение тактически грамотно использовать подготовленность спортсмена.

По мнению Ю. Ф. Курамшина тактика – это совокупность форм и способов ведения спортивной борьбы в условиях соревнований [10]. Например, в спринтерских дисциплинах лыжных гонок очень важна тактическая подготовка, так как соревновательная борьба тесно связана с непосредственным, зрительным контактом между бегущими соперниками.

В реальной соревновательной деятельности спортсменов техника и тактика не существуют отдельно, но в интересах анализа их рассматривают не только совместно, но и поочередно и избирательно [11].

На сегодняшний день к числу недостаточно разработанных проблем подготовки лыжников-спринтеров» можно отнести отсутствие должной взаимосвязи тактической подготовки с техникой преодоления спринтерских дистанций, с техническим освоением выполнения отдельных тактических приемов, с воспитанием физических качеств и психических способностей спортсменов.

В последние 10-15 лет в программе соревнований по лыжным гонкам произошли значительные изменения. В календарь введены соревнования, включающие в себя спринтерские дистанции, которые увеличили количество разыгрываемых медалей на соревнованиях различного уровня. В том числе и Зимние олимпийские игры. Следует помнить, что по международным правилам, дистанция в соревнованиях по спринту составляет от 800 до 1800 м, а соревнования проводятся в несколько этапов в течение одного дня.

Подготовка спортсменов, особенно лыжников, представляет собой многокомпонентную систему подготовки, в которой все ее части находятся в строгом взаимодействии, не смотря на то что каждый из компонентов решает свой определенный круг задач [11].

Результат в соревновании в спринте на лыжах по большей части зависит от скоростно-силовой подготовленности спортсмена, но при этом система такой подготовки формируется интуитивно.

В последние годы по теме тактики лыжных гонок выявлено не мало исследований, таких как:

1) Специфика реализации технико-тактической подготовленности лыжников-гонщиков в соревновательной деятельности [4].

2) Тактическая подготовка лыжников-спринтеров к соревновательной деятельности [5].

3) Построение тренировочного процесса лыжников-спринтеров массовых разрядов в подготовительном периоде годичного цикла [2].

4) Технология совершенствования двигательных действий лыжников-спринтеров [15].

Однако такие исследования не дают полной картины о том, какая тактика лучше. Мы попытались раскрыть варианты возможных тактических действий лыжников-гонщиков на короткие дистанции, чтобы спортсмен или тренер могли выбрать наиболее подходящий вариант и использовать его для достижения максимального спортивного результата.

Анализ тактических действий в беге, лыжном, конькобежном спорте выявил очень сходные тактические варианты распределения сил на дистанции.

1. Эффективность варианта переключений признают большинство специалистов. При переключениях техники движения, темпа, величины усилий происходит смена в работе нервно-мышечных структур с отдалением утомления. Лыжники с меньшим напряжением сил проходили соревновательную дистанцию с применением комбинированных ходов [6, 12].

Переключения интенсивности мышечной деятельности в течение соревнования имеют совершенно противоположные точки зрения. Одна группа специалистов убеждена, что при сочетании ускорений и снижений скорости можно достичь более высокого результата, чем при равномерном варианте передвижения. Другие специалисты доказывают, что равномерный режим работы более эффективен, а бег на соревновательной дистанции с многократными переключениями, как вариант тактического эффекта.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Думов С. Б. Нагайцева И. Ф. Стещенко В. В. Думов А. С.	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	181
Жулина Е. В. Аладьина О. М.	СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	188
Жулина Е. В. Дадашова С. Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СКАЗОК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	195
Жулина Е. В. Барабанова Л. Б.	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	200
Перегудов С. А. Туркин Е. В.	ИНФОРМАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭТНОРЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	210
ПСИХОЛОГИЯ		
Алексеев И. А. Калинина О. В.	ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ	216
Архипова М. В. Борисова Е. В.	ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ	234
Афанасьева К. А.	ХИМИЧЕСКИЕ ЗАВИСИМОСТИ ГЛАЗАМИ МОЛОДЕЖИ	240

Гатауллина Р. Ф. Талипова О. А. Ахметшина Э. Н. Галимова Р. З. Минахметова А. З.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	129
Гиннэ С. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА: КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ	136
Голубятникова С. Д.	ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	142
Горбачева Д. А. Павлова К. Р. Колесникова А. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ	148
Горюнова Л. В. Мкртчян Н. М. Метелкина Ж. С.	ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	153
Двуреченская О. Н. Фролова Е. Н.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	161
Джаубаева Ф. И. Ашибокова З. Ч.	РЕМАРКИ – ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)	167
Джахбаров М. А. Харченко Л. Н.	АЛГОРИТМЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ	174

2. Эффективность варианта стартового ускорения доказывается качеством протекания окислительных процессов после ускорения, а активная ликвидация кислородного долга позволяет поддерживать дистанционную скорость. Если эта тактика запланирована, то в ряде случаев она способствует достижению конечного результата.

3. Эффективность варианта преодоления первой половины дистанции с более высокой скоростью аргументируется следующими соображениями. Многолетние наблюдения убеждают, что сегодня спортсменам и тренерам необходимо знать динамику скорости передвижения по дистанции как личную, так и основных конкурентов. В ходе соревнования, где невозможна оперативная информация, легко ошибиться в распределении сил и не полностью их израсходовать. Если же первую половину дистанцию пройти с повышенной скоростью, то спортсмены обязательно израсходует свой потенциал, т.е. финиширует с максимальным напряжением. В этом варианте «мертвая точка» возникает раньше обычного, а «второе дыхание» эффективно поддерживает работоспособность спортсмена [8, 18].

4. Эффективность варианта равномерного распределения сил на дистанции признают значительная часть спортивных специалистов. Однако, это не означает, что слабый спортсмен при равномерном прохождении дистанции выигрывает у сильного, который не сумел равномерно распределить свои силы. Речь идет о спортсменах равной квалификации [16].

Для объективной оценки выше перечисленных тактических вариантов прежде всего необходимо знать о функциональном состоянии организма в ходе соревнования и факторах, оказывающих влияние на спортивный результат [1, 7].

1. Функциональное состояние организма во время соревнования на дистанции претерпевает значительные изменения. Со старта доминирует чувство легкости. Такой момент наиболее опасен в смысле совершения тактической ошибки. По мере развития утомления возникают тяжелые субъективные ощущения. В дальнейшем кислородная недостаточность усиливает эту тяжесть.

2. К числу факторов, оказывающих существенное влияние на результаты в лыжных гонках, следует отнести энергетическую стоимость при различных режимах работы. Повышенная энергетическая стоимость пускового периода работы наблюдается не только при переходе к мышечной деятельности от состояния покоя, но и в период переключения от меньшей к большей мощности нагрузки. Исследования со спортсменами разной квалификации по определению затрат энергии показали, что на одно и то же количество работы затрачивается меньше энергии при равномерной работе, чем при различных вариантах изменения скорости от средней на 5-15%. Наихудшим оказался соревновательный вариант с 15% колебанием скорости, где затраты энергии были на 8% больше по сравнению с вариантом равномерной скорости [9].

3. На основании многолетней спортивной практики ряд специалистов считает, что по данным энерготрат, характеризующим реакцию организма на различные режимы работы, нельзя прямо судить о работоспособности. Например, блестящие успехи В. Куца, многократно применявшего различные тактические варианты ускорений в соревнованиях, поколебали веру в равномерное распределение сил на дистанции. Специалисты конькобежного спорта считают, что резкие изменения скорости бега сопровождаются взаимостимулирующими влияниями биохимических процессов, происходящих

с участием и без участия кислорода. В результате этого обменные процессы происходят интенсивнее и работоспособность будет более высокая, чем при равномерной раскладке сил на дистанции [13]. Кроме этого, при любой мышечной деятельности выполнение различных переключений (изменение скорости, смена структуры двигательных навыков, выполнение одних и тех же движений с различными сочетаниями мышечных групп, использование разных чередований темпа и величин усилий) отдалают утомление по принципу проявления феномена активного отдыха [3]. К сожалению, нет ясности, какова должна быть амплитуда колебания интенсивности от средней соревновательной, т.к. результативность в циклической переменной работе в большей мере зависит от амплитуды колебания интенсивности, чем от ее конфигурации.

4. В соответствии с зависимостью организма от колебания интенсивности Михайловым В.В. с соавторами было выдвинуто понятие об оптимальной зоне режима мышечной деятельности [14]. Суть этого понятия сводится к соотношению средней интенсивности мышечной деятельности и допустимого предела отклонения от нее в течение необходимой работы. Равномерная, а также переменная работа, колебания интенсивности которой в пределах оптимальной зоны, т.е. не более 3-4% от средней в ту и другую стороны, отличаются наибольшей эффективностью, чем работа с отклонением интенсивности за пределы оптимальной зоны.

Во время равномерной работы, а также при нагрузках с небольшими колебаниями интенсивности функциональная деятельность организма сохраняется на единый рабочий ритм. Видимо, такая слаженная деятельность обеспечивает оптимальные условия для работы, и спортсмен способен проявить в полной мере свои возможности. При нагрузках с большими колебаниями интенсивности в функциональной деятельности организма возникает дискоординация. В результате этого спортсмен уже не проявляет все те возможности, которые у него имеются.

Выводы. Выбор какого-либо тактического варианта распределения сил на дистанции всегда обуславливается целым рядом обстоятельств. Конечно, невозможно предусмотреть все ситуации, которые могут возникнуть в течение соревнования. Можно лишь высказать несколько наиболее общих соображений и рекомендаций, касающихся тактики прохождения дистанции в лыжных гонках.

1. При равномерном прохождении дистанции не должно быть установки выдерживать абсолютно равномерную скорость, ибо это очень трудная задача. Главное в условиях нарастающего утомления и изменения внешней среды (разное скольжение, влияние ветра и пр.) необходимо поддерживать высокую работоспособность при грамотном распределении сил на протяжении всей соревновательной дистанции. Известно, что переменная работа с небольшими колебаниями интенсивности (3-4% от средней) по эффективности не уступает равномерной. Поэтому вряд ли есть необходимость в специальной тренировке очень тонких дифференцировок. Наконец, в силу того, что лыжники-гонщики, как правило, соревнуются на пересеченной местности, практически невозможно сохранить ни равномерность передвижения по дистанции, ни постоянную интенсивность работы. А понятие «равномерность» надо обуславливать лишь относительно прохождения отдельных (больших) отрезков дистанции.

Асхадуллина Н. Н.	РАЗВИТИЕ РИСКОВОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	60
Байкова Н. И.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОРТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ	66
Безусова Т. А. Шестакова Л. Г.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
Бойкова О. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ	80
Борисова Ю. В. Жулина Е. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТРАКЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Буяковская И. А. Позднякова Е. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
Бязьрова А. Т. Гадзиев А. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА	105
Вакуленко О. В. Вахрамеева О. А.	РОЛЬ КУРАТОРСТВА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА	111
Василискин Т. П.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МАРИИ МОНТЕССОРИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ	117
Габитов А. И. Шаяхметова Л. Х.	МОДИФИЦИРОВАНИЕ ТЕКСТОВ В СООТВЕТВИИ С ПРОДВИНУТЫМИ ПАРАМЕТРАМИ СЛОЖНОСТИ	123

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абатуров Р. А. Полевой Г. Г.	ВАРИАНТЫ ТАКТИКИ В ЛЫЖНЫХ ГОНКАХ	3
Аванесян Л. Р.	УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	9
Агарагимова В. К. Рубанова Е. И. Ибрагимов Р. Ю.	ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В СФЕРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	15
Акмеев А. С. Власова Ж. Н.	ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	21
Акмеев А. С. Отев Д. П.	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СПЕЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В НАСТАВЛЕНИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ	27
Аксенова Л. Н.	ПОДГОТОВКА КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ МИССИОНЕРСКИХ ШКОЛ	34
Алешин И. Н. Слинкина Н. Е. Панькин В. Е.	ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	40
Алиева Д. К.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ	47
Анджапаридзе Т. В. Штанько И. В.	ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	53

*Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология*

2. В отдельных случаях допустимы и переменные варианты соревновательной тактики. Так, например, если два лидирующих в эстафетной гонке спортсмена соперничают на последнем этапе дистанции, то возможна попытка одно из них использовать тактику «рваного бега». Если в условиях относительного равенства сил один из лыжников несколько лучше переносит резкие изменения скорости бега, чем его соперник, то он может за счет такого тактического приема выиграть этап, а с ним и всю эстафетную гонку. Основная цель при этом будет достигнута, хотя и с заниженным личным результатом.

Также важно понимать несколько закономерностей, перед тем как выбрать тот или иной план подготовки спортсмена к лыжным гонкам:

1) Тактические схемы, планы, и приемы должны соответствовать уровню физической, психологической подготовленности спортсменов.

2) Для улучшения уровня тактической подготовленности необходимо уделять больше времени на тренировках отстающим физическим, психологическим качествам, техническим и тактическим приемам. Однако, при этом проводить акцентированное совершенствование наиболее развитых способностей и удающихся технико-тактических действий лыжников.

3) На наш взгляд, теоретические занятия лучше проводить в вечернее время в первый и в разгрузочный дни микроцикла, а в соревновательный период занятия теоретического плана направлены, в основном, на разбор, анализ и обсуждение соревновательной деятельности, разработку тактических схем и планов. Также следует давать задания для самостоятельной работы: разработка тактических планов; составление данных о соперниках и дистанций; письменный отчет тактических действий своих и других спортсменов. С помощью таких действий спортсмен обогащает и развивает свое тактическое мышление.

4) Для каждой схемы, основанной на индивидуальных особенностях техники спортсмена, физических и психологических качеств, необходимо с подготовительного периода определить основное направление, тренировочной деятельности.

5) На тренировочных занятиях следует применять средства, развивающие одновременно и физические качества, и тактические навыки.

6) Обязательно осуществлять контроль за тактической подготовленностью с помощью простых и общеизвестных тестов. Так как без должного контроля спортивная деятельность лыжника может привести к его перетренированности и снижению результатов.

Литература:

1. Абзалов Р. Р. Особенности насосной функции сердца при адаптации к скоростной выносливости / Р. Р. Абзалов, Н. И. Абзалов, А. М. Валеев, Р. А. Абзалов, С. В. Абзалова, А. А. Русков // Теория и практика физ. культуры. – 2017. – № 5. – С. 56-58.

2. Авдеев, А. А. Построение тренировочного процесса лыжников-спринтеров массовых разрядов в подготовительном периоде годового цикла [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Авдеев. – СПб., 2007. – 178 с.

3. Гандельсман А. Б. Условия достижения высокой работоспособности на дистанции / А. Б. Гандельсман // Теория и практика физ. культуры. – 1967. – № 4. – 17 с.

4. Гераскин, К. М. Специфика реализации технико-тактической подготовленности лыжников-гонщиков в соревновательной деятельности

- [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К. М. Герасин. – М., 2010. – 206 с.
5. Двоскин А. С. Тактическая подготовка лыжников-спринтеров к соревновательной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. С. Двоскин. – СПб., 2010. – 208 с.
 6. Дубровинский С. С. Специфика реализации технико-тактической подготовленности высококвалифицированных гонщиков в лыжном спринте / С. С. Дубровинский, А. Г. Баталов, В. Г. Сенатская // Теория и практика физ. культуры. – 2016. – № 7. – С. 69-71.
 7. Евстратов В. Д. Экспериментальное обоснование методики дозирования объема и интенсивности тренировочных нагрузок в соревновательном периоде лыжников-гонщиков 17-19 лет: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / В. Д. Евстратов. – Ленинград, 1976. – 18 с.
 8. Иванов О. Г. Анализ соревновательной деятельности лыжника-гонщика / О.Г. Иванов // Теория и практика физ. культуры. – 1984. – № 2. – С. 21-22.
 9. Кожокин В.Ф. Тактически рациональное распределение сил в лыжных гонках / В. Ф. Кожокин // Теория и практика физ. культуры. – 1969. – № 12. – С. 5-7.
 10. Курамшин, Ю. Ф. Теория и методика физического воспитания [Текст]: учебник / Ю. Ф. Курамшин; под ред. Ю. Ф. Курамшина. – 3-е изд. – М.: Сов. спорт, 2007. – 464 с.
 11. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты [Текст]: учебник для вузов физич. культуры / Л. П. Матвеев. – 5-е изд. – М.: Сов. спорт, 2010. – 340 с.
 12. Матвеев Э. М. Рациональное сочетание ходов как фактор повышения скорости передвижения лыжника-гонщика / Э. М. Матвеев // Сб. научно-методических работ по лыжному спорту. – Брянск, 1977. – С. 47-52.
 13. Михайлов В. В. Анализ рационального распределения сил на дистанциях конькобежного многоборья / В. В. Михайлов // Проблемы конькобежного спорта. – М., ФиС, 1970. – С. 141-161.
 14. Михайлов В. В. Физиологические данные к распределению сил спортсмена / В. В. Михайлов // Пути совершенствования спортивного мастерства. – М., ФиС, 1966. – С.54-76.
 15. Михайловский, С. П. Технология совершенствования двигательных действий лыжников-спринтеров [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. П. Михайловский. – Хабаровск, 2011. – 126 с.
 16. Огольцов И. Г. Тактическая подготовка / И. Г. Огольцов // Тренировка лыжника-гонщика. – М., ФиС, 1971. – С. 101-105.
 17. Осадченко Л. Ф. Рейтинг тактической подготовленности сильнейших конькобежцев мира на дистанциях 5000 и 10000 м / Л. Ф. Осадченко, В. А. Чурсин, Е. И. Леонтьева // Теория и практика физ. культуры. – 2016. – № 6. – 75 с.
 18. Сивков И. К. Биохимический контроль в спорте / И. К. Сивков // Теория и практика физ. культуры. – 1966. – № 12. – С. 60-62.
 19. Харре Д. Основы спортивной тактики и тактической подготовки / Д. Харре // Учение о тренировке. – М., ФиС, 1971. – С. 234-249.

Специальное образование: опыт, традиции, инновации: сборник статей по материалам Международной научно-практической Интернет-конференции. - Нижний Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2013. [Электронный ресурс] http://www.mininuniver.ru/psychology_pedagogy/conference.

Выводы. Таким образом, через эмоциональное возбуждение происходит регенерация условно-патологического сигнала. Этот высокоамплитудный импульсный сигнал, возбуждая более древние и менее зрелые участки ЦНС, вызывает процесс их функциональной активации, который и проявляется в нецензурных высказываниях сексуальной направленности внутри себя или в виде слышимой нецензурной речи. На ЭЭГ этот аффект отражается как пароксизмальная или просто спонтанная высокоамплитудная медленноволновая активность. Отсутствие тормозного влияния коры на нижележащие патологические структуры приводит к активации онтогенетической памяти в глубинных структурах мозга человека, а именно к сквернословию или мату.

В научном открытии доктора Мышляева установлено, что повышение амплитуды электрической активности – это нейромаркер срочной адаптации. Это характеристика переходного периода от нового к старому или от здоровья к болезни и наоборот; в данном случае от верхних этажей мозга к нижележащим. Усиление медленной активности ЦНС в глубинных структурах мозга (до 80-100 мкв. в тета диапазоне) наиболее закономерно отражается на проявлении эгоцентрической речи. Угнетение деятельности коры мозга (IV этаж) происходит быстро, генерализованно и обусловлено активным филогенетически запрограммированным (аварийным) выключением восходящих влияний лимбико-ретикулярного комплекса в ответ на раздражение незрелых онтогенетических операционных систем. Адаптивное значение такой перестройки речи, в короткий срок приводящей многие регуляторные центры ЦНС на ранний онтогенетический уровень коммуникативности, вряд ли может оспариваться.

Следовательно, становится понятно, что больным с поврежденным или незрелым мозгом ругаться матом полезно и необходимо. Таким образом они себя лечат или перепрограммируют, а в операционной системе достраивают пропущенную фразу или строку. Авторы защищают таких людей, поскольку говорить по-другому они не могут. Иначе у них совсем нарушится рефлексия, т.е. понимание самого себя, а также общение с внешним и внутренним миром. Надо сказать, что у здоровых людей механизм воспроизведения мата точно такой же, но эти слова мы произносим про себя, и во внешней речи их не слышно.

Литература:

1. Лис А.Дж. Тики. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
2. Логопедия. Под редакцией Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 603 с.
3. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов. Книга III. Системные нарушения речи: алалия, афазия. Под редакцией Л.С.Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 431 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – 3-е изд. – М.: Академический Проспект, 2000. – 512 с.
5. Мышляев С.Ю. Научное открытие «Явление восстановления структурно-функциональной зрелости мозга человека в онтогенезе», 2007 г. Диплом № 339 выдан Российской Академией Естественных наук. Регистрационный № 42412.
6. Мышляев С.Ю., Белова Е.Е. Принципы единой оценки уровней вокально-речевой и социально-коммуникативной зрелости человека //

УДК: 371.13

кандидат педагогических наук **Аванесян Лиана Рубеновна**

«Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ) (г. Владимир)

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проблемного поведения детей, посещающих дошкольные образовательные организации, и условия, соблюдение которых способствует формированию наиболее эффективного результата совместных усилий воспитателей и родителей в процессе педагогической коррекции нежелательного поведения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: воспитание, дошкольники, поведение, педагогика, родители, общество.

Annotation. The article discusses the problematic behaviour of children attending pre-school education, and the conditions which promotes the most effective outcome of the joint efforts of educators and parents in the process of pedagogical correction of undesirable behaviors of preschool children.

Keywords: parenting, preschoolers, behavior, education, parents, society.

Введение. Процесс воспитания детей всегда является актуальнейшей темой, одинаково волнующей ученых, предлагающих новые подходы к проблеме, педагогов, осуществляющих практическую деятельность в данной области, родителей, ежедневно сталкивающихся с непростыми задачами воспитания.

В разные исторические эпохи вопросы воспитания и образования трактовались согласно взглядам и убеждениям, царившим в обществе на данный момент, но всегда наиболее прогрессивная его часть – писатели, философы, психологи, педагоги - отмечала огромную значимость личностного влияния взрослых, непосредственно вовлеченных в процесс целенаправленной социализации ребенка.

В свете вышесказанного значимость тесного взаимодействия родителей и педагогов дошкольной образовательной организации (далее ДОО) не может вызывать сомнений, как не подлежит сомнению и то, что в подобной ситуации взрослые должны быть единомышленниками, чье сотрудничество реализуется в рамках единого подхода, в центре которого находятся интересы и возможности ребенка. К сожалению, в современной реальности данное утверждение не всегда верно: представления родителей и воспитателей могут значительно различаться, даже в отношении казалось бы незыблемых человеческих ценностей, норм и правил поведения.

Формулировка цели статьи. В статье рассматриваются вопросы формирования социально приемлемого поведения ребенка в свете сотрудничества педагогов и родителей.

На основе анализа случаев из собственной практики психологического консультирования родителей, наиболее часто встречающихся в условиях ДОО реальных ситуаций, описанных студентами – педагогами, имеющими стаж

работы в ДОО от нескольких месяцев до тридцати и более лет - автор выделяет ряд условий, соблюдение которых позволяет достичь позитивных изменений в поведении ребенка дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС дошкольного образования) изначально прописана образовательная область «социально-коммуникативное развитие ребёнка». Тщательно прописаны ориентиры социально-коммуникативной образовательной области: «...присвоение норм и ценностей, принятых в обществе...; ...развитие общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности...; ...формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье...[1].

Социально-коммуникативное развитие ребёнка лежит в основе его социальной адаптации, в становлении личности ребенка. К сожалению, приходится констатировать, что не все родители уделяют этому направлению должное внимание. Взрослые гордятся тем, что малыш уже знает слова на иностранном языке, посещает спортивную секцию, занимается танцами, рисованием и т.д., упуская, в то же время, формирование таких важнейших качеств ребёнка, как самостоятельность, умение взаимодействовать с сверстниками, самоконтроль, рефлексия, самооценка...

Развиваясь, по мере взросления ребёнка, все вышеперечисленные свойства, входя, в итоге, в структуру школьной зрелости, в старшем дошкольном возрасте определяют его личностную готовность.

К сожалению, будущих отцов и матерей к выполнению функций родителей готовят, разве только в направлении обеспечения физиологических потребностей новорожденного ребенка. У большинства родителей нет элементарных знаний по педагогике, психологии, физиологии детей, что имеет, на наш взгляд принципиальное значение для эффективного осуществления процесса воспитания. Достаточно часто можно наблюдать ситуацию, когда в силу тех или иных причин ребенок практически отдан на попечение бабушки... По нашему мнению, в таком случае страдают детско-родительские отношения: нет тесного тёплого контакта между родителем и ребёнком, нет условий для развития родительской интуиции. В дальнейшем, складываются такие обстоятельства, когда родители «не знают» своего ребенка, не умеют слышать и понимать его, выстраивать желаемые взаимоотношения.

Следующий случай из собственной практики подтверждает вышесказанное.

На консультацию подошли оба родителя. Запрос был сформулирован следующим образом: ребенок (мальчик) плохо себя ведет как дома, так и в детском саду.

Психолог (далее П.) – Сколько лет Вашему ребёнку?

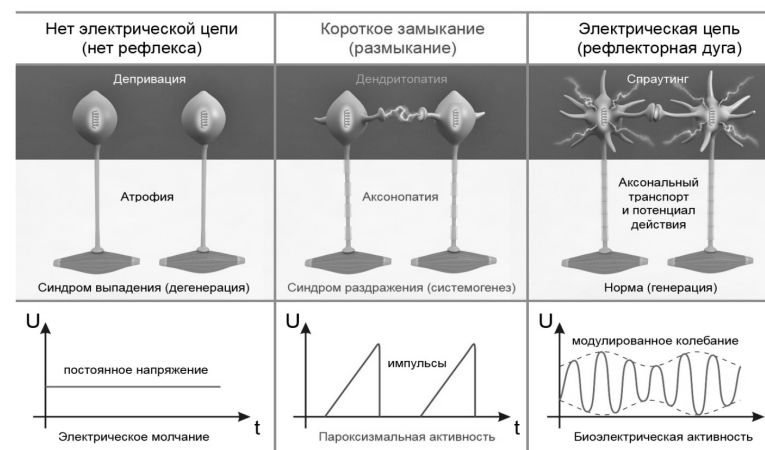
Родители (далее Р.) – Около семи лет.

П. – Уточните, пожалуйста, возраст ребёнка.

Р. – Шесть лет одиннадцать месяцев.

П. – Кого именно не слушается ребёнок: бывает так, что ребёнок не слушается маму, но слушается папу, или, наоборот. Как обстоят дела в Вашей семье?

МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ



Психолингвистический анализ непреодолимого импульсивного влечения к циничной и нецензурной брани без всякого повода можно провести на примере прослушивания речи по радио. Так, например, в одно и то же время могут говорить две радиостанции. В этом случае на одной волне возникают дополнительные включения музыкального и другого вида текстов. При радиопомехах может возникать импульсное переключение на другие радиостанции. В этом случае на исходный радиосигнал могут накладываться электромагнитные колебания от посторонних источников радиоизлучений, способные помешать правильному воспроизведению сообщения. Эти помехи представляют другую частоту или амплитуду, интерференция которых вызывает искажения радиосигнала, а значит самой речи. В языке программирования при возникновении ошибки самих операционных систем инженеры используют медицинские слова «глюк» или «бред».

Оговорки (по З.Фрейду) – это пример отключения коры (IV этаж) и внезапное включения операционных систем с подкорки (III этаж). Чтобы хотя бы временно достроить незрелые нейронные связи на II этаже мозга, как в момент эпилептического припадка, человеку надо эмоционально высказаться и заново пройти этот этап речевого развития с активацией оборонительных и половых инстинктов. Активация эгоцентрической речи – процесс вынужденный и необходимый. Иначе, этот скачок напряжения – в понимании авторов кратковременный сбой программы с перестройкой внутренней речи – может вызвать полную поломку условных рефлексов в подсознании, вплоть до потери сознания или самосознания (по З.Фрейду), как при чихании или зевании. Таким образом, этот самонастраивающийся механизм создает условия для формирования условных рефлексов (по И.П.Павлову). Этот нейропластический механизм достройки границы между эгоцентрической и социализированной речью необходим для поло-ролевой идентификации.

возвращается в «место поломки». С помощью дозированных нагрузок происходит структурно-функциональная перестройка всей нервной системы человека, в том числе и коммуникативных функций. Временный откат (рис. 6) назад можно рассматривать как вынужденную меру, поскольку сам дефект без его разборки не исчезнет.



Механизм нецензурного высказывания похож на крик «мама!» в момент резкой внезапной боли или паники. Пик сверхпорогового раздражителя активирует механизм возвратного логогенеза или древние операционные системы. Боль или страх вызывает внезапное торможение IV-III-II этажей мозга и внезапное растормаживание среднего мозга (I этаж) и кратковременную активацию блока долговременной памяти первых лет жизни. Это вокализация ребенка 1-3 года жизни. Бессознательное (по З. Фрейдю) активируется высокоамплитудным и кратковременным тета- и дельта-ритмом мозга.

В научном открытии доктора Мышляева описывается механизм, противоположный центральному торможению, открытому И.М.Сеченовым в 1861 г.. Это явление можно назвать «механизмом центрального возбуждения ЦНС в условиях патологии». На ЭЭГ это явление можно охарактеризовать как «киндлинг эффект» с изменением порога судорожной готовности мозга. Такое возбуждение незрелых нейронов приводит к их созреванию и формированию новых связей. Незрелые синапсы на II и III этаже мозга проявляются регенерацией патологически усиленного возбуждения, которые и активируют эгоцентрическую речь. Схематично эту импульсную активность можно проследить в стадии короткого замыкания на рис. 7.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Р. – Сладить с ним никто не может: он не слушается ни маму, ни папу.

П. – Сколько по времени длится данная ситуация?

Р. – Так было всегда, с самого раннего возраста.

П. – Если я правильно поняла, то ситуация длится почти шесть лет, а почему Вы приняли решение обратиться к психологу сейчас.

Р. (после небольшой паузы) – Но ведь в школу...

П. – Скажите, пожалуйста, имеет ли ребёнок хронические заболевания, состоит ли на учете у какого-либо специалиста?

Р. – Да, в раннем детстве был установлен диагноз СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), который подтверждается врачами и сегодня.

П. – Знаете ли Вы: какие нюансы наблюдаются в поведении и развитии малышек с такими особенностями?

Р. – Нет.

П. – Вы никогда ранее не интересовались у специалистов – медиков или психологов: какие отличительные черты в поведении таких детей выделяют, и какие особенности имеет процесс воспитания таких детишек. Может, что-то читали в сети интернет?

Р. – Нет.

П. – Можете ли Вы мне рассказать: что любит делать Ваш ребенок больше всего, а что ему не нравится, что вызывает у него интерес и что он не приемлет...

Р. – Нет.

Приведенная выдержка из диалога родителей и консультанта доказывает, что родители не могут правильно выстроить свои взаимоотношения с ребёнком, действовать в его интересах, поскольку не владеют информацией об особенностях, предпочтениях и возможностях своего малыша.

По опыту практической работы психологом-консультантом также приходится констатировать, что к специалистам обращаются тогда, когда близится время поступления ребёнка в школу, или в случае, если родителям не остаётся ничего другого, как признать свою несостоятельность в вопросах детско-родительских отношений, и неумение справиться с проблемным поведением собственного ребёнка.

Основу формирования и развития важнейших социальных качеств личности общепризнано личности составляет целенаправленное взаимодействие педагогов и родителей. Совместная работа в интересах ребенка неизбежно даёт желаемый, социально приемлемый и социально одобряемый результат. Точно так же можно утверждать, что семейный воспитательный процесс может быть реализован в неверном направлении, что, в дальнейшем, приводит к серьёзным нарушениям в процессе социальной адаптации ребёнка. Формирования и закрепления нежелательного поведения можно было бы избежать, если бы родители, осознавая собственную ответственность, были готовы к совместной с воспитателями работе, проявляли бы больше доверия к рекомендациям педагогам.

Ниже приводятся несколько ситуаций, помеченных педагогами ДОО и автором статьи, как наиболее часто встречающиеся в процессе осуществления ими профессиональной деятельности.

Ситуация 1.

Мальчик 5 лет. Когда мама приходит его забирать, ребенок начинает кричать, бегать вокруг лавочки. Набегавшись, ложится на лавку и ждёт, когда мама его оденет. Мама одевает ребенка, и они уходят домой. Так происходит ежедневно.

Воспитатель группы решает поговорить с мамой о том, что у ребенка не развиты навыки самообслуживания: в этом возрасте дети должны уметь почти полностью одеваться сами, а родители помогают, по мере необходимости.

Мама отвечает:

- Я не хочу его ломать!

Ситуация 2.

Мальчику 3 года и 10 месяцев. Не умеет и не хочет одеваться сам. В группе ребёнок неактивный, закомплексованный. С детьми Воспитатель беседует об этом с мамой. Мама упорно настаивает на том, что «он еще маленький, и мне его жалко».

Ситуация 3.

Девочке 4 года и 9 месяцев. Совершенно не сформированы навыки опрятности. Во время еды вся пища оказывается вокруг тарелки, пальчиками может размазывать масло по хлебу. Проводились неоднократные беседы с мамой с целью совместной педагогической коррекции поведения девочки, но безрезультатно. Мама каждый раз отвечает, что «дома мне легче вымыть пол за дочкой, чем говорить об опрятности, показывать как правильно вести себя за столом и т.п.».

Ситуация 4.

Девочке 4 года шесть месяцев поступает в группу. При первом знакомстве с воспитателем родители просят обратить внимание на кормление ребенка, жалуются, что девочка плохо ест.

Находясь в саду во время приёма пищи, девочка сама не ест, объясняя это тем, что «очень устала», «болит правая ручка» или «болит животик»... Но когда начинает кормить воспитатель, то ребенок ест хорошо, с аппетитом съедая всю порцию.

- Почему же ты сама не ешь? – спрашивает воспитатель у девочки.

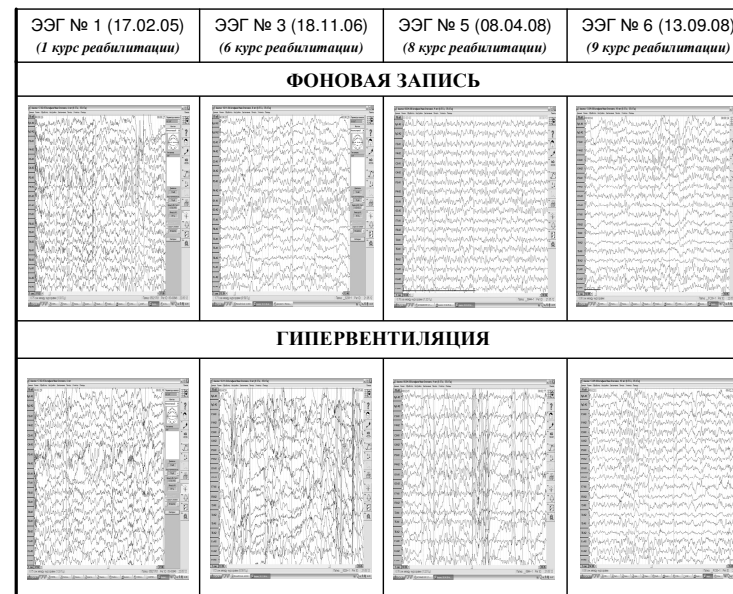
- Потому что дома меня всегда кормят.

В беседе с родителями, они подтвердили, что это правда. А на попытку объяснить, что в этом возрасте дети уже едят самостоятельно, мама ответила:

- Мне легче и быстрее накормить её самой.

Во всех ситуациях можно выявить общее, что их объединяет: оправдание родителями собственного поведения, целью которого становится облегчение (приводящее к упрощению и упразднению) собственной позиции, а не действия в интересах ребёнка. Отсутствует постановка и решение как конкретных, так и общих задач воспитания.

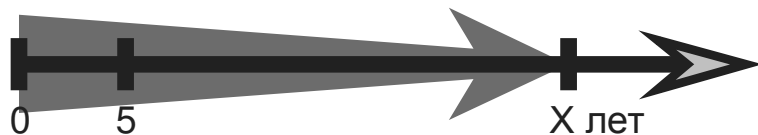
Во всех вышеприведенных случаях, у родителей не сформированы понятия о самой сути процессов обучения, развития, воспитания. Любой родитель на вопрос: «Важно ли для Вас развитие ребёнка?», не задумываясь, ответит положительно. Но развитие – это совокупность качественных и количественных изменений, постоянно происходящих, при нормальном развитии ребёнка. То есть развитие предполагает возникновение чего-либо *нового* в структуре личности ребёнка. Можно ли говорить о гармоничном



На рис. 5 ЭЭГ больного А. с синдромом Жиль де ля Туретта, 8 лет, в процессе реабилитации в динамике прослеживается изменение электрической активности. Сначала идет разрушение основного ритма (ЭЭГ № 1-3), а затем активация медленно волновой активности (ЭЭГ № 3-5) с восстановлением до возрастной нормы (ЭЭГ № 6).

Распад речи связан с разрушением коры или подкорки и операционных систем, записанных на них. На реабилитации применяли специальную технологию восстановления утраченных или несформированных функций речи в форме громкого аудирования или повторения за кем-то громкой ругани. Надо сказать, что на Руси заикание лечили с помощью мата. Этот метод называется «клин клином вышибают». На патологическую речевую продукцию воздействовали еще большей нагрузкой. Иными словами, дотраивали то, что было неправильно сформировано или вовсе пропущено.

С научных позиций, в процессе реабилитации электрические сигналы, формирующиеся на периферическом конце двигательного, зрительного и слухового анализаторов, разрушают патологическую систему в ЦНС. Эта генерация физиологически усиленного возбуждения постепенно может привести к обострению основного заболевания и во многих случаях с проявлениями копролалии. Реабилитационные занятия приводят к системной активации биоэлектрической активности мозга, т.е. активируются все этажи, а также быстрые и медленные ритмы мозга. После обострения основного заболевания активируется нейропластичность, и исчезают дефекты: ликвидируется старая патологическая система, и начинает формироваться новая функциональная система. Образно говоря, в процессе длительной реабилитации больной человек и его поврежденный или незрелый мозг



Направление назад сравнивается с ремонтом или реставрацией того же многоэтажного дома. Всем понятно логически, что сначала разбирается крыша, потом этажи, а лишь затем фундамент. Этот принцип лежит в основе **возвратного нейроонтогенеза**. Методика основана на научном открытии С.Ю. Мышляева «Явление восстановления структурно-функциональной организации мозга человека в онтогенезе», зарегистрированное Российской Академией Естественных наук в 2007 г. Впервые установлено неизвестное ранее явление восстановления структурно-функциональной организации мозга человека в онтогенезе, заключающееся в том, в клинике нарушений нервной системы с двигательными, поведенческими и речевыми нарушениями под воздействием специальных длительных, постоянно возрастающих, многократно повторяющихся, онтогенетически ориентированных и дозированных физических, психических и речевых нагрузок (урок, интенсив, тренинг «до отказа») наблюдается восстановление в полном объеме нарушенных функций.

Возвратный нейроонтогенез – это восстановление функций через поломку патологических связей мозга. В процессе сильной стимуляции развития двигательных, психических, речевых функций на грани переносимости начинают разрушаться патологические рефлексы. Клинико-электроэнцефалографические данные, полученные при динамическом наблюдении за этими больными в процессе реабилитации, показали, что патологическая система не только видоизменяется, но и может исчезать полностью.

Динамика средних амплитуд медленных (тета, дельта) и быстрых (альфа, бета) волн в процессе реабилитации (пациент А).

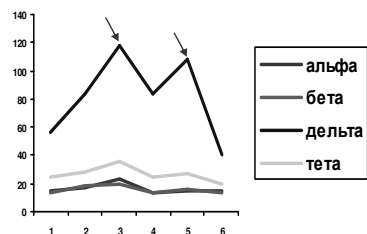
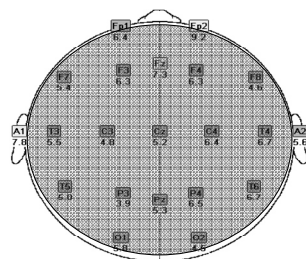


Схема отведений (10-20).



Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

развитии ребёнка, если им не освоены, а вернее, ему не были своевременно привиты, элементарные навыки (например, самообслуживания).

В основе процесса социализации находится конкретное намерение взрослого (родителя или педагога): *воспитывать* (выделено автором) ребёнка.

«Воспитывать» - означает не только способствовать накоплению ребёнком определенной информации: знать буквы, уметь считать и т.п. Это понятие более обширно, и тесно связано с усвоением общественных норм и ценностей. Усвоение же социальных образцов поведения начинается с выполнения требований взрослых, развития элементарных умений и навыков. Послушание и уважение к взрослым, которыми должен овладеть, по мере вырастания, ребёнок не только не помешают, но будут способствовать становлению личности ребёнка в целом, в том числе его самостоятельности, уверенности, произвольности.

Мы полностью согласны с педагогом, поделившимся второй историей: «А ведь его (ребёнка) надо не ломать, а воспитывать!».

В своей работе «Родительская педагогика» В.А. Сухомлинский – выдающийся педагог второй половины двадцатого века обращаясь к будущим родителям отмечал: «Творение человека – высшее напряжение всех ваших духовных сил. Это и жизненная мудрость, и мастерство, и искусство. Дети не только и не столько источник счастья. Дети – это счастье, созданное вашим трудом» [2, с. 403].

Воспитание ребёнка – это, конечно, труд. Это процесс, требующий выдержки и самообладания, постоянного и искреннего внимания, немалых усилий со стороны взрослых – педагогов и родителей. Подчеркнем: совместных усилий. С целью достижения эффективности взаимодействия педагогов и родителей, мы выделяем три базовых условия.

Первое условие. Родители должны быть уверены в высоком профессионализме педагога. Нам представляется важным доведение информации об уровне образования, педагогическом опыте, участии в различных конкурсах, курсах повышения квалификации, опубликованных работах и т.п. до родителей при первом знакомстве.

Соблюдение данного условия способствует формированию авторитета педагога, при наличии которого остальные условия реализуются без особых затруднений.

Второе условие. Умение педагога устанавливать и поддерживать тесный контакт, раскрывать и развивать, а при необходимости и формировать педагогический потенциал родителей.

Умение общаться является важнейшим компонентом коммуникативной компетенции педагога. В свою очередь, коммуникативная компетентность является центральным образованием в структуре личности педагога, способствующим осуществлению им своих прямых профессиональных обязанностей.

Третье условие. Готовность родителей действовать в интересах ребёнка: осознание собственной позиции, принятие ответственности, расширение психолого-педагогических знаний...

Для реализации данного условия необходима активная просветительская деятельность, пропаганда ценности периода дошкольного детства и наиважнейшего факта: *какой* взрослый воспитывает ребёнка, сопровождая становление его личности в многолетнем процессе социализации.

Выводы. «Воспитание пронизывает все аспекты жизни человека, проявляясь в отношении к ним. Целостность предусматривает единство воспитания и самовоспитания, управления и самоуправления, творчества и исполнительности, точного выполнения поручения и самостоятельности, инициативы» [3].

Воспитание детей многосторонний процесс, начинающийся практически с самого момента рождения малыша. Если родители осознают саму суть воспитания, то они готовы к осуществлению своих обязанностей, к овладению различными педагогическими методами воздействия на ребёнка. Такие родители открыты сотрудничеству, готовы к взаимодействию с педагогами. Они уважают и признают право ребёнка по мере вхождения в макросоциум овладевать теми знаниями и умениями, значение которых подчёркивает ФГОС дошкольного образования в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок... проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности; ... обладает чувством собственного достоинства; ребёнок... может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности...

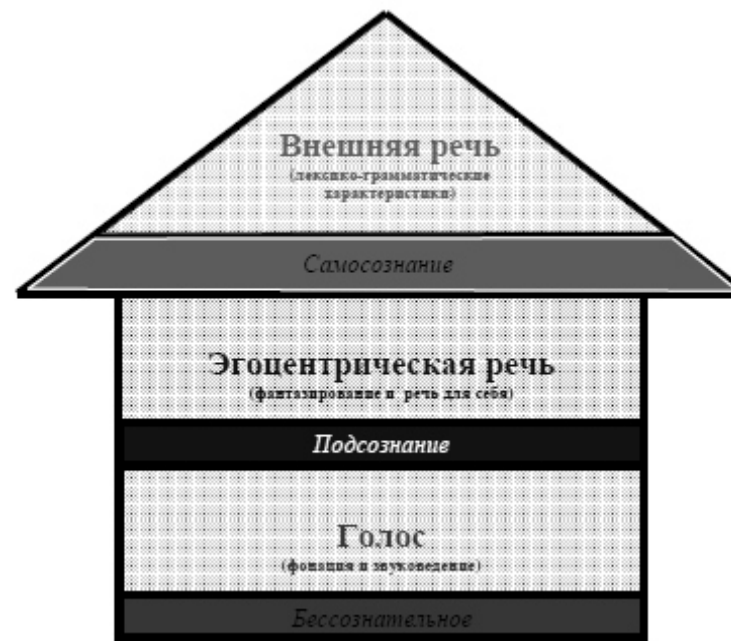
Проблема сотрудничества педагогов и родителей не исчерпает своей остроты, так как в центре её находятся интересы ребёнка. Взаимопонимание, единые цели и подходы к процессу социальной адаптации подрастающего поколения, объединяющие педагогический коллектив ДОО и родителей, способствуют эффективности и рационализации совместных усилий взрослых, своевременному формированию желаемого результата. Формирование социально зрелой, активной, творческой личности – актуальнейший процесс для общества и страны.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – URL: //http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.

2. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3 / В. А. Сухомлинский; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с., ил.

3. Фортова Л. К., Фабриков М. С. Роль социализации в становлении личности человека в современном обществе [Электронный ресурс]: <https://moluch.ru/archive/86/16334> // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 713-716.



Согласно данной модели, речевая деятельность может быть подразделена на три основных структурно-функциональных блока: 1) голос или бессознательный блок, 2) эгоцентрическая (внутренняя) речь или подсознательный блок, 3) внешняя речь или блок самосознания. На основании «строительного чертежа» становится понятным, как формируется «речевой дом», а именно: сначала голос, затем речь для себя, а уж затем социализированная речь, т.е. речь между людьми. Таким образом, при естественном развитии вперед у детей на втором этапе обязательно появляются проявления половой идентификации в виде нецензурной речи с сексуальной окраской. Если у взрослых людей по той или иной причине, например, в ситуации выхода из наркоза, в состоянии наркотического или алкогольного опьянения или других психо-неврологических заболеваний, происходит распад речи (когда развитие речи идет назад), то растормаживаются механизмы эгоцентрической речи. Поскольку эта эгоцентрическая (внутренняя) речь становится слышимой, то окружающие люди, не зная этапности логогенеза, делают неправильные выводы.

С позиции структурно-функциональной организации мозга и его трансформации можно выделить два направления: вперед и назад. Естественный нейроонтогенез, или направление вперед, можно сравнить со строительством многоэтажного дома (рис. 4).

Таблица 1

Характеристики операционных систем мозга и речевой зрелости человека

Операционные системы	Рефлекс		Инстинкт		Сознание		Личность		Индивидуальность	
	Виды реагирования	Безусловный	Условный	Неразвитый	Привитый	Суженое	Ясное	незрелая	зрелая	Неполная
Формы общения	Резонанс		Вокализация		Эгоцентрическая речь		Диалог		Полилог	
Речевые единицы	Акустический фон	сосание глотание, жевание	звук артикуляция	слог гуление лепет	слово слово-сочетание	Устойчивое выражение	простое предложение	сложное предложение	Простой текст	Сложный текст
Степень речевой зрелости	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Общая оценка	некритичность					критичность				

Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, А.Р.Лурия и З.Фрейд в XX в. заложили теоретические основы онтогенетического принципа психического и речевого развития. Модель, предложенная Фрейдом, характеризует наиболее общие закономерности развития речи и дает ответ на вопрос: «почему съехала крыша?» (рис. 3).

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета социальной педагогики и психологии Агарагимова Вера Казимагомедовна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель факультета специального (дефектологического) образования Рубанова Елена Ивановна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
старший преподаватель факультета специального (дефектологического) образования Ибрагимова Равзат Юсуповна ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В СФЕРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования комплексного подхода, обеспечивающего коррекционное влияние игры на личность ребенка дошкольного возраста. Авторы доказали, что игра развивается там, где руководство, направленное на поэтапное формирование игровой деятельности, учитывает все те факторы, которые обеспечивают своевременное саморазвитие этой деятельности на всех возрастных этапах. При этом комплексный подход руководства ролевой игрой должен, опираясь на уже сформированный у детей общественный опыт реального и игрового осуществления ролевых взаимоотношений, обеспечить приобретение опыта самостоятельного делового общения, направленного на достижение совместных целей.

Ключевые слова: активизирующее общение, саморегуляция, командное мышление, психические процессы, игровое действие, комплексное руководство.

Annotation. The article deals with the problems of forming an integrated approach that provides a corrective effect of the game on the personality of a preschool child. The authors proved that the game develops where leadership aimed at the gradual formation of gaming activities takes into account all those factors that ensure the timely self-development of this activity at all age stages. At the same time, the complex approach of the leadership of the role-playing game should, based on the social experience of the real and playful implementation of role relationships already formed in children, ensure the acquisition of the experience of independent business communication aimed at achieving joint goals.

Keywords: activating communication, self-regulation, team thinking, mental processes, game action, integrated leadership.

Введение. Игра является одним из видов детской деятельности, культивируемой взрослыми в целях воспитания детей, приобщения их к человеческим родовым способам действий с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок зреет как личность, в игре формируются те

качества его психики, которые необходимы впоследствии в учебной деятельности и труде [4; 5].

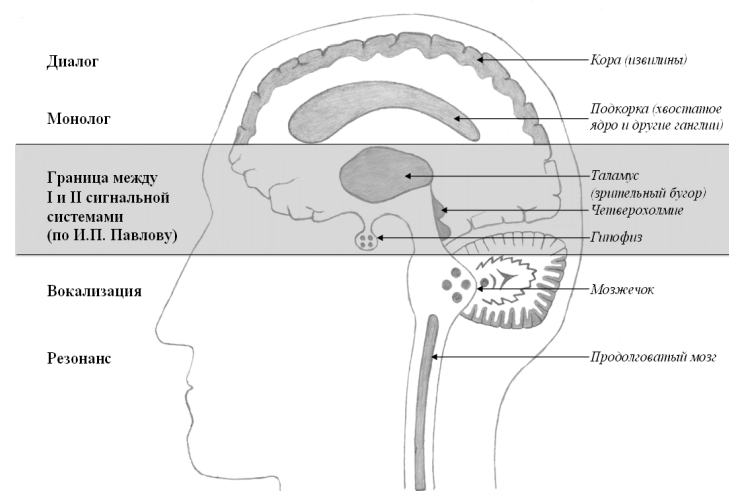
Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в изучении психолого-педагогических аспектов коррекционного влияния игры на эмоциональную сферу дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Фундамент отечественной педагогической концепции игры, важнейшего средства воспитания детей, заложили исследования таких ученых, как Е.А. Флерина, Е.И. Тихеева, Е.А. Аркин, Д.Б. Менжерицкой, А.П. Усовой, Т.А. Марковой, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и других исследователей. Игра, как специфический атрибут детства стихийно, но закономерно, возникла в человеческом обществе как необходимый воспитательный инструмент, генетически связанный с трудовой и общественной деятельностью взрослых людей. Игра влияет на весь строй личности ребенка, подготавливает такое ее качество, как саморегуляция своих действий с учетом задач коллективной деятельности. Это характеризует не только нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальные процессы, так как в коллективной игре, как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых, происходит взаимодействие замыслов, их движения, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели [4;6].

Можно считать, что в игре ребенок получает впервые урок командного мышления. Это обстоятельство имеет принципиально важное значение, если принять во внимание, что будущее ребенка связано с коллективным, командным трудом, главнейшее качество которого – совместное решение задач, направленных на достижение общей цели. Ряд педагогических работ показывает: умение играть (особенно это относится к ранним этапам дошкольного детства) возникает не путем автоматического переноса в игру усвоенного в повседневной жизни. Детей нужно учить играть и от того, какое содержание будет заключено в процедуру исследовательской передачи ребенку в воспитательном процессе игровых способов отображения действительности, ее различных сторон, уровней, смыслов, зависит успех трансляции обществом своей культуры ребенку [1;2].

Проведенный нами анализ воспитательной работы в детских садах Дагестана выявил, что в ряде случаев дети играют мало и примитивно, уровень отображения действительности в игре не всегда соответствует их возрастным возможностям. Это отставание связано с разными причинами, но недостатки руководства игрой и недостаточная связь игры с жизненным опытом детей имеют один и тот же исход: дети не владеют умением играть. Попытка преодолеть это положение с помощью разучивания ролевых действий, запечатлеть в памяти детей образцы сюжетов и игровых действий не решают главного: остается несформированной сама игровая деятельность. Иными словами, у ребенка нет субъективного, близкого ему мотива игры или нет желания играть: нет опыта, который воплощался бы в игровые действия, способы их осуществления и, соответственно, эти действия производятся механически, без цели и учета тех условий, в которых дана эта цель. Было большой ошибкой считать, что полноценная игра может развиваться вне воспитательного влияния среды и направленного формирования этой деятельности взрослыми. А.В. Запорожец доказал, что задачи всестороннего воспитания в игре разрешимы лишь при условии сформированности

Структурно-функциональная организация речи человека

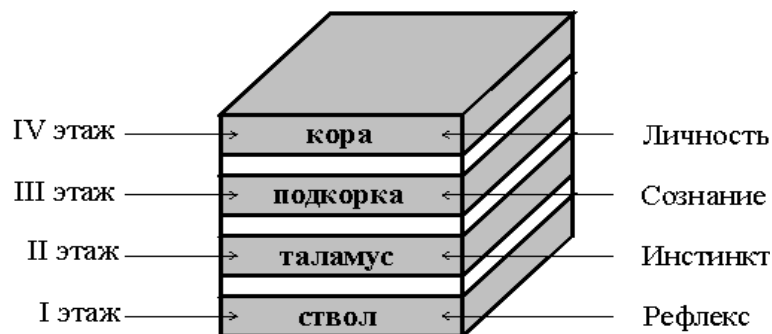


Именно в зоне, выделенной синим цветом на рис. 2, находится долговременная память человека. Здесь же находятся все нецензурные выражения. С позиции психики это защитные и половые инстинкты, которые формируются в возрасте 4-5 лет, когда ребенок начинает понимать себя и осознавать свою половую принадлежность. В этот период происходит половая идентификация. С этим и связана речевая насыщенность словами имеющую половую «окраску». В возрасте примерно 4-5 лет дети начинают осознавать себя по полу: мальчик или девочка, а также в рамках эгоцентрической речи, т.е. речи для себя, задают себе вопрос, «откуда он или она появилась и с помощью какого механизма?». Именно поэтому в лексиконе детей, а также и больных с поврежденным или незрелым мозгом, в случае дизонтогенеза появляются матерные слова.

Активатором всех психофизиологических реакций и коммуникаций, является электрическая активность мозга. Чтобы найти связь между уровнями речевого развития и мозга, нужна единая методология. Общий вектор эволюционно-исторических этапов развития человека (логогенез) представлен следующими операционными системами: 1) рефлекс; 2) инстинкт; 3) сознание; 4) личность; 5) индивидуальность. Рефлекторной формой общения является *резонанс*. Инстинктивной формой общения является *крик и гуление*. Сознательной формой общения является *монолог*. Формирующийся монолог или речь от третьего лица для себя или внутри себя – это и есть эгоцентрическая речь (подробно этот механизм описан в споре между Ж.Пиаже и Л.С.Выготским). Личностной формой общения является *диалог*. Индивидуальной формой общения является *полилог* (табл. 1).

Формулировка цели статьи. Цель настоящей статьи – изучить спонтанные нейрофизиологические реакции срочной адаптации и в процессе лечения нагрузкой, а также провести клинико-электроэнцефалографический анализ больных с поврежденным и незрелым мозгом в процессе нейрореабилитации, а также корреляцию между пароксизмальной биоэлектрической активностью мозга и копролалией в процессе восстановления.

Изложение основного материала статьи. Клиницисты считают, что появление мата у инсультного больного с моторной афазией – это положительно. Вы спросите почему? Попробуем о сложном сказать просто. Для этого представим мозг и его функции в виде дома, где есть белое и серое вещество (рис. 1).



Зрелость этажей мозга, их взаимодействие, а именно взаимодействие самих нейронов и связей между ними нейрофизиолог оценивает по электроэнцефалограмме (далее ЭЭГ). Амплитуда сигнала, или электрических колебаний, на ЭЭГ характеризует устойчивость или неустойчивость всей нервной системы (электродинамическое равновесие). Частота сигнала на ЭЭГ – это характеристика уровня операционных систем или активности определённого этажа мозга. В концепции И.П.Павлова, Нобелевского лауреата от 1904 г., I и II-ой этажи мозга представляют первую сигнальную систему – на ЭЭГ это медленные волны, дельта – 1-3 Гц и тета – 4-6 Гц; а III и IV-ый этажи – вторую сигнальную систему – на ЭЭГ это быстрые волны, альфа – 7-13 Гц и бета – 14-39 Гц. Формирующиеся после родов синаптические контакты между нейронами образуют условный рефлекс. Граница между 1 и 2 сигнальными системами находится в промежуточном мозге (рис. 2).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

деятельностной основы игры в каждом возрастном периоде дошкольного детства [5]. Это обусловлено тем, что с развитием игры как деятельности связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребенка. Одна из главнейших линий психологического развития ребенка в игре – линия его интеллектуального развития, имеющая фундаментальное значение в качестве основы реализации всех других сторон развития детской личности.

Игра, как указывал Ж.Пиаже, может рассматриваться как условие развития абстрактных уровней психических процессов [6]. Проведенное нами экспериментальное исследование показало, что генезис символической функции мышления в игре связан с обобщением детьми опыта деятельности и абстрагированием его в особых психологических функционально-знаковых образованиях, представленных во внешнем плане иерархий все более отвлеченных игровых способов отображения действительности (действия с помощью игрушки, с предметов-заместителем, действия с мнимым игровым предметом; жест, заменяющий развернутое игровое действие с предметом; слово, обозначающее предмет и действие с ним).

Исследование показало, что к концу третьего года жизни дети во многих ситуациях игры свободно владеют теми или иными способами отображения действительности: происходит микродвижение в рамках одной и той же игры от развернутого действия к слову. Если двухлетний ребенок, умывая куклу, тщательно воспроизводит все известные ему в этой связи действия, то на третьем и четвертом году жизни при благоприятных условиях формирования его игры он оказывается способным заменить в игре развернутые детальные действия обобщенным действием- жестом (обозначающим умывание) или, не производя действие, заменит его словом («кукла сама уже умылась»). Слово представляет более высокий уровень развития психических образований в игре. Дети оказываются способными оперировать своими психическими образованиями-способами игровых действий в зависимости от полноты отражаемого в них опыта.

В сюжетно - образительной игре способы действия, как правило носят предметно-опосредованный характер. И тот факт, что от предметного опосредования в условном плане ребенок переходит к абстрагированию в слове, свидетельствует о важнейшем преобразовании в его интеллектуальной сфере. Этот экспериментально установленный факт имеет не только большое значение для понимания места и роли игры в развитии познавательной сферы ребенка, но и представляет собой интерес в гностиологическом плане, демонстрируя реальный путь от действия-мысли к слову-мысли.

В более старшем возрасте на смену предметно-опосредованным действиям, реальным и отображенным в слове, приходят ролевые способы действия и способы общения, свойственные сюжетно-ролевой игре. Именно эти способы выступают в качестве носителей обобщенного способа деятельности ребенка, представляя значительно более высокий уровень психологических образований. Несомненно, что развитие в игре интеллектуальной сферы не может не оказывать существенного влияния на формирование других сторон личности дошкольников. Именно несформированность психологического содержания игровой деятельности, присущая тому или иному этапу ее развития в дошкольном детстве, приводят к тому, что содержание игровой деятельности часто оказывается ниже уровня общей осведомленности детей об окружающей действительности.

Известное предостережение А.Н. Леонтьева о том, что без знания внутренних закономерностей развития игры как деятельности попытки управлять игрой могут сломать ее, сохраняет актуальность [5]. Продолжая мысль, А.В. Запорожец указывал на необходимость исследований внутренних закономерностей развития игровой деятельности, которые выявят макро и микрогенезис игры [5]. Общая теория игры должна синтезировать оба направления и это остается исследовательской проблемой. В свете ФГОС дошкольного образования повышается значимость игры в деле всестороннего воспитания в дошкольных учреждениях и семье. Практиками неоднократно отмечалось однообразие игр, стереотипность, неумение детей играть вместе, редкое проявление инициативы, элементов творчества. Тревожен тот факт, что часто воспитатели, не осознавая развивающей ценности игры, подменяют ее другими видами деятельности.

Значимость эмоций, переживаний игровых событий, возвышение мотива игры показывают исследования А.В. Запорожца, Я.З. Неверович, Т.П. Хризман и др. Эмоции цементируют игру, делают ее глубоко интересной, создают благоприятный эмоциональный тонус, который необходим ребенку для его душевного комфорта. Это говорит о том, что игра в детском саду является действенным средством коррекции нарушений в сфере эмоциональной жизни ребенка. Как показывают исследования [4], семья в целом слабо представляет себе воспитательную ценность игры и ее воспитательные особенности. Только 38% родителей понимают важность игры и играют с детьми, так или иначе влияя на ее формирование; 9,9% родителей равнодушны, хотя и покупают детям игрушки; около 13% относятся к игре как ненужному занятию или вовсе не задумываются. Полноценная детская игра может сложиться лишь в том случае, если руководство ее формирование в детском учреждении или семье учитывает цели на каждом возрастном развитии ребенка. По-видимому, успех во многом зависит от учета педагогических методов руководства, динамики преобразований психологического содержания игры как деятельности [3].

Игра расцветает там, где руководство, направленное на поэтапное формирование игровой деятельности, учитывает все те факторы, которые обеспечивают своевременное саморазвитие этой деятельности на всех возрастных этапах. Сформированные на личном опыте ребенка игровые действия имеют для него эмоциональный, личностный смысл. В противном случае получается механическое обучение игре. Личностный смысл приобретает в игровых действиях мотивирующее значение.

Обобщая педагогические приемы руководства игрой в раннем возрасте, Ж. Пиаже четко показал, что для возникновения и развития игры необходимо прежде всего: обогащение впечатлений дошкольников об окружающем мире; обеспечение их игровым материалом, актуализирующим эти впечатления; соответствующее игре ненавязчивое руководство, направляющее игру [6]. Эти положения явились основой комплексного метода руководства игрой, которые мы применили в исследовании при формировании игры, развивающей мышление. Комплекс педагогических условий должен учитывать как постепенное обогащение жизненного и игрового опыта, так и непосредственное руководство самостоятельной игрой детей, побуждающих их к творческому воспроизводству действительности поэтапно усложняющимися способами и средствами. С этой целью необходимо взаимосвязанно использовать следующие педагогические условия: знакомить

УДК: 159.972

кандидат медицинских наук Мышляев Сергей Юрьевич
ООО «Клиника доктора Мышляева» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ПОЧЕМУ ЛЮДИ РУГАЮТСЯ МАТОМ?

Аннотация. Данная статья рассматривает вопрос использования нецензурных слов пациентами, имеющими поврежденный или незрелый мозг. В ходе исследования выявлено, что большим с поврежденным или незрелым мозгом ругаться матом полезно и необходимо. Методика восстановления функций мозга основана на механизме возвратного нейроонтогенеза – научном открытии С.Ю.Мышляева «Явление восстановления структурно-функциональной организации мозга человека в онтогенезе», которое демонстрирует регенерацию условно-патологического сигнала через эмоциональное возбуждение, проявляющееся в нецензурной брани, что вызывает процесс функциональной активации древних и менее зрелых участков ЦНС.

Ключевые слова: эгоцентрическая речь, нецензурные выражения, поврежденный или незрелый мозг, возвратный нейроонтогенез, восстановление структурно-функциональной организации мозга.

Annotation. This article considers the issue of a foul language used by patients with a damaged or immature brain. The research revealed that that it is useful and necessary for patients with damaged or immature brain to speak a foul language. The methodology of brain functions restoration is based on the mechanism of recurrent neuroontogenesis – the scientific discovery of S.Y. Myshlyaev "The Phenomenon of the Restoration of the Human Brain Structural and Functional Organization in Ontogenesis". It demonstrates that with the help of emotional excitation manifesting itself through a foul language there occurs regeneration of a conditioned-pathological signal that leads to functional activation of the older and less mature parts of the central nervous system.

Keywords: egocentric speech, foul language, damaged or immature brain, recurrent neuroontogenesis, restoration of structural and functional brain organization.

Введение. Рассмотрение этой «щекотливой» темы в данной статье строится на основе системы реабилитации больных с поврежденным или незрелым мозгом через их внутреннюю, или эгоцентрическую, речь.

Всем понятно, что без коммуникации – никуда, а если внешняя речь не сформирована или разрушена болезнью, то это сильно «напрягает» окружающих. Особое место на этапе ранней реабилитации у больных с психическими и неврологическими заболеваниями, например, с острым нарушением мозгового кровообращения, шизофренией, болезнью Жиль де ля Туретта, занимают нецензурные выражения. Также раздражающе и вопиюще звучит речь ребенка, если она наполнена матом или сквернословием.

следственных действиях с детьми, пострадавшими от сексуального насилия и иных действий сексуального характера. Психологическая реабилитация потерпевших несовершеннолетних и членов их семей. — СПб.: ЛЕМА, 2015. — С. 60 — 77

18. Лебедева Т. Г., Новикова Н. Ю., Сошникова И. Г. Арттерапевтическая методика «Маска» в работе с детьми, пострадавшими от насилия // Жизнь без насилия и трафика / Под ред. С. Л. Акимовой. — СПб.: Санкт-Петербургский общественный фонд «Поддержка медицины», 2010. — С. 70 — 87

19. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. — М.: Просвещение, 1990. — 190 с.

20. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.

21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.

22. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд./ Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.

23. Психологическая энциклопедия/ Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.

24. Солнцева Н. В. Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей // Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей»/ Под редакцией В. Н. Панферова, и др. — СПб.: Издательство НИИРРР, 2011. — С. 174 — 180

25. Софронова Л. А. Маска как прием затрудненной идентификации // Культура сквозь призму идентичности. — М.: Индрик, 2006, — С. 343 — 359

26. Толшин А. В. Феномен маски в театральной культуре: дисс. ... доктора культурологии: 24.00.01. — Санкт-Петербург, 2007. — 302 с.

27. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М.: Смысл; ИП РАН, 1997. — 140 с.

28. Экзистенциальная психология/ Под ред. Ролло Мэя / перевод с англ. М. Занадворова и Ю. Овчинниковой. — М.: Апрель Пресс & ЭКСМО-Пресс, 2001. — 233 с.

29. Энциклопедический словарь: психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика. / Под ред. акад. РАЕН Б. А. Душкова; сост. Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 462 с.

30. Frank L. K. Time perspectives. — Journal of Social Philosophy, 1939, 4, pp. 293—312.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

детей в их активной деятельности с окружающими; обучающие игры; своевременное изменение предметно-игровой среды; активизирующее игру общение педагога с детьми в процессе самой игры.

Принципами комплексного руководства формированием игры на начальных этапах заключается в следующем:

1. При планомерной активной организации реального опыта ребенка формируются мотивы игры, происходит обобщение опыта реальной деятельности, полученного в быту, при обучении на занятиях, на прогулке и т.д. все это может служить источником возникновения и постоянного обогащения содержания игры.

2. Для перевода реального опыта в игровой, условный план, для вычленения главного в полученной детьми информации и усвоения эмоционально-выразительных средств и способов игрового воспроизводства действительности необходимы обучающие игры (дидактические, театрализованные). Обучающие игры становятся необходимым компонентом руководства формированием игры, если в их есть элементы новизны, если они вводят детей в мнимую ситуацию, эмоционально приобщаются к ней. Новая информация может быть связана с содержанием отображаемой жизненной ситуации (с содержанием сюжета) или с изменением в решении игровых задач с использованием новых способов и средств для ее реализации, с достижением мнимого результата.

3. Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала направляет ребенка на самостоятельное и активное решение игровых задач, побуждает к разным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду необходимо изменить с учетом практического и игрового опыта детей. Важно не только расширить тематику игрушек, но и вносить игровой материал, разный по степени обобщенности опыта.

4. Для актуализации обобщенного опыта деятельности в самостоятельной инициативной игре необходимо общение взрослого с детьми в процессе игры. Общение должно быть направлено на формирование прогрессивных способов решения игровых задач путем организации деятельности в условиях усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на конкретный практический и игровой опыт детей, с учетом игровой среды. Проблемные игровые ситуации способствуют формированию умения ориентироваться в игровой задаче, побуждают находить новые варианты решения игровых задач и позволяют поэтапно усложнять способы и средства их реализации.

Достигнутый в результате комплексного руководства уровни развития игры и свойственные ему достижения психического развития детей позволяют педагогу перейти на следующий этап руководства с опорой на новые возможности своих воспитанников. Соответственно с этим меняются требования к содержанию компонентов комплексного метода. Теперь уже дети благодаря овладению словом как носителем обобщенного опыта оказываются способными производить определенные умственные операции, направленные на решение игровых задач во внутреннем плане. Это создает объективную ситуацию свернутости внешних игровых предметных действий при переводе содержания игры с уровня отображения назначения предметов. На уровень отображения ролевых взаимодействий в сюжетно-ролевой игре, а затем на

абстрактный уровень отображения. Поэтому при руководстве формированием сюжетно-ролевой игры необходимо исходить из сложившейся возможности детей, опираясь на изменившееся содержание мотива игры (ролевые взаимодействия). Изменяется и организация практического опыта детей, которая обогащается за счет активного познания содержания реальных ролевых взаимодействий, возникающих в совместной деятельности. Соответственно с этим меняется и содержание обучающих игр, предметно-ролевой среды и акцент активизирующего общения взрослого с детьми. При переходе к формированию собственно ролевой игры большое значение приобретает расширение и углубление взаимоотношений.

Выводы. Таким образом, своевременное и пропорциональное использование различных игр в воспитательной практике дошкольных учреждений решает задачи, выдвинутые Федеральным государственным образовательным стандартом в наиболее приемлемой для детей форме. Нельзя не заметить, что игры имеют существенное преимущество перед специально организованными занятиями, так как в них складываются наиболее благоприятные условия для проявления активности, т.е. обеспечиваются необходимые условия присвоения детьми общественно сложившегося опыта совместной деятельности. Можно предположить, что достигнутый в игре прогресс психического развития ребенка существенно влияет на возможности его обучения, совершенствование его реальной нравственно-этической позиции в среде сверстников и взрослых. Следовательно, признавая игру как ведущую деятельность детей дошкольного возраста, ее прогрессивное развивающее значение состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития детей, но и в том, что в ней складываются и обретают реальное воплощение знаковые общественные формы мышления, расширяется сфера интересов, возникает потребность в знании, а вместе с ней и мотив новой деятельности-учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности к обучению в школе.

Литература:

1. Агарагимова В.К. Актуальные проблемы семейной педагогики в контексте современных социокультурных реалий // Научные исследования и образование М., №23. 2016. С. 79-83
2. Агарагимова В.К., Назаралиев И.А. Воспитательные возможности метода сказкотерапии в психолого-педагогической работе с детьми-сиротами в условиях школы-интерната // Мир образования - образование в мире. 2016. №1(61). С. 83-89
3. Агарагимова В.К., Абдурахманова М.А., Кадилаева Р.Ш. Управление процессом самовоспитания студентов в профессиональной подготовке педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2016. №2(57). С. 145-147
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М., Юрайт. 2016
5. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: Международный Образовательный и Психологический колледж, 1995. - 144 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1999

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

способен следовать за ребенком, «раскрывать», а не интерпретировать каждый элемент маски, прояснять созданный образ и помогать проигрывать его, так как именно проигрывание является неотъемлемой и важнейшей частью работы с масками.

Литература:

1. Авдеев А. Д. Маска: Опыт типологической классификации по этнографическим материалам // Сборник Музея антропологии и этнографии; т. 17. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957. — С. 232 — 346
2. Байбурун А. К. Ритуал в традиционной культуре: Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. — СПб.: Наука, 1993. — 240 с.
3. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. — СПб.: Питер, 2003. — 196 с.
4. Бек Дж. Когнитивная терапия: полное руководство. Пер. с англ. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. — 400 с.
5. Большой психологический словарь . Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. — М.: Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
6. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988.— 301 с.
7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. — Киев: Наукова думка, 1988. — 144 с.
8. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. — СПб.: Питер, 2000. — 350 с.
9. Головаха Е. И., Кроник. А. А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984. — 130 с.
10. Гребенникова О. М. Маска в социокультурном пространстве: генезис, функции, сущность: дисс. ... кандидата философских наук: 09.00.13. — Омск, 2006. — 148 с.
11. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений; под ред. И. В. Дубровиной. — М., Издательский центр «Академия», 1999. — 464 с.
12. Забадыкина Е. В., Земляных М. В., Солнцева Н. В. и соавт. Руководство по проведению тренинга «Особенности работы с детьми, пострадавшими от коммерческой сексуальной эксплуатации»: Набор методических материалов для учреждений социальной защиты населения «Оказание помощи детям, пострадавшим от коммерческой сексуальной эксплуатации». — СПб.: Медный Всадник, 2013. — 66 с.
13. Забадыкина Е. В., Храменкова А.-М. Л., Колпакова О. И. и соавт. Психологические аспекты оказания помощи детям, пострадавшим от коммерческой сексуальной эксплуатации: Набор методических материалов для учреждений социальной защиты населения «Оказание помощи детям, пострадавшим от коммерческой сексуальной эксплуатации». — СПб.: Медный Всадник, 2013. — 124 с.
14. Зимбардо Ф. Психология временной перспективы. — СПб.: Факультет психологии СПбГУ, 2008. — 956 с.
15. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 4: Знаковые системы культуры, искусства и науки. — М.: Языки славянских культур, 2007, — С. 333 — 344
16. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М.: Мысль, 1980. — 204 с.
17. Лебедева Т. Г. Арт-терапевтическая техника «Образ желаемого будущего» // Психолог — помощник следователя. Работа психолога на

- Тебе приятно смотреть на маску или есть место/места, смотреть на которые тебе неприятно?
- С чем это связано?
- Относится ли это каким-либо образом к твоей жизни?
- Этот овал, красный в центре — это то, что ты хочешь видеть в своем будущем? Или ты хочешь чего-то другого?
- Ты можешь изменить эти места или рисунок в целом.
- Чего или кого не хватает на рисунке? Что ты хочешь добавить?
- Ты можешь добавить в свою маску будущего все что угодно. Это может быть радость, любовь, дружба, путешествия, безопасность, спокойствие... Подумай, что ты хочешь?
- Та любовь/дружба, которую ты хочешь добавить, какого она цвета, и где ее место на маске?
- Что еще из чувств и эмоций ты хотел бы видеть в своем будущем? Какого они цвета и формы? Где на маске твоего будущего ты их поместишь?

Подведение итогов:

- Какие ситуации или каких людей тебе напомнили маски?
- Что ты чувствуешь глядя на маску?
- Какими качествами маски ты хотел бы обладать? Какими нет?
- Что тебе было легко в этом упражнении?
- Что тебе было сложно?
- Что для тебя значат эти маски?

Выводы. Обсуждение результатов и выводы.

Методика «Маски: Прошлое, Настоящее, Будущее» используется авторами более 10 лет в психологической работе с детьми, подвергшимися различным видам насилия. Именно в работе с детьми, пострадавшими от сексуального насилия, методика «Маски» позволяет «вскрыть» ситуации пережитого насилия, о которых ребенок молчит, так как они «забыты», или разговор о которых затруднителен для ребенка в силу различных причин.

Работа с масками начинается с создания маски «Настоящего». Это работа с актуальными трудностями в жизни ребенка. Кроме того, она позволяет обрести ресурс для дальнейшей работы. После этого начинается работа по созданию маски «Прошлого». Это экологичный способ «вскрыть» психотравмирующую ситуацию, когда через используемые ребенком цвета и образы «проступает» ситуация прошлого. После того, как работа по отреагированию психотравмирующей ситуации прошлого завершена, наступает очередь маски «Будущего». Ее создание часто является не менее тяжелым, чем работа с маской «Прошлого». Создание позитивной маски «Будущего» можно рассматривать в качестве показателя успешности реабилитационной работы.

Созданные ребенком маски и используемые в них цвета и образы не предназначены для интерпретации. Маска — это путь или способ доступа к важной информации: актуальным трудностям настоящего, психотравмирующим переживаниям прошлого, страхам и опасениям, искаженным убеждениям. Путь, который позволяет все это обнаружить и преодолеть.

Но маски являются эффективным способом только в том случае, когда психолог владеет в достаточной степени техниками активного слушания и

УДК355::37

кандидат педагогических наук, доцент Акмеев Анвер Сулейманович

Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);

кандидат культурологии, доцент Власова Жанна Николаевна

Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск)

**ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР БОЕВОЙ ГОТОВНОСТИ
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы организации физической подготовки с точки зрения боевой деятельности и предложены пути их решения. Опыт боевых действий последних лет и локальных конфликтов обусловил поиск новых концептуальных основ физической подготовки военнослужащих.

Ключевые слова: Физическая подготовка, боевая деятельность, теория и организация физической подготовки.

Annotation. In the article some questions of organization of physical training from the point of view of combat activity are considered and ways of their solution are offered. The experience of combat operations in recent years and local conflicts has led to the search for new conceptual bases for the physical training of servicemen.

Keywords: Physical training, combat activity, theory and organization of physical training.

Введение. События в мире и в нашей стране свидетельствуют о том, что России необходима хорошо обученная, современная Армия. В новой военной доктрине одной из главных определена задача формирования частей постоянной готовности. К общим задачам относится:

- формирование здорового образа жизни;
- гармоничное физическое и духовное развитие;
- развитие и поддержание на требуемом уровне выносливости, силы, быстроты и ловкости;
- формирование навыков в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашном бою, военно-прикладном плавании.

Боевая готовность военнослужащих обеспечивается многими факторами, особое место среди которых занимает физическая подготовка, являющаяся одним из важнейших предметов боевой подготовки, неотъемлемой частью системы боевого совершенствования личного состава Вооруженных Сил. Уровень физической подготовленности призывного контингента и кандидатов на поступление в военные вузы в последние годы, к сожалению, оставляет желать лучшего. Число молодых людей, годных к военной службе, снижается. В то же время в стране продолжается процесс оптимизации и реформирования Вооруженных Сил.

Формулировка цели статьи. Проанализировать физическую подготовленность военнослужащих как неотъемлемую часть боевой готовности через призму предмета теории и организации физической подготовки военнослужащих.

Изложение основного материала статьи. Основная цель теории и организации физической подготовки – это создание профессиональных, мобильных, хорошо управляемых, вооруженных современным оружием войск, способных надежно защитить национальные интересы России, гарантировать ее суверенитет и территориальную целостность. Опыт ведения боевых действий в современных локальных войнах и военных конфликтах еще раз показал, что какой бы технически оснащенной ни была армия, решающей силой в достижении победы остается воин. Этот воин должен не только обладать всеми качествами, необходимыми для успеха в бою, то есть быть инициативным, технически грамотным, обладать соответствующими военными знаниями и умениями и т.д., но и иметь хорошее здоровье, быть физически развитым. В связи с этим одним из важных условий перехода Вооруженных Сил Российской Федерации на новый качественный уровень профессиональной подготовленности становится совершенствование системы физической подготовки военнослужащих.

В дисциплине теория и организация физической подготовки войск, авторами предложено различные понятия, мы предлагаем рассмотреть основные из них: физическое состояние, физическое совершенствование, физическая подготовка, физическая готовность.

Физическое состояние - это совокупность показателей, характеризующих физическое развитие, функциональное состояние организма и физическую подготовленность военнослужащих [1]. Свойства организма, обеспечивающие его устойчивость к воздействию определенных неблагоприятных факторов военно-профессиональной деятельности, называются специальными функциональными качествами. К основным из них относятся: устойчивость к укачиванию, перегрузкам и кислородному голоданию. Устойчивость к укачиванию определяется способностью организма стойко переносить воздействие ускорений, возникающих в условиях специфической деятельности: в полете, на корабле, в боевых машинах. Устойчивость к перегрузкам - это свойство организма противостоять действующим на него инерционным силам ускорения. Устойчивость к кислородному голоданию - способность военнослужащих действовать в условиях недостатка кислорода.

Физическое совершенствование – это педагогический процесс с использованием систематически выполняемых физических упражнений, направленных на улучшение физического состояния военнослужащих, а также формирование и развитие интеллектуальных, психических и социальных качеств и свойств личности военнослужащего. При выполнении физических упражнений улучшение физического состояния военнослужащих осуществляется в неразрывной связи с совершенствованием других показателей их боеспособности.

Физическая подготовленность военнослужащих характеризуется уровнем развития физических качеств и степенью сформированности двигательных навыков.

Физическая подготовка - это процесс физического совершенствования военнослужащих с учетом особенностей их военно-профессиональной деятельности. Использование понятия «физическая подготовка» подчеркивает прикладную направленность (специализированность) процесса физического совершенствования военнослужащих. Прикладная физическая подготовка характерна также для целого ряда других сфер профессиональной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

временной перспективы наиболее полно отвечает особенностям мышления детей, а также позволяет обходить психологические защиты, неизбежно активизирующиеся при попытках прямого обсуждения темы прошлого или настоящего ребенка, подвергшегося насилию [13].

Создание масок, то есть постепенное обретение маской формы, цвета, объема (если позволяет материал), в структуре безопасных и доверительных взаимоотношений психолога и ребенка — важная часть терапевтического процесса. Для психолога важно быть ориентированным на самого ребенка, его потребности, состояние, возможные ограничения, разрешить себе быть гибким, не следуя жестко за инструкциями и рекомендуемой структурой проведения данной технологии [18].

Инструкция и примерный план обсуждения методики «Маски: Прошлое, Настоящее, Будущее».

Цель: Воссоздание и/или оптимизация индивидуальной временной перспективы; отреагирование сильных негативных переживаний; снятие нервно-психического напряжения; осознание психотравмирующей ситуации, ее влияния на эмоциональное состояние и последующие жизненные выборы; принятие ответственности за свою жизнь.

Возраст: от 7 лет.

Продолжительность: около 40 минут (на одну маску).

Материалы: набор гуаши, кисти, восковые мелки, макет маски (овал с прорезями для глаз), большое зеркало в помещении, где проводится упражнение.

Инструкция:

- Нарисуй маску прошлого/ настоящего/ будущего.
- Надень маску. Прислушайся к себе, своему телу. Какие ощущения появились? Возможно, возникло желание сменить позу или начать движение. Посмотри в зеркало. Походи, подвигайся как маска.

Примерные вопросы:

- Маска, кто ты?
- Маска, чего ты хочешь, как ты себя чувствуешь?
- Что сейчас с тобой происходит?
- Что ты делаешь, что хотела бы сделать?
- Что ты думаешь о ...(имя ребенка)? Как ты относишься к ...(имя ребенка)?
- Какая ты?
- Что ты любишь, что тебе нравится?
- Что ты не любишь?
- Что видят родные/друзья, когда они смотрят на маску?
- Что маска им показывает?
- Что ей хотелось бы показать?
- Чего маска не хочет показывать?
- Чего маска боится?
- Какое самое заветное у маски желание?
- Эти зеленые линии/ красные зигзаги... на щеках/ подбородке/ вместо рта... что это? Что они показывают? Что они значат?

Оптимизация образа будущего при работе с маской будущего:

с целью преобразования в данное существо» [1, с.2]. Маска изменяет и преобразует внешность носителя, моделируя определенный образ. Надевая маску, человек не только изменяет свою внешность, но и трансформирует свое состояние, «перемещаясь» в мир условный [26].

Маска представляет собой аналог лица. Но в отличие от лица, которое является постоянной неотъемлемой частью своего владельца, маска временно и непрочно связана с носителем [15]. То есть маска является отчуждаемой принадлежностью, которую можно снимать и надевать или заменять одну на другую.

Маска выполняет функцию границы: она разделяет собственное пространство и чужое. Причем маска может отделять одно «человеческое» от другого «человеческого», а может проводить границу между человеком и тем образом, который он надевает [25]. Тем самым маска позволяет работать с идентичностью: обрести новую или раздробить имеющуюся на составные части с последующей их объективацией.

Маску необходимо рассматривать с точки зрения теории знаков. Маска — это знак, который передает отличное от себя самого содержание или смысл. Знак дает возможность человеку изменять свое поведение, перестраивать план своей деятельности до осуществления реальных преобразований с объектом, то есть является средством саморегуляции [29]. Внешний облик маски — это означающая сторона знака, а значение Маски или означаемую сторону составляет ее социальная и индивидуальная функция. Маска — знаково-символическая форма, через которую личность проявляет себя [10]. Поэтому у работе с маской необходимо раскрытие каждого ее элемента.

Возможности использования Маски практически безграничны. Маска выступает в культуре в самых различных контекстах с разными функциями и значениями. Функции, которые выполняет маска, различны в зависимости от социальных, исторических, географических факторов [15]. Маска включает в себя множество компонентов, которые каждый раз составляют различную конфигурацию [26]. Маска — универсальный инструмент работы, который может выполнять различные функции в зависимости от реализуемых задач.

Независимо от функции, которую выполняет маска, она неразрывно связана с драматизацией. То есть с личностью или носителем маска соотносится опосредованно через действенный акт (ритуал, карнавал, спектакль) [26]. А. К. Байбурин рассматривает игру и ритуал, как две разновидности условного поведения или два основных способа создания символической реальности, в которой раскрывается значение маски [2].

Маска, как продукт художественной деятельности, несет на себе отпечаток индивидуальности автора. Через создание образа своего настоящего, прошлого или будущего человек исследует свой внутренний мир, свое представление о временной перспективе своей жизни. Маски, отражающие тот или иной временной интервал жизни человека, несут в себе как осознаваемые характеристики и особенности, так и образы, и символы бессознательного, относящиеся к изображаемому временному периоду [17].

Маску важно рассматривать как путь или способ доступа к важной информации. Маска дает возможность ребенку через драматизацию встретиться с возможными противоречиями, конфликтами, негативными установкам, травматическими переживаниями, с ранее неизвестными сторонами своей личности. Игра, озвучивание и оживление образа личной

деятельности, особенно тех из них, которые предъявляют повышенные требования к физическим кондициям, переносимости физических нагрузок, противостояния неблагоприятным факторам деятельности (физическая подготовка космонавтов, водолазов, геологов и других специалистов) [1].

Понятие «физическая подготовка» имеет много значений. Первый аспект употребления данного понятия связан с рассмотрением физической подготовки как одного из предметов боевой подготовки, направлений воинского обучения и воспитания. Во втором аспекте понятие «физическая подготовка» ассоциируется с одноименной учебной дисциплиной в военно-учебных заведениях (хотя в последние годы она трансформирована в учебную дисциплину «Физическая культура»). Наконец, под понятием «физическая подготовка» может пониматься система мероприятий управленческо-организационного, информационно-методического, технико-технического и иного порядка, направленных на создание оптимальных условий для физического совершенствования различных категорий военнослужащих. В любом аспекте употребление данного понятия его следует рассматривать как процесс, который имеет своим результатом достижение определенного уровня физической подготовленности военнослужащих.

В последние годы в теории физической подготовки войск появилось и распространилось новое понятие «физическая готовность». Физическая готовность военнослужащих к боевой деятельности рассматривается как один из компонентов боевой готовности войск. Физическая готовность — это конкретное физическое состояние военнослужащих, обеспечивающее успешное выполнение боевых задач и характеризующееся соответствующей телесной развитостью, оптимальным функциональным состоянием организма и требуемым уровнем двигательной подготовленности.

Отсутствие у личного состава физической готовности к боевым действиям не может быть в современных условиях компенсировано высоким уровнем развития других показателей их общей готовности к боевой деятельности. Формирование, поддержание и восстановление физической готовности военнослужащих к боевой деятельности обеспечивается под воздействием всех условий их жизнедеятельности при ведущей роли физической подготовки.

С некоторой условностью физическую готовность можно сравнивать с интегральной готовностью спортсмена к предстоящим стартам, когда, наряду с высоким уровнем общей и специальной физической подготовленности, имеют место и другие слагаемые, обеспечивающие успешность соревновательной деятельности.

Основываясь на руководящий документ Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации в главе 6 [2], где изложены особенности физической подготовки военнослужащих к боевым действиям является:

- направленность физической подготовки на повышение адаптационных возможностей организма военнослужащих к климатогеографическим условиям района ведения боевых действий;
- совершенствование навыков ускоренного передвижения, преодоления препятствий, рукопашного боя, метания гранат, преодоления водных преград;
- выполнение специальных приемов и действий в составе подразделений, в экипировке с оружием на фоне больших физических нагрузок;

- формирование смелости и психологической устойчивости к боевым действиям путем моделирования боевой обстановки при выполнении физических упражнений.

Исходя из вышесказанного в НФП -2009 (с изменением внесенными приказом Министра обороны Российской Федерации от 31 июля 2013г.), приведена таблица контрольных нормативов по физической готовности военнослужащих к боевым действиям.

Таблица 1

Упражнения и нормативы для контрольных занятий

Упражнения	Периоды подготовки и контрольные нормативы (для оценки «готов» или «условно готов»)	
	До 6 недель	До 2 месяцев
Марш-бросок на 10 км. (мин.,с)	56.00	54.30
Марш-бросок на 10км с преодолением полосы препятствий и стрельбы (мин.,с)	59.00 (с учетом не менее 3 попаданий)	57.00 (с учетом не менее 3 попаданий)
Рукопашный бой	Провести 3 контрольные схватки	Провести 6 контрольных схваток
Бокс по упрощенным правилам	Провести 2-3 парных боя	Провести до 5 парных и 2-3
Плавание в обмундировании с оружием	50 м	100 м
Плавание в обмундировании с оружием с помощью подручных средств	200 м	300 м

При рассмотрении физической подготовки военнослужащих как фактора боевой готовности дисциплина теории и организация физической подготовки войск выступает основной частью физической подготовки, и призвана дать научно-теоретическое объяснение и истолкование данных связей и отношений, вскрыть существующие закономерности и обосновать пути их реализации в процессе физической подготовки.

Содержание теории и организации физической подготовки войск к основным вопросам относятся следующие:

- место и значение физической подготовки в системе боевого совершенствования;
- влияние физической подготовки на боеспособность войск;
- структурно-функциональный состав системы физической подготовки военнослужащих;

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

(«все бесполезно», «ничего изменить нельзя»). Образ будущего либо не сформирован, либо носит негативный, пессимистичный характер (особенно для мальчиков характерно наличие сценария смерти или тюрьмы в картине будущего, для девочек — обобщенного образа «ничего хорошего меня не ждет»). В лучшем случае будущее является идеализированным, оторванным от реальности, не имеющим связи с настоящим [13; 17]. С. В. Березин, К. С. Лисецкий и др. отмечают, что нарушение образа будущего и разрыв временной перспективы связаны с аддиктивным поведением.

Искаженное восприятие прошлого, настоящего и будущего, вследствие полученного травматического опыта, ведет к возникновению выученной беспомощности. Ю. Куль показал, что возникновение выученной беспомощности связано с наличием трех факторов: невозможностью контролировать ситуацию, приписыванием причин неудач себе и своим качествам и наличием субъективной оценки невозможности справиться с задачей [27]. Для детей, пострадавших от насилия, характерно проявление всех трех факторов [24]. В картине прошлого сохраняется переживание бессилия от невозможности остановить и повлиять на происходящее, в настоящем проявляется комплекс поведения Жертвы, а для будущего характерен негативный прогноз. Причины произошедшего насилия в прошлом эти дети приписывают себе и своим качествам, а в настоящем переживают чувство вины за случившееся с ними. Пережитый опыт воспринимается как не имеющий аналогов, что порождает изоляцию, одиночество и стигматизацию.

В рамках когнитивной модели депрессии А. Бек выделяет триаду признаков: негативный взгляд на себя (низкая самооценка, чувство неполноценности, незащитности), на свой актуальный опыт и социальное окружение (негативная оценка окружающих, убеждения, что в личной жизни существуют непреодолимые препятствия) и на свое будущее (негативное ожидание, пессимизм, безнадежность) [4]. Негативное восприятие настоящего и будущего, в концепции А. Бека, является симптомом депрессивного синдрома и индикатором суицидального риска [3]. Данная когнитивная триада депрессии присутствует у детей, пострадавших от сексуального насилия.

Восстановление, а иногда и создание совместно с ребенком целостной временной перспективы является одним из значимых направлений психотерапевтической работы с детьми, пострадавшими от насилия, а также является показателем успешности реабилитации [13].

Маска как инструмент психотерапевтической работы: основные принципы работы.

Одним из способов работы с временной перспективой детей, пострадавших от насилия, является использование методики «Маски» [18].

Маски — это эффективный инструмент психотерапевтической работы. Это связано со следующими причинами.

Человек создает и носит маски с глубокой древности. Маска как накладка на лицо из разных материалов известна в человеческой культуре со времен неолита. Маска присутствует во всех известных сообществах. Маска близка и понятна человеку. Маска — универсальная искусственная структура, помогающая в самоопределении человека. Изготовление и применение масок — неотъемлемая способность человека и человечества [1; 15].

Маска в своем изначальном значении, по определению А. Д. Авдеева — это «специальное изображение какого-либо существа, надеваемое или носимое

а наоборот, должен предшествовать его реальному воплощению [6]. В ранней юности начинается осознание течения времени, формирование представлений о прошлом, настоящим и будущем в виде линейной модели времени, дифференциация временных интервалов, повышение уровня реализма [16].

При переходе от детства к зрелости в сознании постепенно возрастает удельный вес индивидуального прошлого. В юности диапазон будущего в три раза больше по сравнению с прошлым, в зрелом возрасте это соотношение уравнивается [9]. Баланс между прошлым и будущим наиболее значим в зрелом возрасте, так как личность начинает искать баланс между тем, куда она двигалась до сих пор, и тем, куда пришла. Это не означает, что будущее уточняет свое значение, а говорит о том, что люди начинают более интенсивно использовать свой собственный опыт. Для зрелого возраста характерна сбалансированная временная перспектива, в терминах Ф. Зимбардо, которая гибко переключается с одного временного отрезка на другой в зависимости от ситуативных требований, имеющихся ресурсов [14].

В старости возможна различная временная направленность. Как правило, отмечают направленность в прошлое, но пожилые люди часто сохраняют ориентацию на будущее, несмотря на объективно ограниченный временной ресурс. Использование прошлого опыта и полноценное проживание настоящего во второй половине жизни связано с оптимизмом, высокой самооценкой и умением справляться с трудностями [23].

Рассмотрим закономерности временной перспективы, связанные с переживанием психотравмирующей ситуации.

Психологическая травма меняет видение прошлого, настоящего и будущего. Нарушения временной перспективы являются причиной дезадаптации и связаны с различного рода социогенными психическими расстройствами.

Травматические переживания прошлого могут проявляться по-разному. Возможно «забывание» произошедшего, с последствиями в виде искажений поведения, нарушений эмоциональной и мотивационно-волевой сферы. Травматические переживания могут периодически «прорываться» в настоящее в виде флэшбэков или проявляться в виде навязчивых воспоминаний. Прошлое может «раскалываться», когда вспоминается или только плохое («все было ужасно») или только хорошее («ничего не происходило») [13].

Настоящее детей, пострадавших от сексуального насилия, характеризуется нарушением способности построения адекватного образа «Я», несформированностью умений дифференцировать собственный взгляд на себя и то впечатление, которое они создают у других. Для них характерна стигматизация (восприятие себя как плохого, испорченного), чувство вины за произошедшее насилие, депрессия. Данная Я-концепция негативно влияет на интерпретацию прошлого и актуального жизненного опыта, на те цели, которые ребенок ставит перед собой, на систему ожиданий и прогнозов относительно будущего [13; 17].

Представления о собственном будущем (цели и планы, стремления и надежды) играют особую роль в выборе стратегий поведения, референтных групп, увлечений и прочего играют. Дети, пострадавшие от сексуального насилия, имеют суженную, ограниченную самым ближайшим будущим временную перспективу, демонстрируют тенденцию жить сегодняшним днём. Отсутствие жизненных перспектив связано с деструктивными убеждениями

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- закономерности и принципы управления физической подготовкой на различных уровнях;

- балльно – рейтинговая оценочная система, как основа для определения степени физической готовности военнослужащих к военно-профессиональной деятельности;

- факторы, влияющие на систему физической подготовки войск;

- цель, задачи, принципы, средства, методы и формы физической подготовки в армии и на флоте;

- основы служебной деятельности офицеров – специалистов по физической подготовке и спорту.

Можно сделать вывод что, теория и организация физической подготовки войск представляет собой совокупность фундаментальных и прикладных знаний, фиксирующих определенный уровень научных достижений в данной области, общественного опыта практической работы и задающих ориентиры для дальнейшего поиска.

Теория физической подготовки войск представляет собой динамичную систему современных научных положений, раскрывающих сущность физического совершенствования военнослужащих. Она создает теоретическую базу для повышения эффективности процесса физического совершенствования личного состава, для обобщения всех имеющихся достижений в практике руководства, организации, обеспечения и проведения физической подготовки в войсках и военно-учебных заведениях, в условиях изменения концепции современного общевойскового боя.

В ходе практики физической подготовки реализуются ключевые положения, идеи теории физической подготовки. Иными словами, она трансформирует общетеоретические положения в конкретные практические действия, дает соответствующий материал для общетеоретических обобщений [4].

Все это обуславливает их органичное единство и существование в рамках одной научной и учебной дисциплины - теории и организации физической подготовки войск



Рис. 1. Основные связи и отношения, анализируемые теорией и организацией физической подготовки войск [3]

Закономерность процесса физического совершенствования военнослужащих и управления этим процессом является предметом теории и организации физической подготовки. Данный предмет является единым для теории и организации физической подготовки войск как научной и как учебной дисциплины. Вместе с тем, понятие «научная дисциплина» гораздо шире, чем понятие «учебная дисциплина». Из всего многообразия результатов научных исследований и достижений практики в содержание теории и организации физической подготовки войск, как учебной дисциплины, включены лишь наиболее важные и принципиальные положения.

Теория физической подготовки войск прошла ряд этапов своего становления. Они связаны с определенным уровнем развития научного знания, степенью их интеграции и применения в военном деле. В значительной мере они отражают развитие теории и практики применения войск, степень совершенства их военно-технической базы и технологий вооруженной борьбы.

Выводы. Таким образом, теория и организация физической подготовки войск представляет собой совокупность фундаментальных и прикладных знаний, фиксирующих определенный уровень научных достижений в данной области, общественного опыта практической работы и задающих ориентиры для дальнейшего поиска. Теория и организация физической подготовки военнослужащих призвана дать научно-теоретическое объяснение и истолкование данных связей и отношений, вскрыть существующие закономерности и обосновать пути их реализации в процессе физической подготовки. Теория и организация физической подготовки войск в

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

Е. И. Головаха и А. А. Кроник считают, что важнейшим компонентом субъективной картины жизненного пути являются представления о характере причинно-следственных отношений между произошедшими, происходящими и предстоящими событиями жизни. Чем глубже человек понимает причины событий, происходящих в настоящем, т. е. осознает связь прошлого и настоящего, и чем сильнее происходящее в настоящем связано с достижением поставленных целей в будущем, тем больший смысл приобретает текущий момент настоящего. Насыщение будущего значимыми целями является предпосылкой насыщения настоящего деятельностью, необходимой для достижения целей. Это ведет к наполнению прошлого информативными воспоминаниями [9]. Поэтому чрезвычайно важным в процессе психотерапевтической работы является глубокое переосмысление событийного содержания будущего, чтобы среди всех событий выделить те, которые действительно являются реальными ориентирами развития личности. И осознание, что потенциальное будущее становится действительностью лишь в той мере, в какой оно было подготовлено всей прошлой деятельностью.

Е. И. Головаха и А. А. Кроник отмечают, что прошлое, настоящее и будущее могут быть представлены в различном соотношении в индивидуальной временной перспективе [9]. Но можно выделить некоторые общие закономерности, связанные с возрастом и с переживаемой психотравмирующей ситуацией, которые важно учитывать в консультационной и психотерапевтической работе.

Рассмотрим закономерности временной перспективы, связанные с возрастом.

В раннем детстве, отмечает К. Левин, почти не дифференцированы уровни реальности и фантазии в происходящем. Разделение ближайших и отдаленных зон прошлого и будущего, реальных и желаемых событий происходит постепенно [9]. По мнению И. В. Дубровиной, образ будущего формируется достаточно стихийно на протяжении всего детства [22]. Образ прошлого выстраивается на основе информации, полученной от взрослых. В дошкольном возрасте прошлое и будущее сконцентрировано вокруг непосредственно переживаемых ребенком событий (т.е. настоящего), протяженность будущей временной перспективы недалека и слабо дифференцирована.

По мере роста и развития когнитивная структура жизненного мира становится более сложной, происходит расширение временной перспективы. С одной стороны, настоящее является наиболее важным временным отрезком. С другой - большее значение начинает играть будущее. С началом подросткового возраста начинает развиваться способность к осознанию себя, расширяются представления о будущем, устанавливается событийная взаимосвязь будущего с настоящим. По мнению Ж. Пиаже, построение жизненного плана становится возможным, в силу нахождения подростка на стадии формальных операций, когда развивается гипотетический характер мышления [21]. Но при этом будущее часто носит нереалистичный характер в силу разрыва прошлого, настоящего и будущего.

Старший школьный возраст характеризуется выраженной ориентацией на будущее, что связано с личностным самоопределением, выбором будущей профессии и построением жизненного плана [19]. Б. С. Братусь, считает, что развитие временной перспективы в юношеском возрасте основано на создании плана развития личности. Этот план прямо не вытекает из наличной ситуации,

Формулировка цели статьи. Основная цель статьи – проанализировать использование арт-терапевтической техники «Маски: настоящее, прошлое, будущее» в работе с временной перспективой детей, пострадавших от сексуального насилия.

Изложение основного материала статьи. Временная перспектива и ее особенности у детей, пострадавших от насилия.

Одним из важных аспектов в психотерапевтической работе с детьми, пострадавшими от сексуального насилия, является выстраивание временной перспективы, то есть работа с прошлым, настоящим и будущим ребёнка.

Термин «временная перспектива» (англ. time perspective или temporal perspective) — характеризует временную глубину или временное измерение жизненного мира и отражает взаимосвязь и взаимовлияние прошлого, настоящего и будущего в сознании и поведении человека [5; 30].

Прошлое или будущее, по мнению К. Левина, оказывают влияния на поведение человека только тогда, когда они включены в его жизненное пространство или «психологическое поле». Поведение и психическое состояние человека в большей степени зависят от его представлений, чем от актуальной ситуации «здесь и теперь» [5].

Ж. Ньютен рассматривал временную перспективу как последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени [20].

Е. И. Головаха определяет временную перспективу, как «потенциальную возможность развития личности» [7].

Человек запоминает не время, а события. Причем важным является не событие само по себе, а отношение человека к нему, а также выводы, которые он делает на его основе. Можно выделить три группы событий: события в окружающем мире, собственные поступки и события внутренней жизни.

Временная перспектива — это индивидуальный способ видения мира, который проявляется в наших интерпретациях прошлого, настоящего и будущего [23]. Настоящее не может существовать без прошлого, а будущее — без настоящего. Все, что происходит в настоящем, будет иметь влияние на формирование будущего.

Прошлое переживается как то, что больше не существует, что осталось позади, но остающееся для личности реальностью с некоторыми особенными качествами: доступностью, ценностью и изменчивостью [28].

Настоящее переживается как осознание собственной жизнедеятельности и внутренние побуждения к ней [28]. Ж. Ньютен рассматривает ориентацию на настоящее как значимый компонент в формировании зрелой, социально адаптированной и продуктивной личности [8].

Представленность будущего во временной перспективе зависит от уровня психического и социального развития личности. Характеристиками будущего является его протяженность, реалистичность, дифференцированность, согласованность, оптимистичность. По мнению И. В. Дубровиной создание картины дифференцированного будущего возможно только при участии когнитивных психических структур [11]. Происходит осознание взаимосвязи «цель - средство» и преобразование потребностей в планы. Перспективу будущего, с точки зрения Ж. Ньютена, составляют планы, задачи и намерения личности. Будущее - это «пространство мотивации», на основе которого строится дальнейшее поведение и направленность развития личности [20].

соответствии со своим содержанием и в связи с существенным увеличением учебного времени, выделяется основной учебной дисциплиной в системе подготовки курсантов и слушателей института.

Литература:

1. Варжеленко И.И., Демьяненко Ю.К. Нормативы по физической подготовке как выражение ее специальной направленности / Проблема специальной направленности физической подготовки военнослужащих на современном этапе / СПб.: ВИФК 2001 г., С. 18-21.

2. Наставление по физической подготовке в ВС РФ (с изменениями от 31 июля 2013 года) (НФП – 2009 с изменениями) / Типография военного института физической культуры. – СПб.: ВИФК, 2013., 199 с.

3. Миронов В.В. / Учебник «Теория и организация физической подготовки войск» г. СПб. ВИФК, 2006г. – 594 с.

4. Миронов В.В., Собин В.А., Яцковц А.С. / Учебник «Физическая культура». Военное издательство г. М.: 2005 г. – 315 с.

Педагогика

УДК355:37

кандидат педагогических наук, доцент Акмеев Анвер Сулейманович

Вольский военный институт материального обеспечения (г. Вольск);

кандидат педагогических наук, доцент Отев Денис Петрович

Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова МО РФ (г. Санкт-Петербург)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И СПЕЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В НАСТАВЛЕНИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. В статье анализируются показатели уровни развития профессионально важных физических качеств военнослужащих и требования к оценке физических упражнений, характеризующих их развитие в разные периоды времени. Так же рассмотрены вопросы специальной направленности физической подготовки и влияния на эффективность выполнения профессиональных приемов в зависимости от уровня развития физических качеств и владения прикладными навыками военнослужащих.

Ключевые слова: физическая подготовка, физические упражнения, профессионально важные качества, военно-прикладные виды спорта.

Annotation. The article analyzes the levels of development of professionally important physical qualities of servicemen and the requirements for assessing physical exercises that characterize their development in different periods of time. The questions of a special orientation of physical preparation and influence on efficiency of performance of professional receptions depending on a level of development of physical qualities and possession of applied skills of military men are examined also.

Keywords: physical training, physical exercises, professionally important qualities, military applied sports.

Введение. Вопросы определения профессионально важных физических качеств и их влияние на успешность выполнения должностных обязанностей как в повседневной деятельности военнослужащих, так и в условиях выполнения боевых задач становятся все более актуальными. Это обусловлено возрастанием требований к военным специалистам, усложнением современной боевой техники, перевооружением армии, изменением условий и характера ведения боевых действий. Кроме того, данный факт подтверждается анализом проведенных научных исследований и тематикой имеющихся научных работ.

Формулировка цели статьи. Провести сравнительный анализ и выявить различия между Наставлениями по физической подготовке разных лет для определения физических упражнений, характеризующих уровень развития профессионально важных физических качеств военнослужащих, а также требований по их проверке и оценке.

Изложение основного материала статьи. Научные исследования взаимосвязи уровня развития профессионально важных физических качеств начали проводиться с 50-х годов прошлого века. В это же время сотрудниками Научно-исследовательской лаборатории авторами (Джамгаровым Т.Т. и Вейднер-Дубровиным Л.А.) была определена проблема специальной направленности физической подготовки (СНФП).

Идея специальной направленности физической подготовки основывалась на экспериментальном подтверждении различий эффективности выполнения профессиональных приемов в зависимости от уровня развития физических качеств и владения профессионально - прикладными навыками. Эта идея как основной принцип решения общих и специальных задач физической подготовки военнослужащих отразилась и в коллективной работе ведущих ученых в области физического воспитания [1].

Впервые профессионально важные физические качества для военнослужащих в зависимости от принадлежности к конкретной воинской специальности как отражение специальной направленности физической подготовки были учтены в Наставлении по физической подготовке Вооруженных сил СССР 1966 года (НФП-66) [2]. В статье 87 перечислены основные физические качества и прикладные навыки для разных «контингентов» военнослужащих. В Наставлении по физической подготовке содержание специальной направленности физической подготовки содержит упражнения, включенные в программу физической подготовки и выносимые на проверку уровня физической подготовленности военнослужащих. В НФП-66 для проверки военнослужащих были включены 2-3 основных упражнения, отражающие специальную направленность физической подготовки. При этом оценка за основное упражнение имела непосредственное влияние на общую индивидуальную оценку военнослужащего. К примеру, оценка «отлично» выставлялась, если половина и более проведенных упражнений выполнены на оценку «отлично», а остальные – на «хорошо», при условии выполнения упражнений (не менее одного), характеризующих развитие основных физических качеств и прикладных навыков, на оценку «отлично». В НФП-66 наряду со специальными упражнениями для летного состава ВВС и плавсостава ВМФ предусматривались и разные нормативы выполнения физических упражнений, общие для всех военнослужащих одной и той же возрастной группы и сроков военной службы. Это осложняло процедуру проверки и оценки физической подготовки из-за очевидной трудности

Последствия сексуального насилия, в особенности такого тяжёлого его вида, как коммерческая сексуальная эксплуатация детей, тяжёлые, требуют длительного процесса психосоциальной реабилитации, включающего в себя психотерапию ребёнка, его семьи, социализации ребёнка, его защиты в процессе следственных действий и судебного разбирательства во избежание ретравматизации.

Большинство авторов сходятся во мнении, что у детей, пострадавших от сексуального насилия, практически всегда развивается посттравматическое стрессовое расстройство. Его проявления зависят не только от самого характера травмы, поскольку сексуальное насилие придаёт определённую специфику симптомам посттравматического стрессового расстройства, но и от возраста ребёнка [13].

Для детей в возрасте от 5 до 10 лет более характерны такие признаки, как беспокойный сон, страхи, чувство вины и стыда, нарушение навыков контактности, пугливость, нарушение концентрации внимания, эмоциональная неустойчивость, агрессивное поведение. Для некоторых детей характерно формирование сексуализированного поведения, которое может проявляться в следующих поведенческих симптомах: имитация полового акта в играх с детьми и с игрушками, попытки прижиматься к интимным местам, дотрагиваться до половых органов других детей, предложение сексуальных (чаще оральных) контактов другим детям, «прилипчивость» по отношению к взрослым, постоянное заведение разговоров на сексуальные темы.

Для подростков характерны более специфичные симптомы ПТСР, такие как навязчивые воспоминания об обстоятельствах травмы, избегание мест, обстоятельств, напоминающих о ситуации насилия, кошмарные сновидения, флэшбэки (англ. flash — вспышка, back — назад), диссоциации. В их поведении нередко появляются тенденции к агрессии и аутоагрессии, в том числе суицидальному поведению, употреблению психоактивных веществ, вступление в беспорядочные половые связи, провоцирующее сексуальное поведение, нарушение навыков контактности и нарушение концентрации внимания, приводящее к трудностям в учёбе. У некоторых подростков формирование личности идёт не по девиантному типу, а по невротическому — они становятся робкими, застенчивыми, избегающими, у них часто формируются социофобии, панические расстройства.

Особенно тяжёлыми, как уже было отмечено, бывают последствия у детей, пострадавших от коммерческой сексуальной эксплуатации, втянутых в проституцию, изготовление детской порнографии. К упомянутым выше симптомам посттравматического стрессового расстройства могут присоединиться такие проявления, как рекрутёрство (втягивание других детей в занятия проституцией), нарушение мотивации к труду, употребление психоактивных веществ, нарушение формирования временной перспективы [13].

Подобные состояния могут длиться долго, и при отсутствии соответствующей помощи, оставаться и во взрослом возрасте, влияя на всю жизнь человека и приводя его к ситуации социальной дезадаптации того или иного типа. Учитывая многообразие и тяжесть симптоматики у детей, пострадавших от сексуального насилия, приоритет в работе отдаётся интегративному подходу, в котором чаще всего объединяются техники когнитивно-поведенческого подхода, семейной терапии и арт-терапии [12].

rehabilitation. In children affected by sexual violence, almost always develops post-traumatic stress disorder. Breaking the time perspective is one of the consequences of the violence experienced.

The article defines the time perspective, reveals its features, depending on the age and experience of the violence experienced. Infringements of time perspective are shown in the deformed perception of the past, the present and the future, they are the reason of a disadaptation, and are connected with formation of the learned helplessness and development of depression.

Restoration, and sometimes creation together with the child of an integral time perspective, is one of the most important areas of psychotherapeutic work with children affected by violence, and is also an indicator of the success of rehabilitation.

One way to work with the time perspective of children affected by violence is using the technique "Masks: Past, Present, Future". The main algorithms of working with masks in general, making this technology an effective tool of psychotherapeutic work are considered in the article. Detailed instructions are given and an approximate plan for working with the technique "Masks: Past, Present, Future", which is effective for dealing with the time perspective of children affected by violence.

Keywords: consequences of sexual abuse of children, violation of time perspective, "Masks" technique.

Введение. Сексуальное насилие в отношении детей и его последствия. В последние три десятилетия сексуальное насилие в отношении детей превратилось в самостоятельную научно-практическую проблему. Данные исследований регулярно показывают рост насилия в отношении детей, в том числе и таких тяжёлых его форм, как физическое и сексуальное насилие.

Насилие/ жестокое обращение определяется как любое поведение по отношению к ребёнку, которое нарушает его физическое или психическое благополучие, ставя под угрозу состояние его здоровья или развития. «Жестокое обращение приводит к нанесению реального или потенциального вреда здоровью, выживаемости, развитию или достоинства ребёнка в контексте взаимосвязи доверия, ответственности и власти» (Бюллетень ВОЗ №150, 12.2014).

Самые тяжёлые последствия вызывает сексуальное насилие в отношении детей. В подавляющем большинстве случаев это приводит к формированию посттравматического стрессового расстройства.

Сексуальное насилие — это использование ребёнка или подростка другим лицом (взрослым или несовершеннолетним) для сексуальной стимуляции и получения сексуального удовлетворения. К основным видам сексуального насилия относятся: изнасилование, склонение к физическим сексуальным контактам (совращение, развращающие действия), инцест, сексуальные злоупотребления (бесконтрольный просмотр порнографии, присутствие при сексуальных отношениях взрослых), коммерческая сексуальная эксплуатация детей (КСЭД).

КСЭД — это сексуальное злоупотребление или насилие взрослого над ребёнком за вознаграждение в виде наличных денег или в какой-либо другой форме ребёнку или третьему лицу (Всемирный Конгресс против сексуальной эксплуатации детей в коммерческих целях. Швеция, Стокгольм, 1996 г.)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

выявления четкой зависимости эффективности профессиональной деятельности военных специалистов от уровня их физической подготовленности в обычных условиях выполнения служебных обязанностей.

В Наставлении по физической подготовке Советской армии и Военно-морского флота 1978 года (НФП-78) [3] в статье 4 указаны не только профессионально важные физические качества и прикладные навыки, но и способности, которые необходимо развивать средствами физической подготовки. В НФП-78 проверка проводилась по комплексам упражнений в зависимости от принадлежности к роду и виду войск и периода обучения. Оценка за выполнение упражнения, характеризующего развитие профессионально важных качеств, уже не является определяющей. В НФП-78 при определении нормативных требований исходили из принципа общности их для военнослужащих одних и тех же сроков воинской службы, а СНФП реализовывалась в различных специальных физических упражнениях в зависимости от характера военно-профессиональной деятельности.

В Наставлении по физической подготовке в Советской армии и Военно-морском флоте 1987 года (НФП-87) [4] по данному вопросу посвящена целая глава 6 «Особенности физической подготовки в видах Вооруженных сил СССР». В ней раскрыты специальные задачи физической подготовки, отражены физические качества, требующие преимущественного развития, указаны основные упражнения, включаемые в учебные программы по физической подготовке в зависимости от принадлежности подразделения к роду или виду войск. НФП-87 по своим требованиям к проверке и оценке военнослужащих повторяет требования НФП-66. В число упражнений для проверки обязательно включали специальные упражнения: не менее одного – при трех проверяемых упражнениях, не менее двух – при четырех-пяти проверяемых упражнениях. Оценка за выполнение специального упражнения имело такое же влияние, как в НФП-66. В НФП-87 кардинальных изменений в подходе к обоснованию нормативных требований не произошло, осуществлялась лишь корректировка требований к оценкам выполнения отдельных упражнений [8].

В Наставлении по физической подготовке и спорту в Вооруженных силах Российской Федерации 2001 года (НФП-2001) [5] не только указаны профессионально важные физические качества военнослужащих, но и произведено их распределение на 4 возрастные категории для проверки практической физической подготовленности в зависимости от особенностей военно-профессиональной деятельности. В НФП-2001 значимость проверки развития профессионально важных физических качеств нивелирована. Определенные различия в критериях оценки появились только в НФП-2001, где количественные показатели при выполнении упражнений менялись в зависимости от категории, к которой отнесено подразделение. При этом изменения, на наш взгляд, незначительные.

В Наставлении по физической подготовке в Вооруженных силах Российской Федерации 2009 года (НФП-2009) [6] вопросы формирования профессионально важных физических качеств не раскрыты. Глава, отражающая особенности физической подготовки в видах и родах войск, отсутствует. Остается только распределение военнослужащих по категориям для выполнения практических нормативов по физической подготовке. Изменения, внесенные в НФП-2009 приказом Министра обороны Российской

Федерации № 560 от 31 июля 2013 года, вопросы формирования профессионально важных физических качеств не затронули (НФП-2009 с изменениями) [7]. В НФП-2009 и НФП -2009 (с изменениями) несомненно на распределение военнослужащих по категориям и различия в количестве баллов, необходимых для получения общей оценки по практической подготовленности, важность оценки отдельного качества утрачена. Нормативные требования переведены в баллы, но между тем видно, что за основу взяты критерии оценки из НФП-2001. При этом в НФП-09 (с изменениями) требования к оценке выполнения упражнений на выносливость были значительно понижены. Более того, в последних НФП слабое развитие одного физического качества компенсируется хорошим развитием другого, далеко не всегда профессионально важного. Данное обстоятельство делает процесс физической подготовки узконаправленным на развитие наиболее простых в тренировке качеств. В результате происходит смещение акцентов с тренировки физического качества выносливости. Специальные упражнения стали не обязательны для включения в проверку, оценка за них не является определяющей, а в НФП-2009 и НФП-2009 (с изменениями) военнослужащие вправе (в соответствии с Инструкциями по проверке уровня физической подготовленности, издаваемыми начальником управления физической подготовки ВС РФ) на проверке выбирать упражнения, наиболее удобные («выгодные») для них с позиции получения баллов.

Основным показателем уровня развития профессионально важных физических качеств военнослужащих являются требования к оценке упражнения, характеризующего его развитие. Идея специальной направленности физической подготовки основывалась на экспериментальном подтверждении различий эффективности выполнения профессиональных приемов в зависимости от уровня развития физических качеств и владения профессионально - прикладными навыками. Такое положение диктовало необходимость разработать нормы физической подготовленности, в которых для разных воинских специальностей устанавливать различия не только в содержании физических упражнений, но и в уровне нормативных требований для одних и тех же упражнений.

Для оценки современных критериев развития основных физических качеств нами выбраны критерии оценки по проверке уровня развития основных физических качеств военнослужащих из Наставлений разных лет (см. таблицы 1, 2).

УДК: 159.9

кандидат медицинских наук, доцент Земляных Марина Веанировна
Институт специальной педагогики и психологии (г. Санкт-Петербург);
педагог-психолог Лебедева Татьяна Геннадьевна
Служба межведомственного взаимодействия на базе
Санкт-Петербургского государственного учреждения
социального обслуживания социальный приют для детей "Транзит"
(СПб ГБУ СО социальный приют для детей "Транзит") (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Солнцева Наталия Владимировна
Института психологии Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДИКА «МАСКИ» В РАБОТЕ С ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВОЙ ДЕТЕЙ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сексуального насилия в отношении детей, основные его виды и последствия в зависимости от возраста пострадавших. Последствия сексуального насилия, в особенности такого тяжелого его вида, как коммерческая сексуальная эксплуатация детей, тяжелы, требуют длительного процесса психосоциальной реабилитации. У детей, пострадавших от сексуального насилия, практически всегда развивается посттравматическое стрессовое расстройство. Нарушение временной перспективы является одним из последствий пережитого насилия.

В статье дается определение временной перспективы, раскрываются ее особенности в зависимости от возраста и опыта пережитого насилия. Нарушения временной перспективы проявляются в искаженном восприятии прошлого, настоящего и будущего, являются причиной дезадаптации, связаны с формированием выученной беспомощности и развитием депрессии.

Восстановление, а иногда и создание совместно с ребенком целостной временной перспективы является одним из значимых направлений психотерапевтической работы с детьми, пострадавшими от насилия, а также является показателем успешности реабилитации.

Одним из способов работы с временной перспективой детей, пострадавших от насилия, является использование методики «Маски: Прошлое, Настоящее, Будущее». В статье рассматриваются основные алгоритмы работы с масками в целом, делающие данную технологию эффективным инструментом психотерапевтической работы. Дается подробная инструкция и примерный план работы с методикой «Маски: Прошлое, Настоящее, Будущее», эффективной для работы с временной перспективой детей, пострадавших от насилия.

Ключевые слова: последствия сексуального насилия над детьми, нарушения временной перспективы, методика «Маски».

Annotation. The article deals with the problem of sexual violence against children, its main types and consequences, depending on the age of the victims. The consequences of sexual violence, especially of its severe form, such as commercial sexual exploitation of children, are severe, require a long process of psychosocial

- обогащение мотивационно-потребностной сферы общения с окружающими;
- формирование диалогической позиции в общении с партнером, расширение спектра используемых в общении речевых и неречевых средств;
- овладение умениями и навыками сотрудничества, бесконфликтного взаимодействия с партнером;
- преодоление ситаутивности в общении с окружающими.

Выводы. Вполненное нами теоретико-экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы. Получило подтверждение теоретическое положение о единстве закономерностей психического развития детей с ОВЗ и детей, развивающихся в норме. Оно конкретизировано нами в аспекте генезиса деятельности общения со сверстником.

Получен большой массив сравнительных данных об особенностях сферы общения со сверстником у старших дошкольников с ОВЗ. Выявлено, что содержательные характеристики общения детей с ЗПР качественно выше соответствующих характеристик детей с ЛУО. Интеллектуальные возможности этих детей затрудняют осознание собственных действий, речевую активность, что и определяет во многом низкие показатели сферы их общения со сверстником: бедность мотивационно-целевых и операциональных компонентов общения.

Литература:

1. Андреева Е.И., Медникова Л.С. Специфика межличностного взаимодействия со сверстниками дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2015. №1. с. 11-19.
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. Учебно-методическое пособие. - СПб: КАРО, 2005. - 288 с.
3. Двуреченская О.Н. Особенности общения детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-5. С. 398-405.
4. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: Монография. Н.Новгород: НГПУ, 2004. 258 с.
5. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Вестник Мининского университета 2014. № 3 (7). С. 3-8.
6. Дмитриева Е.Е., Двуреченская О.Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: Монография. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Москва, 2017. 138 с.
7. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989. 211 с.
8. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: дисс.канд.псих.наук: 19.00.10 / Сорокоумова С.Н. Н.Новгород, 2005. 339 с.
9. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.

Требования нормативов, характеризующих развитие основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости) для военнослужащих 1-й возрастной группы

НФП	Сила			Быстрота			Выносливость		
	подтягивание на перекладине			бег на 100 метров (с высокого старта)			бег на 3 км (кросс на 3 км)		
	«отл»	«хор»	«удовл»	«отл»	«хор»	«удовл»	«отл»	«хор»	«удовл»
НФП-78	12	10	6	14,1	14,7	15,7	12.20	12.40	13.20
НФП-87.	14	12	10	13,9	14,4	15,2	12.10	12.25	12.50
НФП-2001 (1 кат.)	14	12	10	14,0	14,5	15,2	12.20	12.35	13.10
НФП-2001 (2 кат.)	14	12	10	14,2	14,6	15,2	Не предусмотрено упр.		
НФП-2001 (3кат.)	13	11	9	14,4	14,8	15,4	Не предусмотрено упр.		
НФП-2001 (4 кат.)	15	13	11	13,9	14,3	15,1	12.10	12.25	13.00
НФП-2009.*	18	13	7	13,1	13,6	14,6	11.03	11.54	13.40
НФП-2009 (с изм.)*	18	13	7	13,1	13,6	14,6	11.40	12.40	14.20

* *Примечание: нормативы НФП-2009, НФП-2009 (с изменениями) приведены на основании статьи 236 НФП-2009: «отлично» - 75 баллов, «хорошо» - 60 баллов, «удовлетворительно» - 35 баллов (Для НФП – 09 (с изменениями) – 40 баллов). При этом необходимо учитывать, что проверка указанным НФП проводится в спортивной форме одежды*

Таблица 2

Требования нормативов, характеризующих развитие основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости) для военнослужащих женского пола 1-ой возрастной группы

НФП	Сила			Быстрота			Выносливость		
	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа			бег на 100 метров (с высокого старта)			бег на 1 км		
	«отл»	«хор»	«удовл»	«отл»	«хор»	«удовл»	«отл»	«хор»	«удовл»
НФП-1987	Комплексное силовое упражнение (упр.№7)			16,6	17,2	18,0	4,00	4,15	4,35
	34	30	26						
НФП-2001	34	30	26	16,6	17,2	18,0	4,00	4,15	4,35
НФП-2009	15	9	8	16,6	18,1	18,5	4,00	4,47	4,57
НФП-2009 (с изм.)**	15	9	8	16,6	18,1	18,5	4,00	4,47	4,57

** *Примечание: нормативы НФП-2009, НФП-2009 (с изменениями) приведены на основании статьи 236 НФП-2009: «отлично» - 60 баллов, «хорошо» - 40 баллов, «удовлетворительно» - 35 баллов. При этом необходимо учитывать, что проверка указанным НФП проводится в спортивной форме одежды*

Из данных, приведенных в таблице 1 и 2, видно, что тенденция, идущая от НФП-78 к НФП-87 по увеличению требований, предъявляемых к развитию основных физических качеств, сменилась постепенным ослаблением этих требований к таким физическим качествам, как «быстрота» и «выносливость». Повысились требования к развитию физического качества «сила», выполнение которых необходимо для получения оценки «отлично», а для получения оценки «удовлетворительно», наоборот, требования значительно снижены. Требования в подтягивании на перекладине для военнослужащих 1-й возрастной группы уменьшились - 30 %. На наш взгляд, особого внимания требует факт снижения требований к физическому качеству «выносливость» – на 1 мин., 30 с. (при условии выполнения норматива в спортивной форме).

Выводы. Проведенный сравнительный анализ показывает, что отсутствие в руководящих документах не только требований к уровню развития профессионально важных физических качеств, но и самих упражнений характеризующих данные качества, не позволяет в полном объеме использовать физическую подготовку как средство формирования профессионально важных качеств. При этом большая трудность обоснования должных норм физической подготовленности военных специалистов объясняется тем, что они подвижны и зависят от конкретных условий боевой подготовки. На наш взгляд, наиболее перспективным является определение

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

давали оценки поступкам сверстника, делились своими впечатлениями, планами.

Констатирующий эксперимент подтвердил, что установленные на нормально развивающихся детях закономерности развития общения со сверстником прослеживаются и в развитии детей с ЗПР, с ЛУО, но в то же время показал и значительное отставание этих детей в развитии коммуникативной деятельности от возрастных норм. Внеситуативно-деловая форма общения со сверстником оказалась этим детям недоступна.

В аналогичных экспериментальных условиях мы получили иной разброс фактических данных по уровням формирования коммуникативной деятельности в сфере взаимоотношений со сверстником у нормально развивающихся сверстников. Внеситуативно-деловая форма общения у них доминирует.

По результатам сравнительного диагностического исследования можно сделать вывод о качественных особенностях общения со сверстником у старших дошкольников с ОВЗ:

- Незрелость мотивационно-потребностной сферы во взаимоотношениях со сверстником. Ведущая потребность в общении со сверстником – соучастие в шалостях, самовыражение и поиск доброжелательного внимания сверстника. Ведущие мотивы – эмоционально-практический и соучастие в деятельности сверстника (ситуативно-деловой).
- Ведущие средства общения – экспрессивно-мимические, локомоции, ситуативная речь.
- Низкий уровень инициативности в общении, преобладание ответных действий над инициативными, что проявляется в неспособности к развитию диалога. Ведущая позиция в общении – позиция рядом.
- Низкий уровень речевой активности, бедность речевых высказываний по содержанию и функции. В речи преобладают ситуативные высказывания, по функции – констатирующие, по содержанию – высказывания о себе, своих умениях.
- Высокий уровень ситуативности в общении. Дети редко выходят за пределы конкретных ситуаций взаимодействия со сверстником.

Результаты изучения сферы общения детей с ОВЗ со сверстником свидетельствуют об отставании их в коммуникативном развитии. У детей с ЛУО доминирует потребность в эмоциональной разрядке, у детей с ЗПР – в практическом взаимодействии со сверстником. Дети с ОВЗ обнаруживают низкую чувствительность к сверстнику, его переживаниям, у них отсутствует потребность во взаимопонимании и сопереживании сверстника. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что у старших дошкольников с ОВЗ не выражено личностное начало в отношении с партнером по общению, а познавательные и личностные мотивы общения со сверстником только складываются. Это актуализирует задачи оптимизации коммуникативного развития старших дошкольников с ОВЗ в сфере взаимоотношений со сверстником.

Учитывая, что общение со сверстником складывается позднее, чем общение со взрослым и во многом определяется тем, как ребенок взаимодействует со старшим партнером, коррекционно-развивающие задачи должны затрагивать обе сферы взаимоотношений старших дошкольников с ОВЗ (и сферу общения со взрослым, и сферу общения со сверстником):

Данная форма общения при нормальном психическом развитии характерна для детей 2-4 лет.

Дети с этим уровнем общения проявляли интерес к сверстнику, подражали его действиям, соучаствовали в его играх-забавах, поддерживали общее веселье. Дети пытались привлечь внимание к себе, получить эмоциональный отклик партнера. Контакты детей были эмоционально насыщенными, сопровождались резкими интонациями, криком, смехом. Основные средства общения – экспрессивно-мимические движения. У дошкольников с ЗПР наблюдалась ситуативная речь, сопровождающая выразительные движения («Я», «Лови», «Сколько!»). Предмет, включенный в общение (Игра «Найди предмет») в отдельных случаях нарушал позитивное эмоциональное взаимодействие, вызывал конфликтные переживания у детей («Я хочу», «Дай»).

У старших дошкольников с НПП данная форма фиксировалась эпизодически (в 6,7 % случаев). Качественных различий в поведении этих детей в сравнении с дошкольниками с ОВЗ мы не выявили.

Большой процент старших дошкольников с ЗПР (53,4%) и 30% детей с ЛУО показали доминирование в общении со сверстником ситуативно-деловой формы общения. У детей с ЗПР данная форма общения оказалась ведущей.

Анализ поведения детей с ОВЗ свидетельствует о способности детей к ситуативным деловым контактам со сверстником. Дети с ЗПР проявляли инициативу в налаживании совместных действий, выражали свои эмоциональные состояния (радовались, сердились), в отдельных случаях демонстрировали свои достижения. Полагаем, что дети реализовывали в ситуации практического взаимодействия потребность в сотрудничестве, а также потребность в признании сверстника. В общении дети использовали слова, жесты, фразы. Основная часть высказываний – демонстрация собственных действий, их оценка.

Дошкольники с ЛУО эпизодически проявляли инициативу в совместных действиях, испытывали затруднения в согласовании действий, в отдельных случаях действовали независимо от ровесника, не пытались привлечь внимание к своим действиям. Ситуативные высказывания детей отражали их действия.

У дошкольников с НПП данная форма общения доминировала в 36,6 % случаев. Дети проявляли инициативу, способность к согласованию действий, демонстрировали чувствительность к отношению сверстника. Среди ситуативных высказываний детей зафиксировали высказывания, связанные с желанием помочь сверстнику, планирования действий, встречались и внеситуативные высказывания о себе, сверстнике (об умениях, предпочтениях и др.).

Внеситуативно-личностная форма общения со сверстником у дошкольников с ОВЗ не была зафиксирована. У детей с НПП она – ведущая. Дошкольников с доминированием этой формы общения отличала высокая эмоциональная вовлеченность в действия партнера, доминирование позитивной оценки сверстника, соперничество партнеру по общению. Наблюдалась ситуация внеситуативного общения. Мы зафиксировали в общении со сверстником переменные внеситуативные речевые высказывания. Дети рассказывали о себе, о том, что им нравится и не нравится,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

необходимого минимального уровня физической подготовленности, предложенного авторами Варжеленко И.И., Демьяненко Ю.К. (2001) [9]. Данное обстоятельство требует изучения и определения минимальных требований к уровню развития профессионально важных физических качеств.

На ряду с выше изложенным, в настоящее время для военнослужащих ВС РФ для поддержания физической и боевой готовности, за физическую подготовленность предусматривается материальное стимулирование по итогам проверки физической подготовки для военнослужащих, что является мотивацией для совершенствования и самосовершенствования физической подготовленности каждого военнослужащего. Вот некоторый перечень условий, которые необходимо выполнить:

- квалификационный уровень физической подготовленности, выполнение или подтверждение спортивных разрядов по военно-прикладным видам спорта и наличие спортивных званий (почетных спортивных званий) по любому виду спорта;

- выполнившим второй квалификационный уровень физической подготовленности;

- выполнившим первый квалификационный уровень физической подготовленности;

- выполнившим высший квалификационный уровень физической подготовленности;

- выполнившим или подтвердившим спортивный разряд кандидата в мастера по одному из военно-прикладных видов спорта;

- имеющим спортивные звания «Мастер спорта России (СССР) международного класса», «Мастер спорта России (СССР)»;

- имеющим почетное спортивное звание «Заслуженный мастер спорта России (СССР)».

Литература:

1. Советская система физического воспитания. – М.: ФиС, 1975. – С. 302.
2. Наставление по физической подготовке Вооруженных Сил СССР (НФП - 66) / Военное издательство МО СССР. – М.: 1966, 351 с.
3. Наставление по физической подготовке в Советской армии и Военно-Морском Флоте (НФП - 78) / Военное издательство. – М.: 1985, 247 с.
4. Наставление по физической подготовке в Советской армии и Военно-Морском Флоте (НФП - 87) / Военное издательство. – М.: 1987, 319 с.
5. Наставление по физической подготовке и спорту в ВС РФ (НФП - 2001) / Редакционно-издательский центр ГШ ВС РФ. – М.: 2001., 224 с.
6. Наставление по физической подготовке в ВС РФ (НФП - 2009) / Типография военного института физической культуры. – СПб.: ВИФК, 2009., 200 с.
7. Наставление по физической подготовке в ВС РФ (с изменениями от 31 июля 2013 года) (НФП – 2009 с изменениями) / Типография военного института физической культуры. – СПб.: ВИФК, 2013., 199 с.
8. Варжеленко И.И., Демьяненко Ю.К. Нормативы по физической подготовке как выражение ее специальной направленности / Проблема специальной направленности физической подготовки военнослужащих на современном этапе / СПб.: ВИФК 2001 г., С. 18-21.

Педагогика

УДК 37 (091)

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПОДГОТОВКА КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ МИССИОНЕРСКИХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассматривается подготовка учительских кадров для церковноприходских и школ грамоты Алтайской духовной миссии. Проводится анализ содержания и формы подготовки учителей коренных народов региона. Уделено внимание роли курсов в повышении уровня квалификации кадров и подготовки к экзамену на звание учителя церковноприходской школы.

Ключевые слова: учитель, церковноприходская школа, училище, родной язык, второклассная школа, курсы.

Annotation. The article deals with the preparation of teaching staff for parish schools and schools of reading the Altai spiritual mission. An analysis of the content and form of teacher training for indigenous peoples in the region is conducted. Attention is paid to the role of the courses in raising the level of qualification of the staff and preparing for the exam for the title of teacher of the parish school.

Keywords: teacher, parish school, school, mother tongue, second-class school, courses.

Введение. Важнейшее значение в решении проблем современного образования в России связано с подготовкой и квалификацией учителей. От степени и качества их подготовки зависит состояние образования страны. Региональные системы образования, особенно национальных субъектов РФ, имеют исторически сложившиеся особенности, которые желательно учитывать при подготовке педагогических кадров.

Становление системы образования народов юга Западной Сибири относится к XIX в. и связано с деятельностью Алтайской духовной миссии. Именно тогда были заложены основы начального обучения в регионе. Учитывая главную цель школы – христианизацию коренного населения и традиции и обычаи народов-, миссия готовила учителей в открытых для этого учебных заведениях.

Формулировка цели статьи. Отдельные вопросы подготовки педагогических кадров для школ, находившихся в ведении Алтайской духовной миссии, рассматривались в работах по региональной истории [1, 2, 3, 4]. Большинство авторов уделили внимание открытию и функционированию учебных заведений миссии с целью подготовки кадров для решения задач ее деятельности, в том числе для школ. Необходимо обобщить и дополнить вопрос о подготовке кадров учителей школ миссии новыми фактами.

Изложение основного материала статьи. Одна из задач, которую решала Алтайская духовная миссия – это просвещение народов юга Западной Сибири. Огромная сила школы в деле нравственно-религиозного воспитания была осознана миссионерами с первых дней существования Алтайской духовной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Каждая из этих форм характеризуется определенным содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, доминирующими средствами общения.

В общей сложности в эксперименте приняло участие 90 детей старшего дошкольного возраста: 30 детей с задержкой психического развития (ЗПР); 30 детей с легкой умственной отсталостью (ЛЮО); 30 детей с нормальным психическим развитием (НПР).

С целью диагностики ведущей формы общения со сверстником ребенку предлагали различные специально созданные ситуации взаимодействия со сверстником.

Для моделирования эмоционально-практического взаимодействия использовались эмоционально-окрашенные игры («Мыльные шарики», «Найди предмет»). В качестве модели познавательно-делового общения ребенку предлагали конструктивные игры («Построение гаража для машин», «Построение комнаты для куклы»). Модель внеситуативно-делового общения предполагала игровую ситуацию сотрудничества и выполнение правил в совместной игре (игры «Лабиринт», «Строитель», «Ателье») и возможность внеситуативного («чистого») общения с ровесником.

С этой целью специально подготовленные дети («носители определенных моделей взаимодействия») предлагали ровеснику поочередно различные ситуации взаимодействия.

Доминирующая форма общения со сверстником выделялась на основе качественно-количественных оценок поведения ребенка в каждой из предлагаемых ему ситуаций взаимодействия с партнером. Показатели поведения, по которым начислялись баллы от 4 до 1: уровень комфортности во время опыта, особенности речевых высказываний с учетом числа и уровня обработки информации и желательной длительности общения в каждой из предложенных ситуаций общения. Доминирующая форма оценивалась по наибольшей сумме баллов.

Результаты диагностического изучения ведущей формы общения со сверстником у старших дошкольников с ОВЗ и НПР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные данные о доминировании форм общения со сверстником у детей с ОВЗ и НПР

Испытуемые	Дети с ЗПР		Дети с ЛЮО		Дети с НПР	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Формы общения со сверстником						
Эмоционально-практическая	14	46,6	21	70,0	2	6,7
Ситуативно-деловая	16	53,4	9	30,0	11	36,6
Внеситуативно-личностная					17	56,7

Эмоционально-практическая форма общения со сверстником встречалась в 46,6 % случаев у дошкольников с ЗПР и в 70,0 % случаев у детей с ЛЮО.

этих детей создает препятствия в вербальном взаимодействии с окружающими, не позволяет детям адекватно реагировать на ситуацию общения, подталкивает к неадекватным формам поведения во взаимоотношениях с окружающими.

Особый интерес представляет исследование Е.Е. Дмитриевой о связи коммуникативной незрелости дошкольников с ОВЗ со способностью осуществлять школьный тип поведения. Результаты данного исследования позволяют с определенной долей уверенности утверждать, что коммуникативное развитие детей с ОВЗ на этапе перехода к школьному обучению является определяющим фактором их школьной адаптации. [5]

Однако анализ научных данных показал, что на сегодняшний день проблема коммуникативного развития детей с ОВЗ недостаточно изучена. В немногочисленных исследованиях этой проблемы отсутствует единая методологическая платформа. Все они выполнены в рамках различных научных направлений и нацелены на решение отдельных задач этой глобальной проблемы.

Практически отсутствуют исследования, нацеленные на изучение становления детей с ОВЗ в качестве субъектов общения во взаимоотношениях с окружающими. В исследованиях Е.Е. Дмитриевой получены данные, характеризующие старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития как субъектов деятельности общения со взрослым. Выявлено, что при стихийном формировании этой деятельности возрастные возможности этих детей в коммуникативном развитии остаются нереализованными. [4] Однако проблема развития коммуникативной деятельности в сфере взаимоотношений дошкольников с ОВЗ различных групп со сверстником остается открытой, хотя период дошкольного детства является наиболее благоприятным для развития детских взаимоотношений.

Актуальность проблемы определяется и ролью общения со сверстником в психическом развитии дошкольника. В общении со взрослым ребенок «присваивает» образцы деятельности, поведения, а в контактах со сверстником апробирует эти образцы. Продукт деятельности общения со сверстником – самосознание и самооценка, которые формируются через познание и оценку «равного» партнера. [7]

Учитывая актуальность проблемы, мы провели исследование, нацеленное на становление старших дошкольников с ОВЗ в качестве субъектов деятельности общения во взаимоотношениях со сверстником.

Теоретической предпосылкой организации экспериментального исследования было положение о единстве общения дошкольников со взрослым и сверстником. Общение со сверстником по своей природе есть коммуникативная деятельность как и деятельность общения со взрослым, поэтому для ее анализа можно применить критерии, которые были разработаны при изучении деятельности общения детей с окружающими. [7]

Одна из задач экспериментального исследования – выявить уровни (формы) общения со сверстником у старших дошкольников с ОВЗ.

При диагностике уровня развития общения со сверстником у старших дошкольников с ОВЗ мы ориентировались на закономерности развития общения со сверстником (формы общения) у детей, развивающихся в норме:

- эмоционально-практическая форма общения (ЭПФО) - 2г.-4г.
- ситуативно-деловая форма общения (СДФО) – 4г. – 6 лет.
- внеситуативно-деловая форма общения (ВДФО) – 6- 7 лет.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

миссии. Архимандрит Макарий, основатель миссии, обучал детей инородцев уже в первые годы деятельности. В первые десятилетия обучением детей занимались миссионеры. Они учили детей не только Закону Божьему, но и русскому языку, письму, арифметике. Средств на выделение оплаты учителя у миссии было недостаточно. Частое отсутствие миссионера в стане из-за поездок, его непосредственные обязанности не позволяли уделять учащимся должного внимания и это влияло на результаты обучения.

Реформы 1860-1870-х годов в России в области образования коснулись образования нерусских народов. Правительство по-прежнему в качестве первоочередной цели имело в виду обрусение нерусских жителей восточных районов России, однако в средствах ее достижения произошли существенные и характерные изменения. Наряду со школами, в которых обучение велось на русском языке, в середине 60-х гг. XIX в. по примеру крещенотатарской школы в Казани, учрежденной профессором Казанской духовной академии и Казанского университета Н.И. Ильминским, в 1863 г. стали открываться школы с обучением на родном языке. С конца 1860-х годов система Ильминского стала использоваться при обучении в школах миссии.

В сфере образования в Горном Алтае всегда было недостаточно педагогических кадров. С расширением деятельности миссии в области образования росла и потребность в подготовленных учителях из числа коренных жителей и русских, знающих алтайский язык и быт алтайцев, т.к. обучение в школах велось на родном языке. Решить вопрос с кадрами за счет подготовки в их других регионах было трудно. Нужно было решать эту задачу на местном уровне. По предложению начальника миссии архимандрита Владимира в 1866 году было учреждено Улалинское центральное миссионерское училище. Оно должно было готовить не только катехизаторов, псаломщиков, но и учителей для школ.

В школе было четыре отделения. Младшие ученики обучались на алтайском и русском языках. Учились письму, молитвам, священной истории по картинкам и пению.

Ученики старшего отделения знакомились с краткой священной историей и катехизисом, объяснением богослужения. Урок вначале выслушивался от учителя по-русски, затем все по очереди переводили его на родной язык. Дьякон инородец выступал в роли контролера, исправлял неточности в переводе с русского на алтайский язык. Помимо изучения содержания предмета, учащиеся параллельно упражнялись в переводе с русского языка на алтайский. Ученики занимались письменным переводом «Жизни блаженного Филарета милостивого». Текст был выбран начальником миссии. Он считал, что занимательное и назидательное содержание его применимо к местным нравам. Каждому ученику давали задание перевести самостоятельно отрывок из «Жития». Затем ученики зачитывали друг другу текст, проверяли и исправляли ошибки. После этого текст зачитывался в присутствии учителя и его помощника – дьякона М.В. Чевалкова, анализировался и проводилось окончательное исправление переведенного текста. Такие занятия способствовали точному переводу на родной язык, содействовали пониманию и осмыслению текста на русском языке. Учащиеся старшего отделения занимались с учениками младшего, что содействовало приобретению педагогического опыта.

Была сделана попытка подготовки кадров в Казани. 5 выпускников центрального миссионерского училища были направлены на обучение в Казанскую учительскую инородческую семинарию. Отдаленность, недостаток средств не позволили миссии продолжить подготовку кадров в дальнейшем. К тому же только один выпускник посвятил свою жизнь служению в миссии.

В 1883 г. резиденция начальника миссии была переведена из с. Улалы в г. Бийск. В этом же году было учреждено катехизаторское училище, которое разместилось в нижнем этаже архиерейского дома. Училище имело статус частного учебного заведения, и это не могло не сказаться на учебных программах. Учебные предметы изучались как по программам духовных училищ, так и программам народных училищ, и низших и средних классов гимназии. Ученики старшего отделения училища изучали из специальных наук: церковную историю, пространный катехизис, катехизаторство, приспособленное к миссионерским целям, алтайский и русский языки, сведения по педагогике и дидактике, церковное пение по нотам и с голоса, церковный устав. Знакомились учащиеся с русской историей, географией, арифметикой.

В конце 1887 г. миссия обращается с ходатайством о даровании катехизаторскому училищу, как частному учреждению, статуса правительственного. Изменение положения катехизаторского училища давало учителям и учащимся такие же права, как в других духовных училищах России.

17 марта 1893 г. выпускники-инородцы катехизаторского училища получили право поступления в духовную семинарию без экзамена по древним языкам, которые не входили в программу училища. В училище были проведены некоторые преобразования учебного процесса, чтобы уравнивать учебный план с планом духовных училищ, для облегчения ученикам учебы в семинарии. Поэтому срок обучения в училище увеличивался до 4 лет. Первые три класса должны были готовить к поступлению в семинарию, последний – четвертый – соответствовал миссионерским целям [5, с. 24]. Учебный процесс строился теперь по программам духовных училищ. Вместо древних языков по-прежнему преподавались некоторые специальные предметы: алтайский язык, история и обличение русского старообрядческого раскола.

14 сентября 1898 г. катехизаторское училище было преобразовано, согласно новому уставу, в Бийское миссионерское катехизаторское училище (БМКУ). Устав был написан епископом Макарием. В § 1 Устава БМКУ определена задача училища – «приготовление из детей инородцев и русских, знающих инородческий язык, учителей и псаломщиков для инородческих миссий и приходов Томской епархии и смежных с нею Омской, Тобольской и Енисейской, инородческое население коих сродно по языку и происхождению с инородцами Томской епархии» [7, с. 7]. Теперь в училище было 6 классов с годичным курсом и двумя отделениями – инородческим и русским. Причем по новому уставу разрешалось обучение в училище алтайцев-язычников и русских-раскольников.

В учебном плане были предусмотрены следующие предметы: Священное писание Ветхого и Нового Завета, Священная история Ветхого и Нового Завета, катехизис и учение о богослужении, русский и церковно-славянский языки, практическая гомилетика, арифметика с начальной геометрией, география, гражданская история, церковная история, история и обличение

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)

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ И ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКУ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального изучения коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в сфере взаимоотношений со сверстником, приводятся данные о коммуникативной незрелости этих детей, об отсутствии у них во взаимоотношениях со сверстником субъектного начала.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коммуникативное развитие, деятельность общения, формы общения со сверстником, ситуативное общение.

Annotation. The article presents the results of an experimental study of the communicative development of preschool children with disabilities in the sphere of relationships with their peers, presents data on the communicative immaturity of these children, the lack of a subjective beginning in their relationships with a peer.

Keywords: children with disabilities (HIA), communicative development, communication activities, forms of communication with peers, situational communication.

Введение. Проблема коммуникативного развития детей с ОВЗ является достаточно новой в специальной психологии, как в теоретическом, так и в практическом плане. Количество работ, которые были бы полностью посвящены рассмотрению данной проблемы, невелико (Е.Е. Дмитриева, Д.И. Бойкова и др.). Ряд исследований направлено на изучение характеристик коммуникативного развития детей с ОВЗ (О.Н. Двуреченская, С.Н. Сорокоумова и др.), межличностных отношений (Е.И. Андреева, Р.Д. Тригер и др.).

Формулировка цели статьи. Статья посвящена обобщению результатов исследования, направленного на становление старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в качестве субъектов деятельности общения во взаимоотношениях со сверстником.

Изложение основного материала статьи. В немногочисленных исследованиях отмечаются нарушения у детей с ОВЗ различных компонентов общения: снижена потребность в общении, наблюдается недостаточность операциональной стороны общения. Недоразвитие смысловой стороны речи у

старшеклассников с нарушениями слуха. В сборнике: Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: мат. VI Междунар. учеб.-метод. конф. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2014. С. 293-297.

11. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Схема личностно-профессионального плана молодежи в условиях их безработицы // Личность и здоровье в эпоху новых ценностей. Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию республиканского психотерапевтического центра Чувашии. Чебоксары, 2007. С. 251-253.

12. Ефимова О.Н. Особенности организации тренинга эколого-психологической компетентности. Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: материалы VIII Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. – 433-438 с.

13. Захарова А.Н. Методы активизации интеллектуального и творческого потенциала личности: учебное пособие. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. 60 с.

14. Максимова, Н.Л. Психологическое содержание жизненных стратегий студентов вуза / Н.Л. Максимова, Р.С. Сергеева // Развитие науки и образования в современном мире. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях. – М.: ООО "АР-Консалт", 2015. – С. 91-93.

15. Максимова, Н.Л. Эмпатический потенциал студентов и его развитие в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: материалы VI Международной учебно-методической конференции / Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. - Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. - С. 135-137.

16. Петунова С.А. Компетентностно ориентированный подход как фактор оптимизации процесса адаптации студентов к условиям вуза // Актуальные проблемы формирования компетентностно ориентированной образовательной среды: материалы III Международной учебно-методической конференции / В.Г. Агаков, А.Ю. Александров, Е.Л. Николаев. 2012. С. 56-60.

17. Петунова С.А., Григорьева Н.В. О повышении эффективности мероприятий по адаптации и интеграции инвалидов к условиям социальной среды. В сборнике: Качество и инновации в XXI веке: материалы XIV Междунар. науч.-практич. конф. 2016. С. 238-248.

18. Петунова С.А., Григорьева Н.В. Психологическое сопровождение адаптации студентов к условиям рынка труда. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 568-576.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

раскола, алтайский язык, дидактика, краткие сведения из физики, начальные основы гигиены, церковное пение, чистописание и черчение. Преподаватель русского языка должен был уделять с каждым годом больше внимания грамотности учащихся и знакомить их с доступными произведениями русской литературы.

В содержание курса дидактики входили вопросы по психологии и основательное знакомство с методикой преподавания предметов начальной школы.

По объему учебных программ Бийское миссионерское катехизаторское училище приравнялось к трем классам семинарии. Воспитанники БМКУ, окончившие полный курс обучения, могли получить звание учителя одноклассной церковноприходской школы без сдачи особого, положенного экзамена.

Учащиеся не всегда заканчивали училище. Причинами оставления училища были проблемы со здоровьем, отсутствие материальных средств на содержание. Такие учащиеся на основании их заявлений отчислялись из училища и им выдавались свидетельства установленного образца об окончании определенного курса училища [8, с. 5]. Многие из них по заявлению на имя начальника миссии были приняты учителями, особенно в отдаленные школы.

В 1912 году из 84 учителей, работающих в школах миссии, только 29% закончили полный курс Бийского миссионерского катехизаторского училища. Почти 13% учителей из этого числа не окончили и не имели свидетельства на звание учителя церковноприходских школ.

В ежегодных отчетах миссии постоянно отмечается не только недостаточное количество учителей, но и большая текучесть педагогических кадров. Учителями были преимущественно мужчины. Например, в 1912 году учителей мужчин было в 8 раз больше, чем женщин. Большинство из них имело семьи, а заработная плата в школах миссии была невысокой – от 120 до 200 рублей в год. При этом цены на продукты питания в регионе были высокими. Многие выпускники катехизаторского училища рассматривали школу как ступень к другой должности в миссии. Поэтому, проработав определенное время в школе, при появлении вакансии в штате стана или прихода они переходили на другую должность. Некоторые при первой же возможности оставляли школы и поступали на гражданскую службу.

«Жизнь идет быстрыми темпами, нужда в школах огромная, а наши учительские школы не успевают выпустить достаточное количество учителей со знанием алтайского языка», - отмечалось в отчетах миссии [6, с. 60]. Постепенное изменение отношения российского правительства к церковноприходским школам, конкуренция с министерскими школами, которые стали открывать в регионе, заставляли Томский епархиальный училищный совет искать пути повышения качества образования. ТЕУС потребовал уволить из школ миссии неспособных учителей и заменить их способными. Руководство миссией ищет новые возможности для подготовки учителей из инородцев с более высоким уровнем образования.

Миссия поднимает вопрос о подготовке учителей из коренного населения. Для решения этого вопроса было предложено преобразовать двухклассную женскую школы в Чемале во второклассную. Тем более, что высокие результаты подготовки воспитанниц, квалифицированный по тем временам учительский состав, позволяли открыть еще один класс. В миссии

считали, что воспитанницы, получившие образование и воспитание в стенах обители, «будут лучшими проводниками религиозно-нравственных понятий в темную среду алтайских инородцев».

В 1896 г. в России появилось положение о второклассных школах, которые должны были решить задачу подготовки учителей для школ грамоты. Всего Томским епархиальным училищным советом до 1917 г. было открыто 7 второклассных школ, в том числе Чемальская женская школа. Школа в Чемале была открыта в то время, когда в связи с преобразованием школ грамоты в церковноприходские в губернии в марте 1909 г. исчезла потребность в учителях этого типа учебных заведений. В Горном Алтае, в связи с преподаванием на алтайском языке, нужны были учительницы, знающие родной язык, обычаи и традиции коренного народа. Чемальская второклассная школа была создана на базе двухклассной церковноприходской школы с открытием учительского класса.

В 1915 г. по особому ходатайству Епархиального училищного совета при Чемальской школе был открыт 4-й дополнительный учительский класс. В нем готовили воспитанниц для сдачи экзамена на звание учительницы церковноприходской школы. Программа обучения была разнообразной. Судя по учебному плану, в школе изучали: священную историю, письмо, русский и церковнославянский языки, географию, арифметику, геометрию, церковное пение, катехизис, гражданскую историю, дидактику, физику, словесность и литературу, гигиену и рукоделие. Во второклассную школу принимались девочки православного исповедания в возрасте от 13 до 17 лет, прошедшие конкурсные испытания за курс одноклассных церковноприходских или министерских школ. Кроме заявления о приеме в число воспитанниц, представлялись также свидетельство об образовании, свидетельство о рождении и крещении.

К 1918 году школа сделала два выпуска учительниц, 19 девушек. Все они, по мнению экзаменационной комиссии Епархиального училищного совета, показали достойные результаты и рекомендовали себя хорошими учительницами.

Еще один путь повышения образовательного уровня учителей школ миссия видела в проведении курсов и съездов учителей. Уже в 80-е гг. XIX в. миссия организовывала во второй половине августа и первой половине сентября практические занятия по методике начального обучения с оканчивающими курс воспитанниками и вызываемыми для этой цели учителями начальных миссионерских церковноприходских школ. Руководство занятиями на «учительских съездах» возлагалось на учителя дидактики катехизаторского училища. На курсах больше внимания уделяли практическим урокам по русской грамматике и правописанию, чтению из русской истории и географии. На вечерних курсовых занятиях больше времени отводилось чтению разных методических руководств. В отчете о проведении данных курсов подчеркивается, что первое место было отведено преподаванию Закона Божьего, затем церковному пению, а уже потом русскому языку и арифметике. Большое внимание уделялось работе с наглядностью, использованию учебных картин и методике работы с ними.

Курсы были спланированы так, чтобы у учителей было время для самостоятельных занятий. Они писали пробные конспекты по всем предметам курсов. Конспекты просматривались и исправлялись руководителями

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

4. Повышение преемственности коррекционных специальных школ и профессиональных образовательных учреждений позволит сократить период адаптации учащихся с инвалидностью на дальнейших этапах обучения, расширить количество и вариативность образовательных программ, сформировать другие направления деятельности вузов (ссузов): специальные отделения в вузах (ссузах); центры подготовки инвалидов для поступления в вуз (ссуз); центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах (ссузах) [6,7,9].

5. Наличие «Программы социальной адаптации студентов с ОВЗ» в вузе (ссузе) [1], предполагающей ведение работы по совершенствованию личностных качеств, способствующих адаптации к образовательной и внеучебной среде; развитие толерантного отношения к студентам инвалидам и ОВЗ у всех участников образовательного процесса позволит внедрить и систематизировать инклюзивное образование в вузе (ссузе).

Литература:

1. Александров А.Ю., Григорьева Н.В., Николаев Е.Л., Петунова С.А., Троешестова Д.А. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в образовательной среде вуза. Учебное пособие / Отв. ред. Е.Л. Николаев. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016.

2. Вайберт М. И. Методологические основы социально-психологического исследования. Конспект лекций. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2005.

3. Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196-202.

4. Григорьева Н.В. Особенности проявления дезадаптивных форм поведения при тревожности у студентов. Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. мат VII Междунар. учеб-метод. конф. под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. Чебоксары, 2015. С. 206-211.

5. Григорьева Н.В. Профессиональное самоопределение безработной молодежи (на примере Чувашской Республики). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006.

6. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как инновационная модель реализации в практику работы образовательно-развивающего учреждения. Актуальные проблемы психологии и медицины в условиях модернизации образования и здравоохранения 2012. С. 73-79.

7. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Интегрированное обучение как форма работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные технологии в современном образовательном процессе: мат. Междунар. учеб-метод. конф. 2011. С. 135-141.

8. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Проблема инклюзивного образования в вузе: обзор направлений ведущихся исследований. В сборнике: Качество и инновации в XXI веке материалы XIV Международной научно-практической конференции. 2016. С. 62-70.

9. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Система реализации инклюзивного образования в высшей школе. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 335-342.

10. Григорьева Н.В., Петунова С.А. Соответствие профессиональных предпочтений с имеющимися личностными характеристиками у

профессиональным мастерством, взаимодействием), то нам представляется логичным изучение уровня притязаний (по методике Ф. Хоппе) испытуемых, предполагающего стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным.

Так, половина респондентов, независимо от выделенных групп имеют нормальный уровень притязаний (50 - глухие и 56,25% - слабослышащие). Что говорит о том, что они обладают уверенностью, настойчивостью в достижении своих целей, большей продуктивностью. Также 25% слабослышащих и 14,29% глухих имеют высокий, но реалистичный уровень притязаний, т.е. слабослышащие чаще стремятся к постоянному улучшению своих достижений, к самосовершенствованию, к решению все более сложных задач, к достижению трудных целей. Вместе с тем 14,29% учащихся в группе глухих имеют слишком высокий уровень притязаний, что показывает переоценку ими своих способностей и возможностей, они берутся за непосильные задачи и часто терпят неудачи. В группе слабослышащих таких испытуемых не наблюдается. Лица с низким уровнем притязаний, таких больше в группе глухих (21,43 и 18,75% соответственно) выбирают слишком легкие и простые цели, что может объясняться: заниженной самооценкой, неверием в свои силы, либо «социальной хитростью», когда наряду с высокой самооценкой и самоуважением, человек избегает социальной активности и трудных, ответственных дел и целей. Корреляционный анализ показал значимые связи между низким уровнем притязаний и высокой зависимостью от группы ($r=0,539$, $p<0,01$), между высоким уровнем притязаний и низким уровнем страха самовыражения ($r=0,417$, $p<0,05$).

В заключение проделанной работы нами сделаны следующие выводы.

Выводы:

1. У учащихся старших классов, имеющих нарушения слуха наблюдается следующий уровень развития личностных и социальных качеств: средняя степень эмоциональной устойчивости, средняя и низкая степень принятия моральных норм, средний уровень пассивности и замкнутости, средний и низкий уровни смелости, они чаще бывают независимыми от группы, то есть самодостаточными, склонны принимать собственные решения, действовать самостоятельно.

2. Имеются следующие различия в отношении наличия личностных характеристик у глухих и слабослышащих испытуемых: а) глухие – эмоционально менее устойчивы, легко расстраиваются, изменчивы в поведении, чаще уступчивы, навязчивы в поведении, зависят от других; более исполнительны, не любят перемен мест работы, избегают помощи со стороны окружающих, довольствуются ресурсами собственной личности, более социально смелы, не заторможены, очень живые и непосредственны в эмоциональных реакциях, чаще внутренне сдержанны, интроспективны; б) слабослышащие – более эмоционально устойчивы, имеют более реалистическое отношение к жизни, чаще стремятся к доминантности, совместным действиям, любят внимание, энергичны, принимают общие нормы и оценки.

3. Выявление у учащихся имеющих нарушения слуха уровня развития личностных качеств, позволит более точно определить направления психологической работы педагогом-психологом школы, а в дальнейшем и вуза [12,15].

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

предметов. Учителя также читали книги, присланные из епархиальной курсовой библиотеки.

Увеличение средств, отпускаемых на школы миссии, после включения их в школьные списки Томской епархии дало возможность миссии выделить средства учителям для обучения на курсах. В г. Томске летом (с 10 июня по 10 августа) были проведены краткосрочные педагогические курсы с целью подготовки неспособных учителей к сдаче экзамена на звание учителя церковноприходской школы. В 1911 г. на учительские курсы в г. Томске было вызвано 10 учителей из школ миссии. 5 из них сдали экзамены и получили свидетельства на звание учителя церковноприходской школы. Подчеркивалось, что учителю-инородцу для сдачи экзамена на звание учителя приходилось затрачивать больше усилий и трудов, чтобы достигнуть уровня знаний русского языка и других предметов наравне с русскими учителями.

В 1916 г. на основании ходатайства архиепископа Томского Училищный совет Св. Синода постановил отпустить в распоряжение Бийского уездного отделения ТЕУС средства на расходы по устройству педагогических курсов при Чемальской второклассной школе для учителей церковноприходских школ Алтайской духовной миссии. Курсы проводились с целью обновить и пополнить педагогические сведения учителей, показать и посмотреть образцовые уроки, дать возможность обменяться мыслями и наблюдениями из опыта.

Учителя-курсанты проводили уроки с учащимися образцовой школы. Уроки проводили со всеми тремя отделениями и не всегда по одному и тому же предмету. Учитывался опыт расписания уроков в начале учебного года в любой школе. Оказавшись в школе, где необходимо было работать сразу с тремя отделениями и большим количеством учащихся, учителя испытывали затруднения, терялись и не всегда находили приемлемое решение, потеряв дорогое учебное время.

Выводы. Учительский персонал школ миссии на протяжении рассматриваемого периода претерпел значительные изменения. Миссия вынуждена была отказаться от использования труда сотрудников отделений – священников, псаломщиков, диаконов и др. Применение системы Н.И. Ильминского способствовало подготовке учителей из коренного населения региона сначала в центральном миссионерском училище, затем Бийском миссионерском катехизаторском училище и в последние годы – в Чемальской второклассной школе. Более 60% учителей, работавших в школах миссии, были представителями коренного населения. Образовательный ценз учителей школ миссии повышался на протяжении всего их существования. К 1917 г. основную массу учителей составляли лица, окончившие катехизаторское училище и имеющие звание учителя церковноприходской школы.

Литература:

1. Беликова А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.). Учебное пособие для студентов вуза – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского государственного университета, 2007. – 180 с.

2. Ключникова М.Ю. История становления и развития всеобщего начального образования в Республике Алтай (19 - начало 20 вв.). Учебное пособие. – Горно-Алтайск, 2000. – 164 с.

3. Крейдун Георгий (прот.). Алтайская духовная миссия в 1830-1919 годы: структура и деятельность. - М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2008. 200 с.

4. Майдурова Н.А. Горный Алтай в конце XIX – начале XX вв. – Горно-Алтайск, 2000. – 134 с.

5. Отчет Алтайской и Киргизской миссиях 1893. – Томск, 1894.

6. Отчет об Алтайской миссии за 1915 г. – Томск, 1916.

7. Устав Бийского миссионерского катехизаторского училища. – Томск, 1898.

8. Центр хранения архивных фондов Алтайского края. Ф. 186. ОП. 1. д. 7.

Педагогика

УДК: 37.042

кандидат педагогических наук, профессор Алешин Игорь Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук, доцент Слинкина Надежда Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

преподаватель кафедры физического воспитания и спорта

Панькин Виктор Ефимович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В работе представлена модель формирования общего физкультурного образования подрастающего поколения, обеспечивающая компетентность реализации здорового образа и стиля жизни. Успешность данной модели осуществляется через активность, интеллектуализацию, самостоятельность образовательного процесса.

Ключевые слова: общее физкультурное образование, двигательная культура личности, здоровьеобеспечивающая компетентность.

Annotation. The paper presents the model of formation of the General physical education of the younger generation for competence the implementation of healthy life style. The success of this model is carried out through the activity, intellectualization, the autonomy of the educational process.

Keywords: General physical education, physical culture of personality, health providing competence.

Введение. В современной парадигме развития общества (переход от постиндустриального к информационно-экологическому, от повышения производительности труда к увеличению продуктивности использования ресурсов) отечественное образование выступает как важнейший ресурс

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

взаимоотношениях, т.е. они вполне комфортно чувствуют себя в общении со сверстниками. На наш взгляд это обусловлено тем, что испытуемые нашей выборки – это учащиеся коррекционной школы интернатного типа, где их жизнедеятельность и обучение находится в большей части внутри обособленного коллектива – со сверстниками, имеющими те же слуховые возможности и педагоги, обученные приемам взаимоотношений с такими детьми. Это позволяет не испытывать трудности во взаимоотношениях. Но стоит отметить, что после окончания школы учащиеся окажутся в социуме не похожем на микроклимат внутри интернатного учреждения, поэтому необходимо уделять большое внимание на обучение их приемам взаимоотношений не только со слабослышащими, но и людьми, не понимающими жестовой речи. Это будет способствовать не возникновению социального стресса в будущем, после окончания школы.

Продолжая данную мысль, будет уместным выявление у испытуемых нашей выборки наличия или отсутствия страха самовыражения.

Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженные с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Результаты исследования показали, что отсутствие такого страха чаще наблюдается в группе слабослышащих старшеклассников. Так низкий уровень страха самовыражения имеют 37,5% – слабослышащих и 14,29% – глухих. Вместе с тем, страх демонстрации своих возможностей (высокий уровень) имеют 21,43% – глухих и 12,5% – слабослышащих. Корреляционный анализ показал значимые связи между высоким уровнем страха самовыражения у слабослышащих и высоким уровнем страха не соответствовать ожиданиям окружающих ($r=0,781$, $p<0,001$), низким уровнем смелости ($r=0,44$, $p<0,01$), высокой зависимостью от группы ($r=0,782$, $p<0,001$).

Таким образом, необходимо уделить максимум внимания развитию у данных учащихся уверенности в себе для повышения их психологической и профессиональной готовности к профессиям, связанным с взаимодействием с людьми.

Изучение значимости оценок окружающих, показало ориентацию испытуемых на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок. Выявлено, что независимо от выделенных групп распределение результатов практически одинаково. Так, большая половина испытуемых имеет средний уровень изучаемого страха (64,29 - глухие и 62,5% - слабослышащие). Высокий уровень ожидания негативных оценок окружающих у 14,29 % - глухих испытуемых и 18,75% - слабослышащих. Отсутствует данный страх примерно у такого же числа людей. Корреляционный анализ показал значимые корреляционные связи между высоким уровнем страха не соответствовать ожиданиям окружающих и предпочтением такой профессиональной сферы, как педагогика ($r=0,415$, $p<0,05$), что несколько неприемлемо для данной профессии. Поэтому необходима специально организованная работа по снижению выявленного страха у соответствующих испытуемых.

Поскольку обучение в школе не заканчивается только выбором интересующей профессии, а предполагает в дальнейшем серьезную работу по достижению профессиональных и личностных целей (обучение, овладение

ОВЗ (знакомства учащихся и работников коррекционных школ с имеющимися профессиональными направлениями, формами обучения, условиями приема, наличия доступности образовательной и физической среды для студентов той или иной нозологии, с учебной и внеучебной деятельностью и др); 3) раннее выявление имеющихся личностных, интеллектуальных и физических барьеров учащихся с ОВЗ для их минимизации или устранения к периоду обучения в вузе (ссузе) и др. [2].

Остановимся подробнее на последнем предложении. Ему и посвящена эмпирическая часть данной работы.

С целью выявления уровня развития некоторых личностных и социальных качеств для повышения в перспективе при необходимости психологической готовности будущих абитуриентов к обучению в вузе нами было проведено исследование старшеклассников с нарушениями слуха. В исследовании участвовали школьники коррекционной школы 1-го и 2-го видов (глухие и слабослышащие) в количестве 30 человек, из них 16 слабослышащих, 14 - глухих. Для чистоты эксперимента нами были выделены 2 группы: «глухие» и «слабослышащие». Рассмотрим полученные результаты.

На начальном этапе исследования мы использовали методику «Изучение школьной тревожности» Филипса. При выборе данной методики мы руководствовались возможностью с помощью представленных в ней шкал изучить 5 факторов, наиболее близких цели нашего исследования: уровень общей тревожности, наличие (отсутствие) социального стресса при общении со сверстниками и другими людьми, наличие (отсутствие) страха самовыражения при раскрытии своих способностей, зависимость от оценок окружающих и стрессоустойчивость на негативные ситуации.

При изучении общей тревожности было выявлено, что больше половины старших школьников с ОВЗ, независимо от выделенных групп имеют средний уровень тревожности, что является наиболее приемлемым для личности (64,29% - глухие и 56,25% слабослышащие). Также было выявлено, что глухие подростки и юноши более тревожны, чем слабослышащие. Так, высокий уровень тревожности в группе глухих детей имеют 21,43%, а в группе слабослышащих – 6,25%, что говорит об их устойчивой склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Корреляционный анализ выявил связь между высоким уровнем тревожности с высоким уровнем социального стресса ($r=0,531$, $p<0,01$).

Заметим, что при небольшом числе учащихся с высоким уровнем тревожности в группе слабослышащих у них наблюдается значительное число лиц, имеющих низкий уровень тревожности (37,5% – слабослышащие, 14,29% – глухие), что также требует внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности, на данный момент недостаточно развитых.

Изучение эмоционального состояния во взаимоотношениях со сверстниками показало, что независимо от выраженности нарушения слуха, основной части испытуемых свойственен средний уровень переживаний социального стресса (64,29% - глухие и 62,5% - слабослышащие).

Переживание социального стресса – это эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками). Четвертая часть испытуемых (28,57 и 25% соответственно) имеют низкий уровень социального стресса при

социально-экономического и политического развития страны, как одно из основных условий активной подготовки и включения подрастающего поколения в преобразовательные общественные процессы.

Переход России на путь инновационного развития может быть реально осуществлен при условии приоритетного развития образования. Создание инновационного сообщества обуславливает позицию, в соответствии с которой образование является стратегическим уникальным ресурсом существенного повышения возможностей государства, залогом его благополучия. В современном динамичном мире система образования может эффективно выполнять свои функции, только существуя в режиме развития, сочетании традиций и инноваций. Изменения в обществе, научный и технический прогресс требуют от отечественной школы подготовки не просто исполнителя общечеловеческих и профессиональных функций, но и субъекта их деятельности, способного к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности. Современное образование должно быть направлено на развитие потенциальных природных способностей человека (Р. А. Циринг, 2011).

Необходимость модернизации отечественного образования обусловлена двумя основными факторами. Во-первых, это обращенность образования к личности обучаемых (развитие личности – смысл и цель современного образования). Во-вторых, это переход общества к рыночной экономике, в которой одним из ее объективных признаков является повышенная профессиональная мобильность людей. Обращенность образования к личности обучающихся и изменение социально-экономического устройства общества закрепляются в нормативных документах соответствующей целевой установкой, которая ориентирует российскую систему образования на формирование разносторонней личности, способной реализовать свой творческий потенциал в данных условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. В этой целевой установке принципиальным является положение о необходимости формирования, повышения и реализации творческого потенциала каждого человека через компетентность, персонализацию, индивидуализацию, активность, самостоятельность, инициативность, здоровьесоответствие личности, как по отношению к обществу (другим людям), так и к самому себе (обеспечить себя, заботиться о себе, создавать условия для себя и т.д.). Принятая целевая установка развития отечественной системы образования требует и соответствующего инструментария регулирования данного процесса (А. П. Матвеев, Ю. И. Разинов, 2009), которым, в первую очередь, выступает компетентность.

В области двигательной культуры целью образования является формирование компетентности всестороннего развития личности, способной эффективно использовать ценности двигательной активности для повышения и длительного сохранения резервов собственного здоровья, оптимизации учебной и трудовой деятельности, рациональной организации персонального отдыха и досуга. Данная цель ориентирует образовательный вектор на становление целостной личности, определяя направленность образования (как по содержанию, так и по организации педагогического процесса) на единство развития всестороннего потенциала личности, формирование интереса к различным формам занятий двигательной культурой, воспитание потребности

в здоровом образе и стиле жизни. В качестве основного средства достижения этой цели предлагается компетенция оптимизации двигательной деятельности, которая непосредственно обеспечивает позитивное преобразование социально-биологической природы человека. Освоение данной деятельности в рамках учебной программы и ее последующее осознанное использование в организованных формах самостоятельных занятий выступает объективным условием и результатом развития двигательной культуры личности, фактором формирования общекультурных и специфических (двигательных) личностных свойств, качеств и способностей (А. П. Матвеев, Ю. И. Разинов, 2009).

Формулировка цели статьи. Модернизация общего физкультурного образования подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Анализ и обобщение теоретических и фактологических материалов; опрос и оценка возможностей детей, подростков и молодежи свидетельствуют, что образовательная система утратила свою оздоровительную направленность.

Низкий уровень здоровья подрастающего поколения, отсутствие у него сформированных ценностных ориентаций на поддержание и укрепление здоровья, дефицит двигательной активности в рамках учебных программ образовательных учреждений, крайне слабая ориентированность на формирование и развитие активности, самостоятельности и индивидуальности учащихся, их разнообразных свойств, качеств, способностей и склонностей требуют существенного обновления физкультурного образования в направлении повышения резервов здоровья, формирования готовности детей, подростков, юношей и девушек к текущей учебной и будущей профессиональной деятельности, а юношей – к воинской службе.

Возникает необходимость повышения качества общего физкультурного образования, предполагающего развитие интереса, формирование мотивации, умений, навыков и связанных с ними специальных знаний, представляющих собой основу для компетентности персонализации активного здоровьесформирования.

Отсутствие приоритета здоровья в нашей стране привело к тому, что образовательный процесс в учебных заведениях был и остается в минимальной степени ориентированным на воспитание осознанного отношения молодежи к своему здоровью.

Анализ и обобщение научно-технологической литературы, документальных материалов, практического опыта в сфере образования, физического воспитания и спортивной подготовки детей, подростков и молодежи позволили предложить следующую педагогическую систему активного здоровьесформирования (здоровьеобеспечивающей компетентности) в учебных заведениях (рисунк 1).

ссуз-вуз» учитывающая как особенности психофизического развития учащихся с ОВЗ, их способности и интересы, так и потребности современного рынка труда. Обеспечение такой преемственности позволит создать непрерывность развития у них важных социальных качеств [16,17].

Идея преемственности в обучении находит отражение в трудах русских и зарубежных педагогов и психологов: А. Дистервега, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.П. Усовой и др. В работах ученых указывается на важность осуществления связи, согласованности и перспективности целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации обучения на каждой ступени развития личности, обосновывается сущностная характеристика преемственности, педагогические условия ее осуществления на разных возрастных этапах (О.И. Доница, С.В. Козин, Т.С. Комарова, В.Я. Лыкова, Л.А. Парамонова, А.Н. Сманцер, Г.Н. Соколова, Г.В. Тарунтаева и др.) [8].

В работах многих современных исследователей с той или иной степенью полноты и широты охвата рассматриваются различные аспекты проблемы преемственности обучения: теоретические основы (С.Я. Батышев, А.В. Багаршев, В.С. Безрукова, А.П. Беляева, Ш.И. Ганелин, С.М. Годник, Ю.А. Кустов, А.А. Кыверялг, Д.С. Ягафарова и др.); содержательные и процессуальные аспекты (С.Я. Баев, В.Ф. Башарик, Г.Н. Верховецкая, И.Я. Куралишин, О.Е. Лисейчиков, А.А. Таррасте и др.); психолого-педагогические аспекты (Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, А.Г. Соколов, Р.Х. Шакуров и др.).

На фоне развития инклюзивного образования на всех ступенях получения образования очевидно, что уровень преемственности работы специальных коррекционных школ, сузов и вузов не высока. Что ведет к определенным трудностям обучения учащихся с ОВЗ, оказавшихся в других социально-образовательных условиях, а в дальнейшем и трудностям адаптации на рынке труда [3,4,5,11].

Сегодня перед образованием стоит целый комплекс задач: а) создание единой психологически комфортной образовательной среды для развития социальных (адаптационных) навыков; б) ранняя диагностика уровня развития личностных, адаптивных качеств личности на всех уровнях образования (от школьного до профессионального) с целью их своевременной коррекции, повышения адаптации и социализации детей с особенностями развития на дальнейших этапах обучения [10]; в) организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования на всех этапах профессионального образования [6,7,9]; г) охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей; д) социально-трудовая адаптация лиц с особыми образовательными потребностями [5,18]; д) изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии.

В качестве путей решения вопросов преемственности можно отнести следующие: 1) активное внедрение дистанционного обучения в вузах для детей-инвалидов на этапе обучения их в школах. Здесь могут иметь место семинарские занятия по вопросам профессиональных курсов, подготовки к ОГЭ, ЕГЭ, социальной адаптации, личностного роста и др.; 2) внедрение профессиональными образовательными учреждениями онлайн вебинаров по вопросам эффективности социальной адаптации учащихся с инвалидностью и

возможностями здоровья, социализация учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article reveals the importance of creating the continuity of special correctional schools and universities to develop adaptive, social personal qualities of students (students) with HIA, which in the future will contribute to the socialization of this category of persons in society.

Keywords: Continuity of special correctional schools and universities, inclusive education, students with disabilities and limited health opportunities, socialization of students with disabilities.

Введение. Российской системой образования ведется большая работа по организации безбарьерной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) на всех уровнях от дошкольных учреждений и общеобразовательных школ до сузов и вузов, стремящихся к созданию условий для программ инклюзивного образования. Вместе с тем имеются также специализированные образовательные учреждения для детей с ОВЗ, которые обеспечивают им индивидуальную адаптивную среду – детские сады компенсирующего и комбинированного видов, специальные (коррекционные) школы и школы-интернаты. Для повышения эффективности получения дальнейшего образования детьми с ОВЗ и их профессиональной и социальной адаптации необходимо на уровне школ проводить психологическую работу по развитию у них адаптивных качеств.

Формулировка цели статьи. В статье сделана попытка показать важность создания преемственности специальных коррекционных школ и вуза для развития адаптивных личностных качеств учащихся с ОВЗ, минимизирующих барьеры обучения и взаимодействия на следующих этапах получения профессионального образования. Продолжение вузом работы по развитию у студентов с ОВЗ адаптивных, социальных личностных качеств будут способствовать социализации данной категории лиц в обществе.

Изложение основного материала статьи. Система обучения, на наш взгляд, должна быть устроена таким образом, чтобы за годы, проведенные в образовательном учреждении – школе, ссузе, вузе, обучаемые с ОВЗ не только получили бы профессию, но и стали конкурентоспособными в достаточно жестких условиях рынка труда и могли работать (учиться) в среде людей, которые будут предъявлять к ним определенные личностные требования. Истоки данной работы должны, на наш взгляд, находиться на этапе школьного обучения. То есть, общеобразовательные школы с инклюзивным образованием, специальные коррекционные школы и интернаты должны вести большую работу с детьми-инвалидами в следующих направлениях: выявление личностных барьеров в соответствии с имеющимися особенностями здоровья, жизненной ситуации, личностными качествами; диагностика личностных качеств с целью выявления их соответствия адаптированной личности; последующее развитие адаптивных и социальных качеств. В последующем работа должна продолжаться и на других ступенях образования [12,13,14].

Таким образом, вопрос о необходимости создания в образовательном учреждении таких социально-психологических условий, чтобы процесс обучения способствовал личностному развитию, социальной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ является актуальным. В большей степени этому способствует грамотно налаженная система взаимодействия «школа-

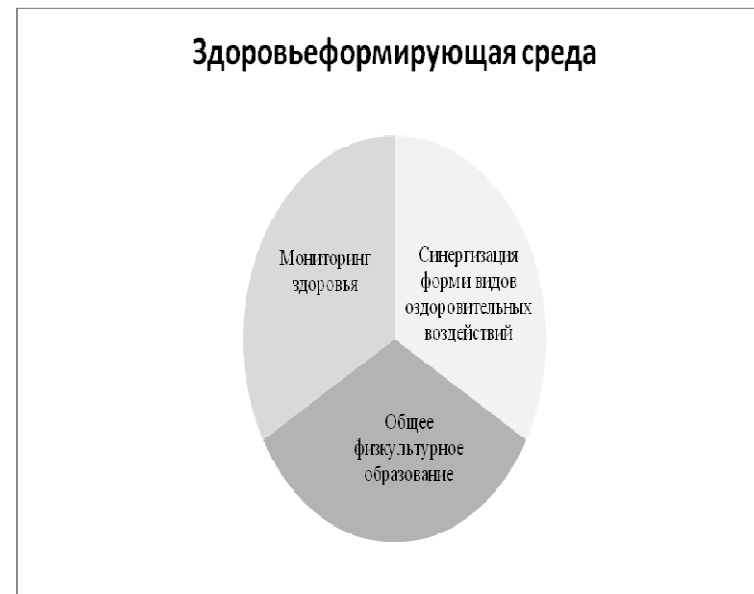


Рисунок 1. Основные компоненты педагогической системы активного формирования здоровья (здоровьеобеспечивающей компетентности) подрастающего поколения (Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин)

Актуализация проблемы непрерывного общего физкультурного образования обусловлена наличием серьезного противоречия между накопленным научно-теоретическим и технологическим потенциалом активности, с одной стороны, и уровнем его освоения отдельными людьми, в первую очередь, подрастающим поколением, с другой (Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин, 2009).

Проведенные предварительные исследования позволили предложить следующее направление и модель модернизации общего физкультурного образования (рисунок 2).



Рисунок 2. Модель общего физкультурного образования подрастающего поколения (Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин, 2009)

Компетентность формирования и реализации высокого оздоровительного потенциала общего физкультурного образования достигается через активность, интеллектуализацию и самостоятельность.

Представление об активности (лат. *activation* – бурная, усиленная деятельность) исходит из понимания ее как особого качества субъекта в системе социальных взаимодействий, как определенного личностного образования, характеризующего состояние человека и его отношение к деятельности. Активность обладает свойствами субъекта деятельности.

Интеллектуализация рассматривается как целенаправленное обогащение молодежи достаточным объемом необходимых знаний, создание системы информационно-образовательного обеспечения процесса формирования здорового образа жизни. Интеллектуализация различных сфер жизни вызвана как ходом развития человеческой цивилизации, так и развитием самого человека.

Самостоятельность представляет собой одно из ведущих свойств личности, характеризующаяся совокупностью средств (знаний, умений и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

11. Крупнов, А. И. Исследование психофизиологического аспекта индивидуальных проявлений общительности человека [Текст] / А. И. Крупнов // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. - № 5. – С. 84 – 93.

12. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг [Текст] / Г. И. Марасанов. – 5-е изд., стереотип. – М., «Когито-Центр»; МПСИ, 2007. – 251 с.

13. Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг [Текст]: учебное пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.

14. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского университета, 1982.

15. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий [Текст] / А. Г. Асмолов [и др.]. – М.: УЧЕБНАЯ КНИГА БИС, 2007. – 160 с.

16. Юрченко, О.А. Исследование эффективности социально-психологического тренинга драматической импровизации [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. / Юрченко Олег Александрович. – Самара, 1999. – 194 с.

Психология

УДК: 159.923.2

кандидат психологических наук, доцент Григорьева Нина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Петунова Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Захарова Анна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат психологических наук, доцент Дулина Галина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ И ВУЗА В РАЗВИТИИ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается важность создания преимущественности специальных коррекционных школ и вуза для развития адаптивных, социальных личностных качеств учащихся (студентов) с ОВЗ, которые в последствие будут способствовать социализации данной категории лиц в обществе.

Ключевые слова: преимущественность специальных коррекционных школ и вуза, инклюзивное образование, студенты инвалиды и ограниченными

психобиологических особенностей человека низка или его роль является спорной.

Выводы:

1. Коммуникативный тренинг максимально эффективен в развитии и коррекции всех компонентов коммуникативной компетентности (мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого).

2. В качестве универсального целевого эффекта социально-психологического тренинга следует рассматривать ценностно-смысловое отношение участников к приобретаемому новому опыту, которое выступает в качестве мотивационно-ценностной основы для специфических эффектов тренинга, обеспечивающей длительность их существования.

3. Социально-психологический тренинг имеет границы эффективного использования, он малоэффективен в коррекции и развитии психофизиологических особенностей участников взаимодействия.

Литература:

1. Акимова, М.К. Компетентность в профессионально-педагогическом общении и толерантность педагога [Текст] / М.К. Акимова, О.А. Галстян. – Наука и Мир. - № 5 (33). – Том 3. - 2016. – с. 88 – 96.

2. Аксеновская, Л.Н. Об актуальных проблемах современной теоретической и практической психологии [Текст] / Л.Н. Аксеновская. – Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. - № 4. – Том 12. – 2012. – с. 82-85.

3. Ахмадиева, Л.Р. Оценка психологических показателей эффективности профессионального тренинга [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03: / Ахмадиева Лия Рустэмовна. – М., 2005 - 152 с.

4. Галстян, О.А. Как стать ближе друг к другу: коммуникативные техники развития толерантности: методическое пособие для психологов и педагогов детских домов [Текст] / О.А. Галстян. – Орехово-Зуево : МГОГИ, 2011. – 136 с.

5. Галстян, О. А. Коррекционно-обучающая программа повышения уровня коммуникативной компетентности педагога: пособие для психологов и педагогов [Текст] / О. А. Галстян. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2007 – 86 с.

6. Жемчугова, Л. В. Связь динамических качеств активности общительности со свойствами нервной системы и темперамента [Текст] / Л. В. Жемчугова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, Свердловский пединститут, 1980. – С. 35 – 44.

7. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю. М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.

8. Жуков, Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дис. ... док. псих. наук: 19.00.05: / Жуков Юрий Михайлович. – М., 2003. – 356 с.

9. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34 – 42.

10. Ильина, А. И. Особенности проявления общительности в связи с подвижностью нервной системы [Текст] / А. И. Ильина // Ученые записки. – Вып. 23. – Пермь, Пермский пединститут. – 1958. – С. 76 – 118.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

навыков, которыми обладает личность) и отношением личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также складывающимися в процессе деятельности связями с другими людьми (И. М. Воротилкина, 2007). С позиции системного подхода самостоятельность рассматривается как личностно-волевое качество, которое формируется на базе основных компонентов афферентного синтеза функциональной системы поведения человека и проявляется в блоке принятия решения функциональной системы, обеспечивающей оптимальное психофизическое состояние человека на разных этапах онтогенеза. Самостоятельность лежит в основе эффективного выполнения самостоятельной работы. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и доставляет обучаемым удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самопознания (И. А. Зимняя, 2000).

Активность, интеллектуализации и самостоятельности детей, подростков и молодежи в процессе общего физкультурного образования обеспечивает компетентность формирования двигательной культуры личности. Последняя характеризует качественное, системное и динамичное совершенствование, определяющее ее образованность, двигательную подготовленность и совершенство, отраженное в видах и формах активной физкультурно-спортивной деятельности, здоровом образе и стиле жизни.

Компетентность «двигательной культуры личности» предполагает сознательное преобразование, «вращивание» человеческой телесности и ментальности, разумного и грамотного отношения к этому процессу, как личности, так и общества. Этот феномен оказывается ответственным и за духовное развитие общества и личности является одним из важнейших стимулов формирования культуры, их отношения с природой и к природе, в том числе, и к природе человека (В. К. Бальсевич, 2000).

Направленность реализации двигательной культуры личности определяет необходимость индивидуализации и интеграции (консолидации) соответствующих оздоровительных технологий.

Индивидуализация – усвоение и воспроизведение знаний, умений и двигательных действий, развитие двигательных качеств и способностей в соответствии с индивидуальными социальными, биологическими, психическими, интеллектуальными и нравственными особенностями личности.

При этом должно быть обеспечено объединение (интеграция, консолидация) различных видов и способов оздоровления в единую и устойчивую функциональную систему, обеспечивающую «массированное» воздействие на основные компоненты здоровья детей, подростков и молодежи; формирование и реализацию личностных ценностных ориентаций, переход от регулируемой деятельности к саморегуляции активного здоровьесформирования.

В результате должны быть сформированы здоровый образ и стиль жизни, которые рассматривают как типичную совокупность форм и способов повседневной культурной жизнедеятельности личности, основанной на культурных нормах, ценностях, смыслах деятельности, и укрепляющих адаптивные возможности организма (В. И. Ильинич и др., 1999).

Здоровый образ и стиль жизни определяют и как комплекс оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоничное развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности и продление творческого

долголетия людей. Он включает в себя следующие элементы: плодотворную учебную и профессиональную деятельность, активную мировоззренческую позицию, отказ от вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, закаливание, рациональное питание (Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин, 2009).

По меткому выражению швейцарского врача С. – А. Тиссо: «Физические упражнения по своему воздействию могут заменить любые лекарства, но все лекарства не могут заменить действие физических упражнений» (С. – А. Тиссо, 1787, с. 251).

Здоровый образ и стиль жизни имеют в виду формирование оздоровительного потенциала, обеспечивающего способность адаптироваться к условиям среды, продуктивно выполнять биологические и социальные функции, осуществлять активную творческую жизнь в процессе учебной деятельности, создание предпосылок к сложной будущей профессиональной деятельности.

Представленная и реализованная модель разворачивающегося физкультурного образования, а также и спортивно-массовой работы позволил существенно увеличить объем (число и продолжительность занятий, количество осваиваемых и используемых упражнений) результативной организации (рациональное сочетание отдельных занятий и более крупных структурных образований двигательную активность различной величины и направленности путем оптимизации сочетания двигательной активности, закаливания, рационального питания, дыхательных упражнений и саморегуляции). Последнее позволило значительно повысить резервы здоровья подросткового поколения.

В первую очередь, существенно увеличился двигательный потенциал (количественные и качественные характеристики многофункциональных двигательных возможностей) и повысилась резистентность организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды (снизилось количество и уменьшилась продолжительность отдельных заболеваний).

Выводы:

1. Сформулировано понятие «активное формирование здоровья», предполагающее овладение и осознанное использование каждым ребенком и подростком оздоровительных технологий, в первую очередь, двигательной активности, обеспечивающих формирование необходимого потенциала здоровья для продуктивного выполнения биологических и социальных функций, включая текущую учебную и будущую профессиональную деятельность.

2. Раскрыто содержание «здоровьеобеспечивающей компетентности», под которой понимается обладание достаточной суммой знаний, включающей научно обоснованные идеи, понятия, факты, накопленные человечеством в сфере здорового образа и стиля жизни; наличие практических умений и навыков здоровьесбережения; способность устанавливать связи между знаниями и реализацией оздоровительных технологий, с одной стороны, и практическими действиями в повседневной учебной и будущей профессиональной деятельности на основе воспитанных ценностных ориентаций на формирование, повышение и сохранение резервов персонального здоровья, с другой.

Картина фазы «истощение» в экспериментальной группе во время первого и второго обследований

Степень выраженности фаз и симптомов	Симптомы фазы «истощение»				Фаза «истощение»
	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстранённость	Деперсонализация	Психосоматические и Психовегетативные нарушения	
Первое обследование					
не сформированные	8	12	11	13	11
формирующиеся	7	8	10	6	9
сформировавшиеся	6	1	0	2	1
Второе обследование					
не сформированные	12	16	16	13	11
формирующиеся	9	4	5	5	10
сформировавшиеся	0	1	0	3	0

Во-вторых, однозначного ответа на вопрос о влиянии тренинга на развитие общительности педагогов не было получено. Так, достоверность изменений, произошедших с уровнем развития общительности педагогов, удалось подтвердить с помощью критерия Т – Уилкоксона ($p < 0,05$ (0,018) (табл. 2), тогда как применение критерия U – Манна – Уитни не подтвердило статистической значимости наблюдаемых различий (табл. 1). Этот факт можно объяснить тем, что ещё в работах А. И. Ильиной [10] и А. И. Крупнова [11] была показана индивидуальная устойчивость признаков общительности и их связь с определёнными свойствами темперамента и нервной системы. Сходные данные были получены в исследованиях Л. В. Жемчуговой [6].

Эти факты, полученные в ходе исследования, объединяет то, что в обоих случаях речь идет о психофизиологических особенностях участников взаимодействия. Что, в свою очередь, позволяет высказать предположение о том, что эффективность коммуникативного тренинга в коррекции

в процессе тренинга; группа 4 – вопросы, направленные на оценку результатов тренинга), а затем подвергались количественному анализу.

Достижение такого результата тренинга, как ценностно-смысловое отношение к новому опыту, подтвердилось ответами педагогов, содержащими:

- высказывания о том, что приобретенные ими знания создают условия для самопознания и необходимы для профессиональной деятельности;
- пожелания того, чтобы тренинги прошли другие члены коллектива и учащиеся;
- желания педагогов самим провести коммуникативные тренинги с учащимися.

Значимость данного эффекта состоит в том, что его наличие придает новое качество комплексному результату тренинга, он приобретает статус компетентности, то есть знаний в действии [1, 9, 15]. Ю.Н. Емельянов, А.А. Деркач также рассматривают успешную реализацию в повседневном труде и жизни, приобретенного и освоенного в процессе тренинга опыта, в качестве общего критерия продуктивности социально-психологического тренинга.

Следовательно, на этапе разработки тренинга в качестве целевого эффекта необходимо закладывать ценностно-смысловое отношение участников к содержанию занятий, новому опыту и готовность его реализовывать в профессиональной деятельности. В противном случае тренинг будет сводиться к простой дрессуре участников взаимодействия, приобретенные знания и умения будут быстро угасать, длительность существования других результатов, не подкрепленных мотивационно-ценностной основой, будет незначительна. Что, в свою очередь, приведёт к формированию зависимости участников от тренинга, так как для поддержания его эффектов нужно будет через определенный промежуток времени снова проводить соответствующую работу.

Наряду с положительными эффектами в ходе исследования были получены и отрицательные результаты.

Во-первых, тренинг оказался малоэффективным в отношении фазы «истощение», синдрома «эмоциональное выгорание», проявляющегося в падении общего энергетического тонуса и в ослаблении нервной системы. Изменения практически не затронули симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения», проявляющийся в плохом самочувствии, бессоннице, чувстве страха, сосудистых реакциях, обострении хронических заболеваний (табл. 4). Возможно, это связано с тем, что на этой фазе происходят определённые психофизиологические, психосоматические изменения, которые требуют иных методов коррекции.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Литература:

1. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека: монография / В. К. Бальсевич. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Воротилкина, И. М. Педагогическая система развития самостоятельности и двигательной активности детей и учащейся молодежи: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / И. В. Воротилкина; СибГУФК. – Омск, 2007. – 42 с.
3. Зимняя, А. И. Педагогическая психология / А. И. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. Куликов, Л. М. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения: монография / Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, С. А. Ярушин. – Челябинск: ЧелГУ, 2009. – 275 с.
5. Матвеев, А. П. К проблеме содержания образования по физической культуре в контексте требований стандарта второго поколения / А. П. Матвеев, Ю. И. Разинов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 6. – С. 53-57.
6. Тиссо, С. – А. О здравии ученых людей / С. – А. Тиссо. – СПб, 1787. – 286 с.
7. Физическая культура студента : учебник / под ред. В. И. Ильинича. – М.: Гардарики, 1999. – 448 с.
8. Циринг, Р. А. Некоторые направления реализации компетентностного подхода в образовании / Р. А. Циринг // Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях: материалы Всерос. науч. конф. – Челябинск, 2011. – С. 183-186.

Педагогика

УДК 31.013.42

кандидат педагогических наук Алиева Дияна Курмановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесского государственного университета им. У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Современные условия социально-экономического развития страны, изменения в общественной жизни в сторону смены приоритетов и ценностей в сознании людей, национальное возрождение народов России требует кардинальных изменений в области среднего и высшего образования. Центральными задачами современного образования продолжают оставаться гражданское, патриотическое и интернациональное воспитание молодого поколения, так как любовь к Родине, к ее процветанию всегда была и есть главная стратегия и основа могущества государства. Актуальность темы продиктована тем, что на современном этапе развития общества образовался некий идеологический вакуум, связанный с утратой значительной частью молодежи духовно-нравственных основ жизни. Следовательно, государство ощущает потребность в формировании человека, способного вести межкультурный диалог в полиэтничном пространстве, а также понимающего

формы толерантности как активной позиции каждого члена многонационального общества.

Ключевые слова: ценности, традиции, обычаи, воспитание, этнос, интернационализм, патриотизм, гражданственность.

Annotation. Modern conditions of socio-economic development of the country, changes in public life in the direction of the change of priorities and values in the minds of people, the national revival of the peoples of Russia requires major changes in the field of secondary and higher education. The Central tasks of modern education continue to be civil, Patriotic upbringing of the younger generation, as the love for the Motherland, its prosperity has always been and is the primary strategy and the Foundation of the power of the state. The relevance of the topic is dictated by the fact that at the present stage of development of society formed a kind of ideological vacuum that is associated with the loss of a significant part of young people's moral and spiritual foundations of life. Therefore, the state feels a need for the formation of man, the ability to conduct intercultural dialogue in a multiethnic space, as well as an understanding of the forms of tolerance as an active position of each member of the multinational companies.

Keywords: values, traditions, customs, education, ethnicity, internationalism, patriotism, citizenship.

Введение. В современных социокультурных условиях с изменением мировоззренческих позиций молодежи, в частности, обучающихся-билингвов в высших учебных заведениях, особенно в поликонфессиональных и полилингвальных регионах России, особая роль отводится на усиление целостной системы патриотического и интернационального воспитания. Необходимо сочетать почтительное отношение к вековым традициям всех народов со свободой развития личности полноценного гражданина РФ. При феноменологическом анализе понятия «патриотизм» некоторые ученые рекомендуют особо выделить два основных его признака. «Патриотизм – сложный социально-нравственный принцип и морально-психологическое чувство, – пишет М.М. Михнев. Как социально-нравственный принцип патриотизм заключает в себе идею объединения, сплочения граждан во имя сохранения конкретно-исторической социальной, политической и культурной среды. Как морально-психологическое чувство, патриотизм выражается в любви к Родине, в гордости за ее успехи, верность ей в период испытаний, в готовности к защите родного Отечества» [Михнев: 13].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является развитие прогрессивных традиций национального воспитания, освоение общечеловеческих ценностей и усвоение национально-культурных традиций народов России. Личность не может быть самобытной без национального своеобразия. Поэтому задача современного российского образования – воспитание национального самосознания, направленного на формирование духовно-нравственной личности, готовой верой и правдой служить Родине.

Изложение основного материала статьи. Патриотическое и интернациональное воспитание в полиэтнической среде направлено на формирование необходимых условий воспитания толерантного представителя общества. Прививание гражданско-патриотических качеств обучающимся-билингвам должно стать самой приоритетной задачей любого учебного заведения. Патриотическое воспитание в более широком понимании – это

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В мотивационной сфере педагогов были выявлены следующие позитивные изменения, произошедшие под влиянием коммуникативного тренинга:

- снижение уровня внешней отрицательной мотивации профессиональной деятельности педагогов ($p < 0,05$ (0,001));
- улучшение оптимальности мотивационных комплексов профессиональной деятельности педагогов (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение количества наилучших и наихудших мотивационных комплексов в экспериментальной группе во время первого и второго обследований

Измерение	Количество мотивационных комплексов	
	наилучших оптимальных	наихудших
до воздействия	7	0
после воздействия	12	1

Коммуникативный тренинг оказался достаточно эффективным в коррекции психо-эмоционального состояния педагогов, а именно в снятии фаз синдрома «эмоциональное выгорание», в особенности в отношении фазы «резистенция», чьи симптомы более всего отягощали эмоциональное состояние испытуемых («напряжение» ($p < 0,05$ (0,005)), «резистенция» ($p < 0,05$ (0,018)); «истощение» ($p < 0,05$ (0,001)) и суммарный показатель методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» ($p < 0,05$ (0,001)).

В качестве достигнутых целевых эффектов коммуникативного тренинга также выступили:

- развитие социальной и личностной толерантности педагогов («социальная толерантность» ($p < 0,05$ (0,0497)), «толерантность как черта» ($p < 0,05$ (0,010)) и итоговый показатель методики «Индекс толерантности» ($p < 0,05$ (0,019));
- развитие эмпатии (эмоциональный канал эмпатии» ($p < 0,05$ (0,001)), «проникающая способность» ($p < 0,05$ (0,035)) и суммарный показатель методики «Ваши эмпатические способности» ($p < 0,05$ (0,007)).

Наиболее важными достигнутыми целевыми эффектами тренинга стали ценностно-смысловое отношение педагогов к содержанию тренинговых занятий, новому опыту и готовность педагогов реализовывать его в своей педагогической практике. Оценка данных эффектов осуществлялась посредством оригинальной методики. Методика представляет собой диагностическое анкетирование, которое содержит 2 открытых вопроса и 8 незавершённых предложений. Ответы на вопросы анализировались качественно, путем группировки по смыслу (группа 1 – вопросы, направленные на оценку значимости тренинга для педагогов; группа 2 - вопросы, нацеленные на выявление негативных факторов, действующих во время тренинговых занятий; группа 3 - вопросы рефлексивного характера, позволяющие педагогам проанализировать свои мысли и чувства, возникавшие

Таблица 2

Сравнение показателей мотивации, «эмоционального выгорания», толерантности, эмпатии и общительности первого и второго обследований в экспериментальной группе с помощью Т – критерия

Показатели методик	Первое измерение		Второе измерение		Уровень значимости различий
	Мх	δх	Мх	δх	
Методика «Мотивация профессиональной деятельности педагогов»					
Внутренняя	4,119	0,575	4,214	0,589	0,397
Внешняя положительная	3,590	0,672	3,567	0,637	0,877
Внешняя отрицательная	3,548	0,912	2,595	0,921	0,001*
Диагностика уровня «эмоционального выгорания»					
Фаза «напряжение»	36	17,569	23,857	14,907	0,001*
Фаза «резистенция»	58,714	18,216	46,143	18,607	0,002*
Фаза «истощение»	37	14,429	29,238	13,096	0,027*
Синдром «эмоционального выгорания»	131,57	41,457	99,238	39,065	0,001*
Методика «Индекс толерантности»					
«Этническая толерантность»	28,190	5,560	28,810	4,895	0,411
«Социальная толерантность»	25,238	5,879	30,095	4,659	0,001*
«Толерантность как черта»	32	2,878	34,048	2,591	0,012*
Итоговый уровень толерантности	85,476	11,529	92,857	9,020	0,001*
Методика «Ваши эмпатические способности»					
«Рациональный канал»	2,905	1,190	2,667	0,891	0,382
«Эмоциональный канал»	3,476	1,367	4,857	1,424	0,007*
«Интуитивный канал»	3,381	1,214	3,190	1,400	0,673
«Установки эмпатии»	3,571	0,955	3,619	1,174	0,733
«Проникающая способность»	2,905	1,064	3,905	1,151	0,008*
«Идентификация»	3,095	1,231	2,905	1,377	0,443
Суммарный показатель	19,429	3,774	21,(3)	4,257	0,016*
Методика «Общительность»					
Уровень общительности	14,381	3,946	12,095	2,741	0,018*

**Проблемы современного педагогического образования.
Сер.: Педагогика и психология**

систематическая и целенаправленная деятельность государственных органов и организации по выработке у граждан патриотического сознания, чувства верности своему государству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Важную роль в воспитании патриотически ориентированной личности играет интернационализм.

Сегодня важнейшая задача государства – воспитать в молодом человеке чувство истинного патриотизма, а для этого необходимо: формирование ценностного самосознания, воспитание уважительного и толерантного отношения не только к своим национальным ценностям и законам, но и к законам других народов, необходимо формировать готовность молодых людей к межкультурной коммуникации, к межэтническому диалогу. Естественно, повышение эффективности патриотического и интернационального воспитания в современных условиях проявляется за счет целенаправленного формирования обучающихся-билингвов в духе высокой социальной активности. В поликультурной системе патриотического и интернационального воспитания необходимо обеспечить высокую степень взаимодействия таких составных частей как:

-создание научно-технических основ патриотического и интернационального воспитания (комплексной системы воспитания, разработкой и включением в его содержание культурно-исторического, военно-исторического, духовно-нравственного, идеологического, социально-психологического и других компонентов воспитательной деятельности);

-педагогическое и методическое обеспечение системы патриотического и интернационального воспитания (создание педагогического материала с учетом новых социокультурных условий);

-обеспечение тесных контактов не только между всеми субъектами нашего государства, но и странами постсоветского пространства.

В современном полиэтничестве пространстве должны взаимодействовать и взаимовлиять такие формы воспитания как интернациональное и патриотическое. В высших учебных заведениях, где превалирует количество обучающихся-билингвов, по нашему глубокому убеждению, особое внимание должно уделяться культуре диалога, межнационального речевого общения, речевого поведения и знанию этнокультурных традиций всех народов нашей многонациональной страны.

Общеизвестно, что интернационализм как элемент поликультурной педагогики является главным фактором, формирующим патриотические качества личности. Следовательно, интернационализм отражает одно целостное направление – это чувство любви к большой и малой Родине, уважение к их общечеловеческим и национально-культурным ценностям и готовность беречь и приумножать их достоинство, верность им и защита их безопасности, чувства дружбы и сотрудничества, культуры межэтнического общения. А воспитание патриотически ориентированной личности, в нашем представлении, – это воздействие на деятельность личности, направленное на активное освоение ею патриотических знаний, выработку соответствующих убеждений и поступков.

Справедливо отмечает О.В. Лебедева: «Важно, чтобы дети все больше узнавали свое отечество и, несмотря на его несовершенства, любили его, жили с ним одной жизнью, радовались его радостями и болели его горестями»

[Лебедева: 78]. Она рекомендует детально со всех сторон изучить Родину и отнестись к ней без всяких прикрас. И доказывает, что только в этом случае *инстинктивная привязанность* к «своему» преобразуется в осознанную любовь к Отечеству. Соответственно, это будет достигнуто путем целенаправленного изучения анализируемого феномена в средних и высших учебных заведениях по всем направлениям подготовки обучающихся.

Говоря об осознанности чувства любви к Родине, другой исследователь, Е. Ефимов, почти век назад, писал: «В развитии всех человеческих чувств наступает момент, когда место инстинкта должно занять размышление, когда человек испытывает потребность оправдать перед самим собой свои естественные склонности и привязанности, когда он позволяет себе оставить лишь то из унаследованного, что окажется в согласии с его разумом» [Ефимов: 12].

По мнению О.В. Лебедевой, патриотическое чувство имеет интимный характер. Например, в учебных заведениях, где закладывается основа всех основ, работу в этом направлении следует вести без лицемерия и не для галочки, иначе она не достигнет своей цели. Проводимая педагогами работа в этом направлении должна быть продиктована логикой учебного процесса, логикой жизни. В противном случае они останутся лишь на бумаге, ничуть не задев эмоциональное восприятие, внутренний мир обучающихся. Говоря об интимном характере патриотического воспитания, В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «без чистоты интимных чувств немислима чистота чувств гражданских» [Сухомлинский: 224].

Интернациональное воспитание направлено на преодоление изолированности этнических групп, следовательно, данный вид воспитания предполагает особые формы влияния на сознание и поведение личности с целью превращения таких позиций в осознанные нормы повседневные нормы поведения. Непременным условием достижения цели интернационального и патриотического воспитания является отсутствие формализма и объективность в работе педагога. О.В. Лебедева. Акцентируя нежелательность подчеркивания положительных сторон действительности и замалчивание отрицательных, она особо указывает на то, «что тенденциозное преувеличение достижений родной страны в ущерб справедливой оценке чужого – плохая услуга Отечеству. Программа патриотического воспитания, направленная на то, чтобы скрыть отрицательные стороны собственной жизни и внушить школьникам любовь к Родине одними дифирамбами «своему родному», по логике вещей не имеет ничего общего с гражданским патриотизмом» [Лебедева: 80].

Патриотизм и интернационализм нераздельны от гражданственности. В каждом государстве определены права и обязанности граждан, живущих в этой стране. Оно, естественно, заинтересовано в том, чтобы граждане выполняли существующие в этом государстве социально-экономические и морально-правовые идеи, нормы, принципы и правила и принимали активное участие в отстаивании оборонных и культурных интересов страны.

Гражданское воспитание в «Педагогической энциклопедии» определяется как интегративное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. Основной целью гражданского воспитания обучающихся-билингвов в поликонфессиональной среде является воспитание в них чувства любви к Родине и стремление к миру во всем мире.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп после коммуникативного тренинга с помощью U – критерия

Показатели методик	Контрольная группа		Экспериментальная группа		p – уровень значимости
	Mx	δx	Mx	δx	
Диагностика уровня «эмоционального выгорания»					
Напряжение	37,143	13,217	23,857	14,907	0,005*
Резистенция	58,667	13,446	46,143	18,607	0,018*
Истощение	44,476	14,546	29,238	13,096	0,001*
Итоговый показатель	140,286	36,683	99,238	39,065	0,001*
Методика «Индекс толерантности»					
Этническая толерантность	26,905	4,628	28,810	4,895	0,237
Социальная толерантность	27,286	4,772	30,095	4,659	0,0497*
Толерантность как черта	31,429	3,417	34,048	2,591	0,010*
Итоговый показатель	85,762	10,226	92,857	9,020	0,019*
Методика «Ваши эмпатические способности»					
Рациональный канал	2,762	1,269	2,667	0,891	0,651
Эмоциональный канал	3,190	1,531	4,857	1,424	0,001*
Интуитивный канал	3,429	1,330	3,190	1,400	0,597
Установки	3,095	1,109	3,619	1,174	0,191
Проникающая способность	2,952	1,463	3,905	1,151	0,035*
Идентификация	2,571	1,330	2,905	1,377	0,346
Суммарный показатель	18,048	3,273	21,(3)	4,257	0,007*
Методика «Общительность»					
Уровень общительности	14	3,281	12,095	2,741	0,054

Примечания: до экспериментального воздействия контрольная и экспериментальная группы по всем показателям однородны

психологии общения и педагогической коммуникации. Содержанием третьего этапа (аффективного) стал коммуникативный тренинг. На этом этапе использовались различные активные (интерактивные) методы обучения, такие как ролевые игры, упражнения в подгруппах, мозговой штурм, моделирование педагогических ситуаций и т.п. На четвертом (поведенческом) этапе происходило закрепление новых форм поведения педагогов на практике.

Диагностической оценки подвергался только аффективный этап взаимодействия, реализуемый в форме коммуникативного тренинга. В качестве ожидаемых целевых эффектов коммуникативного тренинга были определены положительные изменения в мотивации профессиональной деятельности, улучшение психо-эмоционального состояния, повышение уровня развития социальных установок (толерантности) и коммуникативных качеств (эмпатии и общительности) педагогов. Их оценка осуществлялась с помощью ряда методик: методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана, авторской диагностической анкеты, методики диагностики уровня «эмоционального выгорания» В. В. Бойко, экспресс – опросника «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой с соавторами, опросников «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко и «Общительность» В. Ф. Ряховского.

В исследовании участвовали контрольная и экспериментальная группы, уравненные по гендерному признаку (мужчины – 4,76%, женщины – 95,24%) и по наличию высшего педагогического образования (имеют – 61,9%, не имеют – 38,1%). Численность каждой группы составляла 21 человек. Диагностические замеры проводились в обеих группах до начала и по окончании коммуникативного тренинга. Диагностика мотивационно-ценностного компонента компетентности осуществлялась только в экспериментальной группе, что было обусловлено естественным ходом жизни педагогического коллектива.

Реализация коммуникативного тренинга привела к целому ряду изменений в коммуникативной компетентности педагогов экспериментальной группы. Достоверность выявленных изменений проверялась с помощью критерия U – Манна – Уитни (определялась степень однородности контрольной и экспериментальной групп до и после коммуникативного тренинга - таблица 1) и критерия T – Уилкоксона (сопоставлялись результаты предварительного и итогового замеров в контрольной и экспериментальной группе – таблица 2).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В педагогической литературе дается множество толкований понятия «гражданское воспитание». Не вдаваясь в подробности определения этого феномена, поскольку перед нашим исследованием стоят несколько иные целевые установки, приводим два наиболее популярных определения, данных Г.Н. Филоновым. Он пишет: «Будем рассматривать гражданственность как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, выполняющие основные социально-ролевые функции – осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов своего Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [Филонов: 45].

В учебнике «Педагогика» под редакцией В.А. Сластенина отмечается, что основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения. [Сластенин].

В Российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах В.Г. Белинского, А.Г. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева и др. Идея народности в воспитании, сформулированная К.Д. Ушинским, основывалась на учете особенностей русского менталитета, развития национального самосознания, воспитания граждан.

В известной книге В.А. Сухомлинского «Воспитание гражданина» в определенной мере обобщен, систематизирован теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию. Особое внимание уделяется не образованию в целом, а в большей степени – семейному воспитанию. Воспитания в семье и в школе тесно взаимодействуют – это всё составляет работу учителей, воспитателей и родителей по всем формам воспитания, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и принципиального ненасилия. О роли влияния семейного воспитания и семейного образования на формирование поведения личности Ф.И. Джаубаева пишет: «Формирование каждой языковой личности происходит с началом усвоения нравственных норм. Оценки и ценности, характерные для определенной социальной среды, служат членам семьи своеобразным ориентиром в их поведении и деятельности» [Джаубаева: 158].

В последнее время очень часто в педагогической литературе используются понятия «гражданско-патриотическое», «гражданско-нравственное», «гражданско-правовое» воспитание. Смысловое значение всех приведенных понятий гражданственности сводится к патриотизму, нравственности и правовой культуре. Мы считаем, что такой взгляд на гражданское воспитание раскрывает основное его содержание и все стержневые понятия, из которых оно складывается. Справедливости ради надо отметить, что в педагогических словарях даже последнего времени ключевыми элементами гражданского воспитания признаются только нравственная и правовая культура. Следует отметить, что гражданское воспитание трактовалось как одно из ведущих «идейно-нравственных» свойств личности и рассматривалось в тесной связи с

формированием у молодого поколения правосознания, воспитанием гражданской ответственности.

Хотя, отмеченные виды воспитания имеют определенные отличия, в то же время они тесно взаимосвязаны. В отличие от гражданственности патриотизм наделен иррациональным, то есть инстинктивным содержанием. Подчеркивая отличия гражданского воспитания от патриотического, исследователь Н.А. Савотина подчеркивает: «Гражданственность «подпитывается» патриотизмом, своей интеллектуальной ментальной российской спецификой. Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей. Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней» [Савотина: 40]. Не случайно гражданское воспитание рассматривалось в единстве с идейно-нравственным воспитанием и правосознанием. В нем главенствует правовая культура в отличие от патриотического воспитания, где доминирует морально-нравственное начало. По мнению Н.А. Савотиной, будет «корректным определить гражданственность как гражданственно-политическое качество, важной составляющей которого является именно патриотизм. В такой трактовке гражданственность интегрирует общечеловеческие духовные ценности: высокий строй души и чувств, социальную направленность мыслей» [Савотина: 40].

Выводы. В настоящее время в связи с диверсификацией, модернизацией, демократизацией образования, появлением новых возможностей для развития национальных культур, народного самосознания происходит вполне оправданная актуализация этнического компонента в содержании образования и воспитания, акцентация внимания к опыту народной педагогики. Педагогика народов Северного Кавказа очень богата как гражданскими, интернациональными, так и военными традициями.

Этнические традиции народов Северного Кавказа – это бесспорное и ритуальное соблюдение всех религиозных праздников и обычаев, любовь к свободе, национальная гордость, патриотизм, уважительное отношение к оружию, к национальным героям, чувство мужской гордости, уважительное отношение к женщине, уважение и почтение старших, гостеприимство, отрицательное отношение к нецензурной брани и пьянству, любовь к национальной воинской одежде, взаимопомощь и защита друг друга получили оценку как социально-педагогические предпосылки и детерминанты, обуславливающие воспитание патриотически, интернационально и граждански ориентированной личности на современном этапе развития общества.

Таким образом, в рамках системного подхода к формированию патриотически ориентированной личности обучающего-билингва, сложающегося из особого комплекса мер, находящихся в познавательном-воспитательном поле учебной и внеучебной работы, выработавшихся в течение веков, может оптимизировать процесс трансформации нравственно-исторического сознания в нравственные убеждения и закрепление установок на высокочувствительный патриотический тип поведения личности.

Литература:

1. Джаубаева Ф.И. Особенности формирования языковой личности и речевого поведения русского писателя Л.Н. Толстого в процессе семейного воспитания и образования // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2009. – Выпуск 3. – С. 157-162.

2. Ефимов Е.Е. Реформа средней школы и национальное воспитание по

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Социально-психологический тренинг прочно закрепился как форма коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности, в первую очередь, у представителей коммуникативных профессий.

Формулировка цели статьи. Изложение результатов исследования эффективности тренинга по развитию коммуникативной компетентности и толерантности педагогов.

Изложение основного материала статьи. Категорию «эффективность тренинга» следует определять через категорию «эффект тренинга». Эффект – это результат тренинга. Эффекты тренинга весьма разнообразны, поэтому существует возможность классифицировать их разными способами. По универсальности выделяют типичные эффекты, являющиеся специфическими результатами определенных видов тренинга, и универсальные эффекты тренинга, характерные для всех его разновидностей. По длительности существования эффекты делятся на кратковременные и долговременные. Первые представляют собой временные образования, длительность существования которых невелика и редко выходит за пределы длительности реализации самого тренинга. Вторые представляют собой феномены, длительность существования которых не ограничивается продолжительностью самого тренинга, выходит за его пределы, а в некоторых случаях они могут представлять собой необратимые образования. По соотносительности результата тренинга с поставленными задачами выделяют целевые (прямые, ожидаемые) и побочные (косвенные) эффекты, которые, в свою очередь, подразделяют на позитивные и негативные в зависимости от того, насколько они полезны для участника тренинга [12, 13].

Эффективность тренинга, в первую очередь, следует определять через оценку целевого эффекта. Можно выделить несколько критериев оценивания целевого эффекта тренинга.

В качестве таких объективных критериев следует рассматривать:

- степень соответствия характера эффекта цели тренинга;
- уровень достижения целевого эффекта;
- соотношение величины (выраженности) целевого эффекта тренинга к затратам, приложенным для его достижения;
- длительность существования целевого эффекта.

К числу субъективных критериев следует отнести степень удовлетворенности участников взаимодействия участием в нём.

В качестве основного фактора, определяющего эффективность тренинга, многие авторы рассматривают уровень активности участников взаимодействия [3, 8, 16]. При этом в качестве механизма воздействия рассматривается рефлексия, а как средство выступает обратная связь.

В статье излагаются результаты исследования эффективности коммуникативного тренинга, направленного на развитие коммуникативной компетентности и толерантности педагогов. В ходе исследования взаимодействия психолога и педагогов осуществлялось в несколько этапов в рамках реализации коррекционно-обучающей программы [4, 5]. На первом этапе (мотивационном) проводилась работа, направленная на осознание педагогами необходимости развития и совершенствования своей коммуникативной компетентности. На втором этапе (когнитивном) формировалась коммуникативная компетенция, то есть знания в области

Психология**УДК:159.9**

кандидат психологических наук Галстян Ольга Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективности социально-психологического тренинга. Излагаются результаты эмпирического исследования эффективности коммуникативного тренинга в развитии коммуникативной компетентности и толерантности педагогов. Определяются границы эффективности коммуникативного тренинга.

Ключевые слова: социально-психологический/коммуникативный тренинг, эффект тренинга, эффективность тренинга, коммуникативная компетентность педагогов, толерантность, эмоционально-волевая регуляция, мотивация педагогической деятельности, эмпатия, общительность.

Annotation. The article deals with the problem of socio-psychological training effectiveness. It also presents the results of empirical research of communicative training in the development of pedagogue's competence and tolerance. The article gives the definition of the communicative training efficiency.

Keywords: socio-psychological/communicative training, training efficiency, communicative competence pedagogue's, tolerance and emotionally-willed regulations, motivation of pedagogical activity, sociability, empathy.

Введение. Проблема эффективности социально-психологического воздействия является одним из центральных вопросов практической психологии. Л.Н. Аксеновская, дифференцируя актуальные проблемы современной психологии, указывает на то, что актуальные проблемы теоретической психологии формулируются путем постановки вопроса «Что?», а проблемы практической психологии – «Как?» (как изменить что-то в человеке, в человеческом поведении, сознании, отношениях и т.д.)» [2, с. 82]. Данная формулировка предполагает определение форм, средств, методов работы практического психолога. Поиск и разработка «инструментов» работы практического психолога, оказание социально-психологического вмешательства ведется, в первую очередь, согласно принципу эффективности [14]. Если в области психологической диагностики критерии эффективности диагностического инструментария четко определены, то в области психологической коррекции и развития такой однозначности не существует.

Сегодня одной из наиболее популярных у практических психологов форм осуществления социально-психологического вмешательства является социально-психологический тренинг. Его применение приобрело массовый характер. Такое массированное использование тренинга специалистами зачастую осуществляется без четкого понимания границ его применения, выход за пределы которых снижает его эффективность или даже сводит на нет все усилия психолога.

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

материалам Министерства народного просвещения // Вестник воспитания. – 1916, № 3.

3. Лебедева О.В. Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское // Педагогика, 2003, № 9.

4. Михнев М.М. Национальные традиции как средство военно-патриотического воспитания молодежи (в условиях поликультурного региона). Диссер. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002.

5. Савотина Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. – 2002, № 4.

6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина). – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избранные произведения. – Киев: Радянська школа. – 1988. – Т.3. – С. 301-627.

8. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 608 с.

9. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика, 1999, № 8. - С. 77.

Педагогика**УДК 371.39 377.5**

кандидат педагогических наук, директор
Анджпаридзе Татьяна Вячеславовна
МОУДОД Детская школа искусств (п. Свердловский);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования и сопровождения детства Штанько Ирина Вениаминовна
ГБОУ Академия социального управления (г. Москва)

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье представлена модель непрерывного художественного образования детской школы искусств. Раскрыта научно – экспериментальная работа по внедрению модели в педагогическую практику Московской обл.

Ключевые слова: художественное образование; раннее художественно-эстетическое развитие, индивидуальная образовательная траектория, творческая лаборатория педагога.

Annotation. the article presents the model of continuous art education children's art school. Revealed the scientifically – experimental work on introduction of the model in pedagogical practice, Moscow region.

Keywords: art education; early artistic and aesthetic development, individual educational trajectory, a creative laboratory teacher.

Введение. Более чем столетняя практика функционирования детских школ искусств как учреждений допрофессиональной подготовки доказала свою состоятельность. На протяжении XX века детские школы искусств выполняли важную социально-культурную миссию: в первую очередь – общеэстетическое

воспитание подрастающего поколения, обеспечивающее формирование культурно образованной части общества, заинтересованной аудитории слушателей и зрителей; во вторую – допрофессиональная подготовка детей, выявление наиболее одаренных, способных в дальнейшем освоить профессиональные образовательные программы в области искусства в средних и высших профессиональных учебных заведениях.

С принятием в 1992 году Закона РФ «Об образовании», в котором ДШИ были определены как учреждения дополнительного образования детей без учета специфики их деятельности, стали проявляться тенденции к разрушению исторических традиций в подготовке творческих кадров, поскольку перед ДШИ были поставлены задачи, аналогичные задачам, стоящим перед многопрофильными учреждениями дополнительного образования, и в результате:

- не стало четкой ориентировки на решение задач ранней профессиональной ориентации обучающихся;
- у преподавателей ДШИ стала утрачиваться нацеленность на подготовку выпускника к дальнейшему получению художественного образования в колледжах и высших учебных заведениях в области искусства;
- снизился социальный статус педагогических работников музыкальных, художественных, хореографических и др. школ искусств по отношению к учителям общеобразовательных школ.

Еще одна причина явилась также факторов переосмысления функций, задач и форм организации художественного образования в детских школах искусств: большая часть их была передана из ведомства «Культуры» в ведомство «Образование», что способствовало процессу разрушения некоторых традиций организации художественного образования.

В 2012 году вступил в силу новый закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому детские школы в сфере искусств должны перейти на поэтапную реализацию новых образовательных предпрофессиональных программ в области искусства на основе Федеральных государственных требований, определен новый статус школ искусств как учреждений допрофессиональной подготовки учащихся.

Необходимо также отметить, что на сегодняшний день контингент учащихся практически всех этих школ разнолик: в школах учатся разновозрастные дети, одаренные дети и дети с обычными и даже ниже среднего уровня способностями. С учетом этого факта необходимо констатировать, что не все учащиеся готовы к обучению по предпрофессиональным программам. В связи с этим необходимо задуматься о реализации разноуровневого подхода к художественному образованию, т.е. использовать как узкопрофессиональную, так и общехудожественную подготовку. Все это потребовало пересмотра существующих образовательных практик в школе искусств и организации инновационной научно-экспериментальной работы по апробации вышеуказанного подхода.

Принимая во внимание вышеперечисленные проблемы, в 2011 г. совместно с кафедрой дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО «Академия социального управления» была разработана программа экспериментальной работы, основой которой стал «Проект модели непрерывного художественного образования в условиях «Детской школы

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Важно знать положение каждого школьника в системе личных отношений в классе, целесообразно провести социометрическое обследование. Для диагностики личностных особенностей школьников можно использовать методики САН, тест базисных копинг-стратегий Амирхана, опросники Басса-Дарки. Школьным психологом должно проводиться исследование эмоциональной сферы младших подростков. Для выявления ведущего фона настроения можно использовать проективные методики: «Нарисуй человека», «Несуществующее животное», с помощью которых хорошо диагностируется актуальное эмоциональное состояние ребенка.

В начале нового учебного года с выводами и рекомендациями по каждому ребенку итоги полученных исследований необходимо представить на педагогическом совете.

И в четвертых, в непосредственной коррекционно-развивающей работе с детьми следует максимально «опереться» на достижения подросткового возраста, использовать его положительные характеристики например, возрастную потребность «быть взрослым» или потребность занять высокое статусное место в подростковом коллективе, быть лучшим, быть лидером. В коррекционно-развивающей работе компонентов учебной деятельности следует обратить внимание на коррекцию организованности и произвольности поведения, планирования и контроля деятельности по содержанию и по времени, формирование навыков самоконтроля при выполнении как домашних заданий, так и работы в классе. Следует все время работать с мотивацией ребенка, создавать ситуации успеха и поддержки, поощрять самостоятельную активность и инициативность, формировать у ребенка мотивы преодоления трудностей и способы конструктивного и адекватного реагирования на тревожащие и травмирующие ситуации. Надо помнить, что именно формирование и развитие таких личностных характеристик будет способствовать протеканию процессов социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене и в целом влиять на весь процесс социализации современного подростка.

Литература:

1. Прихожан А.М. «Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика», М. 2000.
2. Рабочая книга школьного психолога / под ред. Дубровиной И.В., М. 1990.
3. Рудомазина В.М. Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 76–85. doi:10.17759/psyedu.2016080107.
4. Тарасова С.Ю., Осницкий А.К. Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 59–65. Портал психологических изданий PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/rudomazina.shtml [Современная картина проявления тревожности у детей младшего школьного возраста - Психологическая наука и образование psyedu.ru - 2016. Том 8, № 1]
5. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста. М.: ЮРАЙТ. 2016. 406 с.
6. Брекина О.В. Коррекционно-развивающая работа с младшим школьником. Орехово-Зуево, 2016 г.

впоследствии влиять на успешность всей учебной деятельности. Устойчивые негативные переживания являются опасными для развития психики ребенка, они препятствуют развитию активной внутренней позиции, формированию адекватной самооценки. Решить проблему успешной адаптации в формате сохранения лучших традиций отечественного образования можно только при условии сотрудничества учителей начального и среднего звена, администрации учреждения, родителей и всех тех, кто заинтересован в судьбе подрастающего поколения.

Задачей школьного психолога с целью оптимизации ситуации является создание программы адаптации к обучению в среднем звене и привлечение к ее исполнению всех участников образовательного процесса.

Во-первых, накануне нового учебного года, примерно в марте-апреле текущего учебного года целесообразно провести встречу с учащимися 4-ых классов с целью оценки потенциала возможностей и способностей будущих пятиклассников. Можно посетить уроки, провести наблюдение за школьниками, изучить портфолио и карты индивидуального развития, если таковые имеются. Необходимо побеседовать с учителем, выпускающим класс и будущим классным руководителем, принимающим класс с целью обмена мнениями и рекомендациями по поводу дальнейшего обучения. В ходе беседы с учителем начальных классов нужно узнать об индивидуальных особенностях учебной деятельности каждого ребенка, обратить внимание на существующие трудности и особенности в обучении. При этом следует помнить, что возможное появление проблем в обучении может быть связано не столько с интеллектуальной или поведенческой готовностью самого учащегося, сколько с его особенностями взаимодействия с окружающим миром, сформировавшимся в результате того стиля педагогического воздействия и общения, которого придерживался учитель начальных классов.

Во-вторых, очень важно наладить сотрудничество между родителями учащихся и педагогическим коллективом. Данная форма взаимодействия позволяет предупредить возникновение и развитие многих педагогических и психологических проблем, реально поможет успешно осуществить профилактику школьной дезадаптации. С этой целью можно выступить на общем выпускном родительском собрании учащихся 4-х классов, обозначить поставленные задачи, совместно определить пути и способы решения потенциальных трудностей. В течение всего следующего учебного года целесообразно продолжать работать с родителями, задача которых – помочь школьнику преодолеть новые трудности в учебе. С этой целью можно устраивать своеобразный «психологический ликбез», проводить родительские собрания и индивидуальные консультации.

В-третьих, в начале нового учебного года следует провести углубленное психологическое обследование учащихся 5-ых классов, чтобы выявить ряд существенных признаков, необходимых для хорошей успеваемости учеников. В первую очередь, надо определить сформированность учебных умений и навыков при усвоении основных предметов, узнать их учебные и внеучебные интересы, отношение учащихся к школе, особенности учебной самооценки и уровня притязаний. Для этих целей можно использовать опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ) Т.Д. Дубовицкой; анкету для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой и многие другие.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

искусств» пос. Свердловский с учетом всех ее подразделений и направлений деятельности.

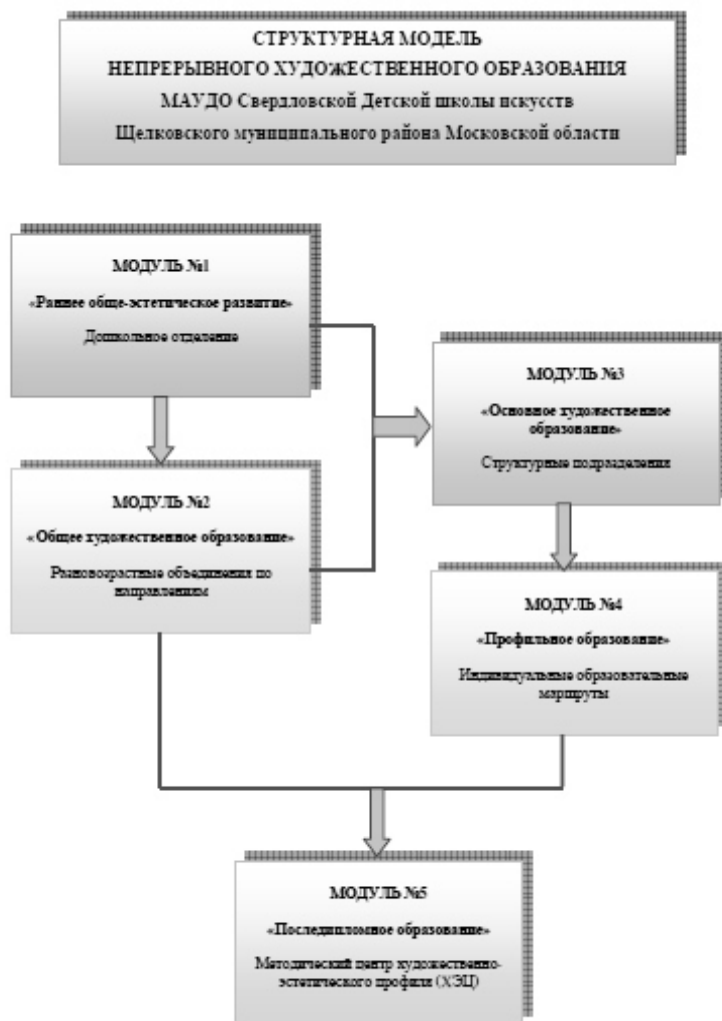
Детская школа искусств является единственным муниципальным образовательным учреждением дополнительного образования детей в пос. Свердловский Щелковского района. Основным направлением образования в учреждении является художественно-эстетическое, которое осуществляется на пяти отделениях: отделение раннего эстетического развития для дошкольников; инструментальное отделение (по специальностям: фортепиано, синтезатор, народные инструменты, саксофон, флейта, медные духовые и ударные инструменты); художественное отделение; хореографическое отделение; театральное отделение.

В ДШИ работают высококвалифицированные педагоги, имеющие высшее образование в области искусств, но новые подходы и требования дают не только большие возможности, но и накладывают на каждого преподавателя большую ответственность за качество преподавания, сохранение устойчивого интереса учащихся к обучению. Личность учителя и его отношение к изучаемому материалу, его заинтересованность в знаниях и умениях учеников имеет также большое воспитывающее значение, равно как и педагогическая техника и технология в целом, обеспечивающая владение приемами и методами воспитательного воздействия, умение находить индивидуальный подход к учащемуся. Педагог является образцом, примером для учащегося во всех сферах жизнедеятельности, он прежде всего для них является носителем культуры [4].

Формулировка цели статьи. Главной целью эксперимента являлась разработка педагогических условий для модернизации образовательного процесса в ДШИ с помощью внедрения разноуровневой модели непрерывного художественного образования.

Изложение основного материала статьи. Модель состоит из пяти взаимосвязанных модулей, которые являются ступенями непрерывного художественного образования и призваны решить ряд образовательно - воспитательных задач, базирующихся на особенностях возраста, специфике методики и преемственности всех этапов непрерывного художественного образования [2]. В свою очередь, каждый модуль представляет собой комплекс определенных программ, обеспечивающих образование и развитие на определенной ступени (См. схему Модели).

Первый модуль «Раннее общее эстетическое развитие» предназначен для дошкольного отделения. С его помощью мы выявляем способности и интересы малышей. Важной задачей для учреждения явилась разработка и апробация новой комплексной программы для отделения раннего эстетического развития. Программа является первой ступенью вхождения дошкольников в мир искусства, нацелена на их общеэстетическую подготовку и является начальной ступенью обучения в «Детской школе искусств». Обучение рассчитано на два возрастных периода дошкольников и предназначено для детей 3-4 и 5-6 лет.



Комплексная программа «Лучик» имеет блочно-модульную структуру. Каждый модуль обеспечен дополнительной образовательной подпрограммой: «Изобразительное искусство», «Музыка», «Фитнес», «Театр». На этапе второго

учащимися и сохранения мотивации к обучению следует проводить коррекционную работу по снижению уровня страхов в отношении учителей.

Выводы. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что процесс адаптации, происходящий в 5-х классах, характеризуется динамичностью и неоднородностью и такая психологическая характеристика как школьная тревожность претерпевает существенные изменения за период обучения в 5-м классе. С одной стороны, она изменяется под влиянием процесса обучения, а с другой, приобретает то качественное своеобразие, которое свидетельствует о происходящей адаптации школьников к обучению в среднем звене. Несмотря на то, что процессы социально-психологической адаптации в каждом классе характеризуются своеобразием, можно выделить общие характеристики, которые являются общими для обоих классов. Речь идет, в первую очередь, о проявлении таких школьных страхов, как страх не соответствовать ожиданиям окружающих и общая тревожность. В обоих классах можно наблюдать существенный рост по показателям общей тревожности у представителей группы учащихся с умеренно выраженной тревожностью (с 8% до 50% в 5 «А» классе и с 34% до 57% в 5 «Б» соответственно) при одновременном снижении представителей с повышенной тревожностью в 5 «А» классе (с 57% до 27%) и представителей с показателями высокой тревожности (с 28% до 12%) в 5 «Б» классе соответственно.

Другая важная характеристика, претерпевающая значительные изменения – это страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Эта характеристика также является общей для обоих классов. Так, в 5 «А» количество детей с умеренной тревожностью, испытывающих этот страх возрастает с 54% до 73%, в 5 «Б» - с 34% до 47%. При этом в обоих классах существенно понижаются показатели по выраженности этого страха у детей с высокой тревожностью (с 23% до 8% в 5 «А» классе и с 69% до 19% в 5 «Б» соответственно).

Психолого-педагогические рекомендации по оптимизации процесса адаптации к обучению в среднем звене.

Успешному протеканию адаптации может способствовать правильно организованная система взаимодействий со стороны родителей и педагогического коллектива, направленная на формирование и развитие социальных качеств личности ребенка для постепенной интеграции его в социум, как в школьной среде, так и за ее пределами. Большую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на ранних этапах развития. Умение находить контакт с людьми, владеть необходимыми навыками общения, вычислять для себя приемлемую позицию в отношениях с окружающими – все эти навыки крайне необходимы современному ребенку.

Взрослым следует направить свои усилия на формирование таких качеств личности своих воспитанников, которые бы обеспечили принятие ими новых условий школьной жизни: гибкости, стрессоустойчивости, толерантности, доброжелательности, эмпатии. Следует постоянно держать под контролем эмоциональную сторону жизни детей. Эмоциональное благополучие играет немалую роль в успешной адаптации к среднему звену. Если ребенок постоянно испытывает в школе тревожность, усталость, скуку, страхи, например, в отношениях с учителями или проверки знаний, боится не соответствовать ожиданиям своего окружения, то, как правило, эти отрицательные эмоции начинают играть ведущую роль в его жизни, а

«перекочевала» в группу учащихся с показателями умеренной тревожности, тем самым увеличив ее.

При анализе показателей страха самовыражения в 5 «Б» картина такая - выросло количество детей с умеренной тревожностью (с 42% до 54%), хотя безусловно положительным фактором является снижение показателей повышенной тревожности (с 42% до 27%). Скорее всего, это факт свидетельствует о том, что к концу учебного года ученики освоились с ролью «старших учащихся» и уже не испытывают той тревожности, что наблюдалась в начале года, а это как раз свидетельствует о процессах адаптации к обучению в среднем звене. Вероятнее всего, процесс обучения в школе предоставляет возможности для реализации творчества и самовыражения.

При анализе страха проверки знаний наблюдается увеличение количества детей с показателями высокой тревожности с 15% до 31%, и одновременно снижение количества детей с показателями умеренной тревожности – с 69% до 34%. Можно предположить, что контроль знаний и оценивание результатов учебной деятельности для учащихся 5 «Б» по-прежнему являются серьезным стрессовым фактором, оказывающим значительное влияние на показатели тревожности.

При переживании страха не соответствовать ожиданиям окружающих в 5 «Б» классе количество детей с показателями умеренной тревожности за истекший период времени заметно выросло – с 34% до 69%, при этом снизилось количество учащихся с показателями высокой тревожности - с 47% до 19%.

По фактору низкой физиологической сопротивляемости существенных изменений в 5 «Б» классе не произошло - количество учеников, испытывающих умеренную тревожность чуть снизилось – с 84% до 73%, немного подросли показатели повышенной тревожности и высокой (с 8% до 15% и с 8% до 12% соответственно).

А вот что касается страхов в отношении с учителями, то анализ этого фактора в 5 «Б» классе показывает, что количество пятиклассников с повышенной тревожностью выросло в 10 раз - с 4% до 42%, в то время как количество детей с показателями умеренной тревожности по данному страху снизилось в 2 раза (с 80% до 42%). На наш взгляд, это самая существенная характеристика процесса адаптации, который происходит в этом классе и, конечно, полученные данные вызывают определенные опасения, так как свидетельствуют о росте детей в состоянии повышенной тревожности, и о сложностях адаптационного процесса в 5 «Б» классе в целом.

Что касается анализа общей тревожности, то количество детей в 5 «Б» классе с показателями умеренной тревожности выросло с 34% до 57%, зато более, чем в 2 раза снизилось количество учащихся с повышенной тревожностью с 28 % до 12%.

Таким образом, для процесса социально-психологической адаптации учащихся 5 «Б» класса свойственна повышенная динамичность и большая неоднородность. Самой существенной для учеников этого класса, на наш взгляд, проблемой является проблема страхов во взаимоотношениях с учителями и значительный рост учащихся, испытывающих эту проблему. С целью предупреждения появления негативных вариантов развития данного классного коллектива, профилактики конфликтов между учителями и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

года обучения в программу включается дополнительный модуль, который обеспечивается вариативными программами «по выбору».

Второй модуль : «Общее художественное образование». К обучению на этом модуле привлекаются дети разных возрастных категорий, которые хотели бы освоить только игру на музыкальном инструменте, а может просто заняться вокалом или современными танцами, живописью, скульптурой без включения других учебных предметов сопровождающих основное художественное образование в ДШИ.

Данный модуль обеспечивается комплексом дополнительных общеразвивающих образовательных программ и спецкурсов по выбору, освоив которые учащиеся смогут получить справку об их прохождении и пополнить свой личный портфолио. Некоторые, после пробы сил, определяются в творческом выборе, и могут перейти на базовый уровень.

Третий модуль включает в себя программы основного художественного образования, которые являются традиционной основой Детских школ искусств. Данный модуль обеспечен комплексом дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных образовательных программ соответственно учебному плану, рассчитанному от 3-х до 8 лет обучения. По окончании учащиеся получают свидетельство установленного образца.

Но и после этого ребята зачастую не хотят покидать стены школы. Хотя муниципальный заказ на их образование уже исчерпан, у них есть желание оттачивать свое мастерство, совершенствоваться или готовиться для поступления в вуз. Именно для таких учащихся мы предлагаем четвертый модуль [3].

Четвертый модуль предлагает ребятам на платной основе осваивать программы профильных и элективных курсов, индивидуальные образовательные маршруты с углубленным изучением предмета, посещать практические занятия в форме художественных мастерских, мастер-классов и класс-концертов. На этом этапе происходит предпрофессиональная подготовка для поступления на следующую ступень непрерывного художественного образования.

Пятый модуль: «Творческая лаборатория». Самообразование и последипломное образование является составной частью непрерывного художественного образования. Данный модуль обеспечивает функцию методического сопровождения педагогов. Главными задачами модуля является совершенствование профессионального мастерства и методическая работа по различным художественным направлениям. К данному модулю разработаны программы постояннодействующих семинаров, мастер-классов, педагогических мастерских и методических объединений.

Основными задачами научно-экспериментальной работы стали не только разработка и апробация новой модели содержания и организации учебно-воспитательного процесса на основе непрерывности и преемственности художественного образования во всех подразделениях «Детской школы искусств», но и:

1. Разработка и внедрение вариативных образовательных программ разного уровня (для обеспечения всех модулей), адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося, а также способствующих созданию непрерывной системы художественного образования на всех этапах обучения в школе.

2. Отработка инновационных форм организации художественно-практической деятельности как способа обновления образовательной среды ДШИ.

3. Разработка и апробирование диагностического инструментария по выявлению показателей художественного развития дошкольников, школьников и подростков и выявлению одаренных детей.

4. Создания информационно-аналитической базы для совершенствования образовательно-воспитательного процесса и методической работы школы.

5. Разработка локальных управленческих актов обеспечивающих функционирование модели.

6. Изучение и прогнозирование тенденций и характера развития детской школы искусств как школы – лаборатории.

7. Оказание методической помощи образовательным учреждениям и педагогам художественно-эстетического направления Щелковского муниципального района в разработке локальных актов, образовательных программ, использовании инновационных технологий в области художественного образования.

8. Обобщение и распространение в Московской области педагогического опыта в сфере художественно-эстетического образования.

За период с 2011 по 2017 г. модель непрерывного художественного образования в условиях «Детской школы искусств» вступила в режим устойчивого функционирования.

Скорректировано базовое содержание художественного образования всех отделений по четырем модулям, сформирован программно-методический ресурс, в котором насчитывается 73 программы художественно-эстетической направленности, готовятся к реализации еще восемь авторских программ.

Важной задачей для учреждения явилась разработка для отделения раннего эстетического развития новой комплексной программы «Лучик», в состав которой вошли подпрограммы по изобразительному искусству, музыке, театру, хореографии, построенные по принципу взаимодополнения и интеграции, преемственности и непрерывности, что является основой для продолжения обучения в основном отделении [5; 6].

Апробация программ, дает достаточно хорошие результаты: 70% детей поступают на различные отделения основного художественного образования ДШИ по выбору.

Для обеспечения содержательной деятельности второго модуля были открыты четыре детских объединения на базе общеобразовательных школ. В этих группах на бесплатной основе реализуются программы по вокалу, изобразительному искусству и театру.

Четвертый модуль пополнился 4 профильными программами в форме индивидуальных образовательных маршрутов по изобразительному, декоративно-прикладному искусству, игры на синтезаторе.

Разработана инновационная форма «Творческих мастерских». Она объединяет группу по декоративно-прикладному творчеству, состоящую из выпускников изобразительного отделения. Эти ребята с интересом осваивают роспись по ткани, создают и защищают собственные творческие проекты, участвуют во Всероссийских и международных выставках.

Что касается пятого модуля, то наша «Творческая лаборатория педагогов»

Определение уровня школьной тревожности в 5 «Б» классе в начале и конце учебного года

Переживание страха	Количество учащихся с умеренной тревожно- стью Ноябрь 2015	Количество учащихся с повыше- нной тревожно- стью Ноябрь 2015	Количество учащихся с высокой тревожно- стью Ноябрь 2015	Количество учащихся с умеренной тревожно- стью Апрель 2016	Количество учащихся с повышенной Тревожно- стью Апрель 2016	Количество учащихся с высокой тревожно- стью Апрель 2016
Переживание социального статуса	73%	23%	4%	42%	54%	4%
Фрустрация	26%	65%	9%	65%	31%	4%
Страх самовыражения	42%	42%	16%	54%	27%	19%
Страх проверки знаний	69%	26%	15%	34%	35%	31%
Страх не соответствовать ожидаемым ожидающим ожидающим	34%	19%	47%	69%	12%	19%
Низкая физическая сопротивляемос- ть	84%	8%	8%	73%	15%	12%
Отношения с учителями	80%	4%	16%	42%	42%	16%
Общая тревожность	34%	38%	28%	57%	31%	12%

Анализ динамики переживаний учащихся 5 «Б» (таблица 2) класса показывает существенные различия по сравнению с учащимися 5 «А» класса. Так, анализ переживания социального статуса показывает, что в 5 «Б» количество детей с умеренной тревожностью снизилось с 73% до 42%, но выросло количество детей с показателями повышенной тревожности (с 23% до 54%). То есть в этом классе к концу учебного года школьники сильнее переживают изменения своего социального статуса, чем в начале. Скорее всего, это свидетельствует о несбывшихся ожиданиях учеников данного класса к обучению в среднем звене. При этом снижение количества детей с умеренно выраженной тревожностью с переживаниями по данному параметру может свидетельствовать о протекающей адаптации, однако рост количества школьников с показателями повышенной тревожности более, чем в 2 раза (с 23% до 54%) свидетельствует о неблагоприятии адаптационного процесса.

При переживании фрустрации у учащихся 5 «Б» наблюдаются существенные изменения: количество учащихся с показателями по параметру умеренной тревожности выросло более чем в 2 раза, с 26% до 65%, однако при этом снизилось количество детей с показателями по параметру повышенной тревожности, с 65% до 31%. Можно предположить, что к концу учебного года значительная часть детей перестала находиться в состоянии высокой фрустрации, которое наблюдалось у них в начале учебного года, и

тревожностью немного снизилось (с 42% до 35%), при этом выросло, но кардинально не изменилось количество детей с показателями по параметрам повышенной и высокой тревожности, (с 34% до 42% и с 24% до 25% соответственно).

Однако за истекший период времени при переживании страха не соответствовать ожиданиям окружающих заметно выросло количество учащихся с показателями умеренной тревожности (с 54% до 73%), но при этом почти в 3 раза уменьшилось количество детей с показателями высокой тревожности – с 23% до 8%. Этот факт, безусловно, свидетельствует о благополучии адаптационного процесса, происходящем в этом классе.

По фактору низкая физиологическая сопротивляемость результаты показывают, что в 5 «А» классе за прошедший период времени выросло количество учащихся с высокой тревожностью – с 9% до 23%, при этом заметно снизилось количество детей с повышенной тревожностью – с 30% до 15%. Очевидно, что учащиеся 5 «А» класса больше боятся заболеть или чаще болеют, чем учащиеся 5 «Б».

Анализ проблемы и страхи в отношении с учителями показывает, что в 5 «А» классе изменений нет, однако результаты по общей тревожности свидетельствуют, что в 5 «А» классе все же происходят определенные и существенные изменения – количество школьников, имеющих показатели по умеренной тревожности, выросло более, чем в 6 раз – с 8% до 50%, однако заметно снизилось количество учащихся с показателями повышенной и высокой тревожности (с 57% до 27% и с 35% до 23% соответственно). На наш взгляд, это очень показательный процесс, положительно характеризующий процессы адаптации к обучению в среднем звене у учащихся 5 «А» класса. При этом педагогам следует обратить внимание, что существенный рост учащихся с высокой тревожностью при низкой физической сопротивляемости (с 9% до 23%) свидетельствует об отсутствии механизмов сопротивления заболеваниям, вероятной быстрой утомляемости учеников и, возможно, ослабленном здоровье к концу учебного года. В целом адаптационная картина к обучению в среднем звене характеризуется достаточной стабильностью и однородностью.

В параллельном 5 «Б» классе мы можем наблюдать иную картину при анализе уровня школьной тревожности в начале и конце учебного года (таблица 2).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

активно работает на всех уровнях: школьном, районном и областном.

В учреждении сложилась атмосфера постоянного научного поиска. Педагоги работают в инновационном поле, разрабатывают и апробируют технологии организации учебного процесса по своим направлениям.

Система научно-экспериментальной работы реализовывалась через различные формы внутренней работы с коллективом школы искусств: проведение консультаций, мастер-классов, круглых столов. На базе ДШИ создан районный экспертный совет по экспертизе программ и программно-методических разработок; открыта стажировочная площадка для педагогов дополнительного образования Московской области.

Школа искусств является организатором районного открытого фестиваля-конкурса музыкально-электронного творчества детей в рамках районного конкурса «Золотая лира» и возглавляет районное методическое объединение по этому направлению.

Педагоги школы принимают активное участие и делятся наработанным опытом на областных научно-практических конференциях, активно принимает участие в Международной Ярмарке инновационных идей, в Международном симпозиуме деятелей искусств на Дальнем Востоке.

Опыт научно-экспериментальной работы и методические мероприятия, проводимые ДШИ, давно переросли рамки одного учреждения.

МАУДО ДШИ пятый год является организатором в Московской Области постоянно действующего семинара «Воспитание искусством» в рамках образовательной инициативы «Наша новая школа» по ведущим проблемам дополнительного художественного образования. По итогам этих семинаров вышли три научно-методических сборника «Воспитание искусством». Надо отметить, что сборник стал популярным среди педагогов дополнительного образования художественно-эстетического профиля Московской области. Он дает возможность педагогам – новаторам не только продемонстрировать свой опыт, но и «патентовать» его в научных публикациях.

Активная научно-методическая работа Свердловской ДШИ сплотила вокруг себя школы искусств, музыкальные школы, художественные школы Щёлковского района и других районов Московской области.

На сегодняшний день подготовлены материалы и рассматривается вопрос о создании межрайонного ресурсного центра на базе школы по проблеме «Разработка моделей непрерывного художественного образования в детских школах искусств».

Педагогический коллектив Школы искусств находится в творческом поиске и работает в инновационном режиме развития учреждения, он готов к открытому сотрудничеству со всеми заинтересованными специалистами и образовательными учреждениями Московской области.

Выводы. Предлагаемый опыт модернизации системы художественного образования в школе искусств на основе внедрения модели непрерывного художественного образования поможет не только выявить и удовлетворить желания и потребности широкого круга обучающихся, организовать предпрофессиональную подготовку будущих выпускников, методическую помощь педагогам искусства и Детским школам искусства в этом направлении, но и найти свою нишу, собственное «лицо» на современном рынке образовательных услуг.

Литература:

1. Анджапаридзе Т.В. Инновационная деятельность образовательного учреждения дорога в будущее [Текст]: сборник научно-практических семинаров / Т.В. Анджапаридзе, И.В. Штанько – М.: Республиканская академия дополнительного образования, 2012. – 7 с.

2. Анджапаридзе Т.В. Модель непрерывного художественного образования в УДОД [Текст]: сборник научно-практических семинаров / Т.В. Анджапаридзе, И.В. Штанько – М.: ГБОУ ВПО АСОУ, 2013. – 22 с.

3. Анджапаридзе Т.В., Штанько И.В. Разработка и внедрение модели непрерывного художественного образования в условиях Детской школы искусств [Текст]: сборник материалов научно-практической конференции «Развитие системы дополнительного образования детей: задачи, ресурсы, перспективы» / А.Я., Журкиной М.: - 2014. - 218 с.

4. Романова Г.А. Реализация воспитательного потенциала общеобразовательных дисциплин // Педагогическая лаборатория. - Орехово-Зуево: МГОИ. – 2012. - №2. - с. 25-30.

5. Штанько, И. В. Художественно-эстетическое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Штанько - М.: УЦ Перспектива, 2015. – 280 с.

6. Штанько И. В. Поликультурный подход к формированию социальной среды учреждения дополнительного образования [Текст]: научный сборник / И.В. Штанько - М.: УЦ Перспектива, 2015. - 8 с.

Педагогика**УДК: 378****ассистент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

РАЗВИТИЕ РИСКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В ходе исследования установлено, что одним из эффективных педагогических условий формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности является развитие рискологического мышления. В статье раскрыта сущность понятия «рискологическое мышление учителя» и представлены результаты экспериментальной работы в развитии рискологического мышления студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность; педагогический риск; рискологическая компетенция; педагогическое условие; рискологическое мышление.

Annotation. It is set in the study that development of a future teacher's risk-recognizing intellection is one of effective pedagogical conditions of professional preparative activity for innovative activities. The article reveals the essence of the concept of "a teacher's risk-recognizing intellection" and the results of experimental

Определение уровня школьной тревожности в 5А классе в начале и конце учебного года

Переживание страха	Количество учащихся с умеренной тревожностью Ноябрь 2015	Количество учащихся с повышенной Тревожностью Ноябрь 2015	Количество учащихся с высокой тревожностью Ноябрь 2015	Количество учащихся с умеренной тревожностью Апрель 2016	Количество учащихся с повышенной тревожностью Апрель 2016	Количество учащихся с высокой тревожностью Апрель 2016
Переживание социального статуса	38%	46%	16%	42%	46%	12%
фрустрация	30%	61%	9%	23%	62%	15%
Страх самовыражения	42%	34%	27%	31%	38%	31%
Страх проверки знаний	42%	34%	24%	35%	42%	25%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	54%	23%	23%	73%	19%	8%
Низкая физическая сопротивляемость	61%	30%	9%	62%	15%	23%
Отношения с учителями	23%	42%	35%	23%	42%	35%
Общая тревожность	8%	57%	35%	50%	27%	23%

Анализ полученных результатов (таблица 1) показывает, что за 6 месяцев учебного года существенных изменений в показателях школьных страхов учащихся 5 «А» класса не произошло. Это свидетельствует о достаточно стабильном общем эмоциональном фоне учеников и характеризует картину нормальной адаптации к обучению в средней школе. Исключение составили существенно измененные показатели по трем параметрам: страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физическая сопротивляемость и общая тревожность. Здесь мы можем наблюдать существенные расхождения между осенними и весенними показателями.

Итак, анализ переживания социального статуса показывает, что в 5 «А» классе существенных изменений по данному параметру не произошло.

При переживании фрустрации в 5 «А» количество детей с умеренной тревожностью немного снизилось (с 30% до 23%), однако выросло количество детей с высокой тревожностью (с 9% до 15%).

Показатели страха самовыражения в 5 «А» классе за прошедший год существенно не изменились, можно отметить небольшое снижение количества детей с умеренной тревожностью по данному параметру (с 42% до 31%).

Не произошло существенных изменений и в показателях страха проверки знаний. Анализ показывает, что в 5 «А» классе количество детей с умеренной

методы теоретического анализа, посвященного данной проблеме и проведено экспериментальное исследование с использованием методики диагностики уровня школьной тревожности Л. Филлипса. Кроме того, был проведен качественный и количественный анализ результатов с использованием методов математической и статистической обработки. Базой исследования являлась МОУ СОШ № 16 городского округа Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие учащиеся двух 5-х классов в количестве 52 человек. Исследование проходило в 2 этапа: в начале учебного года, в октябре 2015 года, и в конце учебного года, в апреле 2016 года.

Для исследования школьной тревожности была проведена *методика определения уровня школьной тревожности Л. Филлипса*. Данная методика позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и составляющие общей тревожности, связанные с различными областями школьной жизни. Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в пребывании в классе, в волнении и ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны учителей, одноклассников. Методика Филлипса предназначена для диагностики уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. В результате исследования можно определить 3 группы учащихся с разным уровнем выраженной тревожности – умеренной тревожностью, повышенной и высокой. Кроме того, методика позволяет выявить показатели по 7 основным школьным страхам и показатели по общей тревожности. Изменения в показателях исследований, проведенных осенью и весной, на наш взгляд, могут свидетельствовать о тех адаптационных процессах, которые происходят при обучении в 5-м классе.

Опросник достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится тестирование, крайне нежелательно.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

work in the development of students s risk-recognizing intellection being educated on the direction of training "Pedagogical education" are presented.

Keywords: innovative activities of teachers, risk of teachers; risk-recognizing competency; pedagogical condition; risk-recognizing intellection.

Введение. Стратегические цели государственной политики до 2020 года в области образования определяют потребность в усовершенствовании профессиональной ориентации будущих учителей [6, с. 18]. Вектор развития образования, как приоритетной области социально-экономического развития Российской Федерации, ориентирован на формирование у личности базовых компетенций «инновационного человека», в числе которых способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде [6, с. 16-17]. Таким образом, государственная политика в области образования ставит во главу угла профессиональную готовность педагога к любым преобразованиям. Ведь именно учитель, а не кто иной, является «проводником» ребенка в мир научных знаний и новых для него открытий. Однако в настоящее время в связи со стремительными темпами обновления образовательных процессов, носящих в большей степени рискованный характер для всех субъектов образования, и особенно для учителя, вынуждают последних имитировать эти новшества и фальсифицировать их результаты.

Современный учитель, реализующий многочисленные педагогические эксперименты, направленные на модернизацию учебно-воспитательного процесса школы, зачастую оказывается в ситуации принятия решения, последствия которого могут оказать негативное воздействие на несформировавшуюся личность ребенка. Указанное свидетельствует о том, что учителю важно уметь оценивать педагогические риски и проектировать программы воздействия на параметры личностного развития ребенка с целью минимизации возможных негативных последствий.

Установлено, что в сложившейся системе профессионального педагогического образования уделяется недостаточно внимания освоению умений и навыков проектирования, выявления рисков, организации инновационной деятельности и подведения итогов, минимизации степени негативных последствий педагогических новшеств. При этом следует учесть, что содержание подготовки будущего учителя должно чутко и своевременно реагировать на запросы социальной сферы и обеспечить создание условий для формирования инновационного педагогического потенциала в системе российского образования [5].

Все изложенное указывает на необходимость разработки научно-методического обеспечения формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе его подготовки к инновационной деятельности.

Формулировка цели статьи. В ходе исследования выявлены основные педагогические условия, способствующие формированию рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности (образование мотивированной способности преподавателей к процессуальному оцениванию формирования рискологической компетенции

студентов; развитие рискологического мышления студентов; организация мониторинга формирования рискологической компетенции будущего учителя) [2]. Отметим, что педагогические условия, как верно подметил В.И. Андреев, выступают обстоятельствами процесса обучения и являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1, с. 124].

В данной статье мы раскроем сущность понятия рискологического мышления как педагогического условия формирования рискологической компетенции студентов педагогического образования в процессе подготовки к инновационной деятельности и представим результаты экспериментальной работы в развитии у будущих учителей этого вида мышления как эффективной составляющей научно-методического обеспечения исследуемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Установлено, что инновационная деятельность учителя сопряжена с утверждением таких ценностей, как инициатива, творчество, риск [3]. В инновационной деятельности ведущее место отводится феномену риска. Обусловлено это тем, что педагогический риск выступает структурообразующим компонентом педагогического решения в ситуации неопределенности, характеризующийся учетом возможных альтернатив развития педагогического процесса, тактикой выбора действий с целью оптимального решения педагогической задачи и минимизацией негативных последствий принятых решений [4, с. 12].

Следует отметить, что педагогический риск имеет обоснованный (разумный) характер, определяя тем самым выбор вектора полезного эффекта в принятии решения, как объективно необходимое, подготовленное, допустимое педагогическое действие, направленное на достижение поставленной цели. Мышление в этом случае, как высшая ступень познания действительности, – это мыслительная деятельность педагога в идентификации возможных рисков, препятствующих достижению цели, и в случае их возникновения в выборе действий, направленных на компенсацию этих рисков и использование возможностей. Такой вид мышления мы определяем понятием «рискологическое мышление». Под рискологическим мышлением учителя рассматривается процесс оценки риска и проектирования программы воздействия на его параметры с целью минимизации возможных негативных последствий педагогического решения [2].

Установлено, что развитие рискологического мышления будущего учителя как фундаментальной составляющей готовности к разумному риску является одним из важнейших педагогических условий формирования инновационного опыта студента в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

На формирующем этапе экспериментальной работы (2009-2015 годы) в целях развития рискологического мышления студентов педагогического образования были организованы:

- участие студентов в реализации проекта «Детский университет» с целью приобретения опыта внедрения педагогических новшеств и профилактики рисков;

- конкурс студенческих эссе «Учитель, который мне запомнился», способствующий осмыслению процесса решения педагогических задач с минимизацией негативных последствий;

образом, чтобы он чувствовал себя уверенно и комфортно? Какие качества личности необходимо помочь сформировать в себе современному школьнику, а от каких характеристик, возможно, помочь избавиться или научить минимизировать их влияние на развитие личности таким образом, чтобы ребенок в сегодняшнем беспокойном и нестабильном мире все-таки имел возможность развиваться и реализовываться? Задача насколько важная, настолько же и сложная, ведь социально-психологическая адаптация это не только пассивный процесс приспособления человека к жизни, деятельности в новых условиях и в связи с этим к новому образу жизни. Определяющее значение имеет активное взаимодействие личности с новой окружающей действительностью, где важную роль играют объективные и субъективные факторы. Одним из факторов, определяющих не только адаптацию ребенка в процессе обучения, но и влияющих на всю его жизнь, является тревожность.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является представление результатов исследования динамики школьной тревожности при обучении в 5-х классах как характеристики процесса социально-психологической адаптации.

Изложение основного материала статьи. Большинство современных ученых рассматривают тревожность как фактор, напрямую связанный с адаптационными характеристиками личности. С одной стороны, адекватный уровень тревожности играет важную роль в эмоционально-волевой регуляции и в целом является существенным внутренним фактором, обуславливающим формирование адаптивного ресурса зрелой личности. С другой, трудности социально-психологической адаптации, формирование адекватного представления о себе и своих личностных качествах у подростков связаны как раз с высокой тревожностью. Говоря о тревожности, следует помнить о тех понятиях, которые являются ее синонимами - страхе, и беспокойстве, хотя еще З. Фрейд признавал необходимость разграничения страха и тревоги. Он считал, что страх — реакция на конкретную опасность, тогда как тревожность — реакция на опасность, не известную и не определяемую. Страх – аффективное (эмоционально заострённое) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия. Тревога – эмоционально заострённое ощущение предстоящей угрозы. Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства, переживаемое в обоих состояниях.

Когда ребенок переходит из начальной школы в среднее звено, в его жизни возникает новая социальная ситуация, которая возлагает на него новые обязанности и чувство ответственности. Все это может спровоцировать возникновение *страха быть не тем, страха не соответствовать ожиданиям окружающих*. Ребенок опасается не успеть, опоздать, сделать что-нибудь не так, быть осужденным и наказанным. В младшем подростковом возрасте страх быть не тем может быть наиболее выражен, поскольку дети пытаются постигнуть новые знания, серьезно относятся к обязанностям школьника и переживают по поводу отметок. Страх ответов у доски, боязнь допустить ошибку, совершить погрешность и быть осмеянным сильно влияют на процесс адаптации ребенка к обучению в среднем звене.

Таким образом, целью нашего исследования было изучение школьной тревожности у учащихся 5-х классов в начале и в конце учебного года, выявление качественных изменений, которые происходят в протекании этого процесса и ее влияние на процессы адаптации школьников при переходе из начальной школы в среднюю. В процессе исследования были использованы

adaptation of the school educating in a middle link. Psychological and pedagogical recommendations are offered on optimization of process of adaptation.

Keywords: socially-psychological adaptation, middle link of educating, 5th classes, school anxiety, fears.

Введение. Изучение феномена адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено массовых общеобразовательных школ, его характеристики и особенности продолжает оставаться одной из самых насущных проблем многих современных наук, так или иначе касающихся общественной жизни ребенка: психологии, педагогики, социологии, политологии, культурологи и многих других. Необходимость в таких знаниях обуславливается, в первую очередь, теми политическими и социально-экономическими изменениями, которые происходят повсеместно и характерны не только для нашего общества, но и для всего нашего времени в целом. В последнее время интерес ученых - исследователей к проблеме адаптации детей в пятом классе к школьной жизни значительно возрос. Можно привести в пример труды М.Р. Битяновой, Т.В. Азаровой, Е.И. Афанасьевой, Н.Л. Васильевой, Е.А. Осиповой, Н.Л. Сомовой, Е.И. Даниловой, Е.Г. Коблик. Эту проблему рассматривали также такие ученые как Г.А. Цукерман, О.А. Сизова, Л.А. Ясюкова.

Хорошо известно, что условия обучения в среднем звене в корне отличаются от условий в начальной школе. На смену одному основному учителю приходят учителя- «предметники», появляется кабинетная система, уроки проводятся зачастую в кабинетах на разных этажах школы.

При этом большинство детей переживает переход в среднее звено обучения как важный шаг в своей жизни, как безусловный этап своего «взросления», перехода на следующую ступень развития.

Определенная часть детей осознает свое новое положение как шанс заново начать школьную жизнь, улучшить успеваемость, наладить отношения, которые, возможно, не сложились с педагогами начального звена обучения. Наличие нескольких учителей предполагает возможность найти контакт хоть с кем-нибудь из них и, таким образом, стабилизировать эмоциональный фон обучения. Поэтому в начале учебного года пятиклассники настроены на процесс обучения достаточно оптимистично, что находит свое отражение в показателях многих психологических характеристик школьников, одной из которых является школьная тревожность. Однако резкое изменение условий обучения, разнообразие и качественное усложнение требований, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в средней – все это будет способствовать возрастанию нагрузки на психику ребенка и затруднять не только процесс адаптации к обучению в среднем звене, но и в целом влиять на характеристику процесса социализации школьников. И эти изменения также можно определить, проводя диагностику психологических характеристик в конце года и определяя тем самым качественное своеобразие протекания процесса социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене.

Поэтому перед современной педагогической наукой встает важный практический вопрос: какие личностные характеристики помогут обеспечить успешную социально-психологическую адаптацию современного ребенка, а затем и взрослого, в непростом, постоянно изменяющемся мире таким

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- проект «Учитель нового поколения», направленный на развитие инновационного потенциала студентов, освоение умений адекватно оценивать собственные возможности, формирование способности преодолевать неопределённость в процессе принятия педагогического решения и выстраивать индивидуальную траекторию действий в профилактике педагогических рисков;

- участие студентов в Международном Фестивале школьных учителей, направленном на выявление и распространение педагогических инноваций, изучение педагогического опыта в минимизации негативных последствий нововведений, повышение статуса профессии педагога, привлечение внимания общественности к проблемам образования;

- Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Риск-менеджмент в экономике устойчивого развития», нацеленная на формирование у студентов умений вести самостоятельный научный поиск, апробировать собственные изыскания в области инновационных технологий с учетом возможных рисков, отстаивать субъективную позицию при защите инновационных проектов.

Проект «Детский университет» был открыт в декабре 2011 года и пользуется у студентов большой популярностью. Традиционная школа дает систематические знания, а в «Детском университете» поддерживается и развивается в детях любознательность, их творческая и интеллектуальная одаренность. В доступной форме учащиеся совершают «научные открытия», погружаются в мир многочисленных загадок и вопросов. Проект сопровождает значительная группа студентов-волонтеров с целью приобретения опыта внедрения педагогических новшеств и профилактики рисков. Установлено, что данный вид деятельности позволяет студенту раскрыть свой творческий потенциал, проявить самостоятельность, освоить умения принятия нестандартных педагогических решений и сформировать готовность к ответственности за результат.

В конкурсе студенческих эссе «Учитель, который мне запомнился» всегда участвует много студентов. Конкурс позволяет не только с благодарностью вспомнить учителей, которые в наибольшей степени оставили свой след в душах студентов, но и осмыслить последствия педагогической деятельности, осознать ответственность за принятые педагогические решения. В текстах студенческих эссе часто встречаются фразы типа: «учитель рисковал потерять уважение учеников», «педагогический поступок», «педагогическое решение», «без риска нет воспитания», «действия учителя в этой ситуации носили рискованный характер», «стоит учителю оступиться и не найти эффективные способы управления детским коллективом, последствия окажутся непредсказуемы», «учитель шел на определенный риск, принимая такое решение».

Участие студентов в проекте «Учитель нового поколения» также вызывает большой интерес. Всероссийский конкурс «Учитель нового поколения» для студентов педагогических специальностей направлен на подготовку конкурентоспособных кадров для обновляющейся системы образования. Согласно замыслу, конкурс «Учитель нового поколения» должен восполнить имеющиеся пробелы в высшем педагогическом образовании, а также повысить уровень подготовки наиболее активных студентов, ориентированных на профессиональную педагогическую деятельность. Сам процесс отбора и

слияния в единый коллектив наиболее одаренных студентов педагогических специальностей несет особую образовательную нагрузку. Выходя за пределы привычной академической группы и попадая в коллектив ровесников, мотивированных на достижение лучших результатов в образовании, участник конкурса проявляет больший интерес к повышению уровня профессиональных компетенций в области педагогической инноватики и способам преодоления психологических барьеров в реализации инновационных проектов.

Помимо сплочения команды (тимбилдинг), они преследуют ряд других образовательных целей: формирование лидерских качеств, освоение умений профилактики рисков, выбора стратегии, прогнозирования, планирования (SWOT-анализ) и целеполагания (SMART-цели), развитие навыков исследовательской деятельности и выступления перед аудиторией (навыки ораторского мастерства) и др.

Приобретенные студентами умения аргументировать концептуальные инновационные идеи и обосновывать нестандартные педагогические решения перед аудиторией позволяют преодолеть психологические барьеры, проявляющиеся в неуверенности, страхе перед неопределенностью, и выступают мощным катализатором личностного успеха.

Установлено, что участие студентов в проекте «Учитель нового поколения» обеспечивает формирование умений оценки риска и проектирования программы воздействия на его параметры с целью минимизации возможных негативных последствий. В 2015 году в рамках конкурса «Учитель нового поколения» командой Елабужского института КФУ разработан и проведен образовательный квест «Уроки прошлого» для учеников 7 класса средней школы №1 города Елабуги. Первоначально перед студентами стояла задача анализа и выявления «слабых мест» российской школы. В результате проведенной работы модераторам проекта удалось «оживить» аудиторию учащихся и получить эффект «обратной связи». Данное мероприятие стало, во-первых, апробацией проекта «Образовательный квест», который команда Елабужского института КФУ представила на IV Всероссийском конкурсе студентов педагогических специальностей «Учитель нового поколения», во-вторых, средством развития рискологического мышления студентов.

На ежегодной Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием «Наука и молодежь» обсуждаются проблемы педагогической инноватики и стратегий развития педагогического образования. По итогам работы конференции выявляются студенты-победители номинаций: за интересную и перспективную тему; убедительность и доказательность в изложении материала; связь науки с практикой; креативность идеи; высокую исследовательскую культуру; глубокую разработку педагогической проблемы. Выяснено, что участие в конференции позволяет студентам овладеть умением адекватно оценивать собственные возможности, способствует развитию инновационного потенциала личности и рискологического мышления.

В целом, участие студентов в проекте «Учитель нового поколения» позволяет процессуально оценивать формирование рискологической компетенции.

Международный Фестиваль школьных учителей проходит на базе Елабужского института КФУ ежегодно с 2011 года. В работе Фестиваля

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2. Бочарова Е.Е. Соотношение эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации // Проблемы социальной психологии личности. / Под ред. Р.Б. Шамянова — Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского. 2008. С. 41–48.

3. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ. 1990. С. 116-126

4. Казарина-Волшебная Е. К., Комиссарова И. Г., Турченко В. Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социологические исследования. 2012. № 6. С. 121-126.

5. Пейсахов Н.М., Шевцов М.Н. Практическая психология. Учебное пособие. Изд. Казанского университета. 1991. 176 с.

6. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. 2008. №2. С. 83-90.

7. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б., Особенности ценностных и смысловых ориентаций студентов –будущих педагогов / Вестник Мининского университета, №2, 2016

8. Knyazeva T. N., Powszeczna F. V., Batuta M. B., Lebedeva O.V., Sidorina E.V. The Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values // international review of "Management and marketing". 2015.- Vol. 4, No. 5. С. 259-264.

Психология

УДК 159.922.736.4

кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социально-психологической адаптации к обучению в среднем звене, показана взаимосвязь уровня школьной тревожности и процессов адаптации у учащихся 5-х классов. Представлены результаты проведенного экспериментального исследования по изучению особенностей проявления школьных страхов в начале и конце учебного года как процесса, характеризующего адаптацию школьного обучения в среднем звене. Предложены психолого-педагогические рекомендации по оптимизации процесса адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, среднее звено обучения, 5-ые классы, школьная тревожность, страхи.

Annotation. In the article the problems of socially-psychological adaptation are examined to educating in a middle link, intercommunication of level of school anxiety and processes of adaptation is shown at the 5th classes of students. Results undertaken an experimental study are presented on the study of features of display of school fears at the beginning and end of school year as a process, characterizing

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена была выявлена статистически значимая корреляционная связь между двумя количественными показателями: шкалой «настойчивость» и шкалой «самообладание». Значение коэффициента корреляции Спирмена составило $r=0,85$, что соответствует высокой связи между уровнем настойчивости и самообладания. Данная корреляционная связь является статистически значимой ($p<0,01$). По шкале «самоуправление» выявлена слабая связь между шкалой «настойчивость» и шкалой «самообладание» $r=0,35$. Данная корреляционная связь является статистически значимой ($p<0,01$).

Выводы. С целью получения более точной информации об особенностях волевой готовности будущего педагога, мы сочли необходимым выделить группы педагогов низкого, среднего и высокого уровней. Обобщив полученные результаты мы получили, что количество респондентов с высоким уровнем составляет Из приведенного анализа следует, что количество респондентов с высоким уровнем волевой готовности составляет 44 %. Данные испытуемые способны сознательно управлять собственными действиями, своим физическим и психическим состояниями и побуждениями, что определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека; обладают высокой способностью к осознанию своих действий и их последствий, к обобщению и осмыслению прошлого и настоящего опыта и прогнозирования своей профессиональной деятельности.

30 % проявляют волевые качества, самообладание и ответственность в процессе личностного развития, самостоятельность в обучении, но при этом потребность в повышении своих знаний не устойчивая. Не всегда происходит осознание своих действий и их последствий, обобщение и осмысление прошлого опыта и прогноз своей профессиональную деятельность.

26 % испытуемых относится к низкому уровню развития волевой регуляции, для них характерны следующие характеристики: нет целостной системы самоуправления, такие студенты способны к планированию и принятию самостоятельных решений, однако они не всегда бывают обоснованными; эмоционально не устойчивы, могут допускать потерю волевого контроля за своим поведением, испытывая при этом тревожность; обладают низкой способностью к осознанию своих действий и их последствий, к обобщению и осмыслению настоящего и прошлого опыта и прогнозирования своей профессиональной деятельности.

Исследование волевой готовности к профессиональной деятельности будущих музыкантов свидетельствует о недостаточно выраженной волевой саморегуляции: присутствие показателей эмоциональной неустойчивости, средне-низкие уровни обобщенности и способности к прогнозированию своих действий, ситуативные проявления активности и инициативы, слабо выраженная способность к принятию самостоятельных решений, самоконтроля и коррекции. Полученные результаты позволяют говорить о важности разработки и реализации программы, направленной на развитие волевой готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Батюта М.Б., Сидорина Е.В. Структурно-содержательные характеристики профессионального мировоззрения современных студентов – будущих педагогов / Проблемы современного педагогического образования. Серия «Психология и педагогика», 52 (4)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

принимают участие учителя-победители конкурсов «Учитель года», победители приоритетного национального проекта «Образование». Участие студентов в Международном Фестивале школьных учителей позволяет получить новые знания в области педагогической инноватики, применения Интернет-ресурсов в обучении (e-learning), проектирования уроков, выявления специфики технологий управления качеством обучения и др. Посещение публичных лекций, мастер-классов опытных преподавателей, участие в профессиональных и творческих конкурсах, круглых столах позволяют студентам ознакомиться с опытом внедрения инноваций, профилактики рисков, преодоления психологических барьеров, препятствующих в освоении и распространении педагогических новшеств; сформировать интерес к поиску нестандартных педагогических действий, стремление к инновационной образовательной практике и личностному успеху.

На ежегодной Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Риск-менеджмент в экономике устойчивого развития» работает несколько секций, участники которых обсуждают проблемы профилактики и страхования рисков, социально-экономические аспекты рисков в принятии управленческих решений, а также особенности потенциальных рисков инновационной педагогической деятельности и методов их профилактики и минимизации. В 2012 году наибольший интерес участников вызвал доклад Р.Р. Хайруллина «Концепция развития ДОЛ «Орлёнок»: основные задачи и результаты внедрения», который получил третье место и был отмечен дипломом. В докладе были представлены инновационные решения в сфере организации детского отдыха и раскрыты сопутствующие им риски.

Опросы студентов на данном этапе экспериментальной работы показали, что большинство инновационную педагогическую деятельность рассматривает как средство профессиональной карьеры (71 %) и самореализации (82 %); риск инновационной деятельности понимают как опасность того, что цели инновационного педагогического проекта могут быть полностью не достигнуты (79 %); достаточно владеют знаниями, умениями и навыками необходимыми для успешной реализации педагогических инноваций (82 %); цель формирования рискологической компетенции будущего учителя видит в способности к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и освоении методов профилактики рисков (72 %); считает, что эффективному образованию рискологической компетенции будущего учителя будет способствовать привлечение студентов к реализации образовательных проектов Елабужского института К(П)ФУ (83 %).

Выводы. Результаты экспериментальной работы в апробации педагогических условий формирования рискологической компетенции будущего учителя подтвердили целесообразность развития рискологического мышления будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности, проявляющегося в готовности студента к преодолению неопределённости в процессе принятия педагогического решения, способности адекватно оценивать собственные резервы и развивать инновационный потенциал личности.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Асхадуллина, Н. Н. Педагогические условия формирования психологической компетенции будущего учителя / Н. Н. Асхадуллина // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. - № 52 (7). – С. 39-46.

3. Асхадуллина, Н. Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Асхадуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. Доступ: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625> (Дата обращения: 30.04.2017).

4. Асхадуллина, Н. Н. Сущностная характеристика психологической компетенции будущего учителя / Н. Н. Асхадуллина // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №52(3). – с. 8-15.

5. Пугачева, Н. Б. Перспективные направления исследований профессионального образования как общественно значимого блага и достоинства личности [Электронный ресурс] / Н. Б. Пугачева, А. Н. Лунев, Л. З. Стуколова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 91. Доступ: <https://www.science-education.ru/article/view?id=12232> (Дата обращения: 30.04.2017).

6. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года».

Педагогика

УДК 1174

аспирант Байкова Наталья Ивановна

Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования» (г. Ижевск),

инструктор – методист

Муниципальное бюджетное учреждение
Спортивная школа «Созвездие» (г. Ижевск)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОРТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается эмоциональная насыщенность спортивной деятельности, мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций; приводятся характеристики юных спортсменов. В статье представлены результаты исследования деятельности юных спортсменов, систематически занимающихся физической культурой и спортом. В статье доказано, что эмоциональное состояние личности подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом, более развито, а занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций. Отражена значимость работы тренера-преподавателя.

Ключевые слова: агрессивность, спорт, преодоление агрессивности, эмоциональность, подросток, тренировочная деятельность.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

целостная система самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья. Скорее всего, такие люди сильно переживает свои неудачи, но дальше этого не идут. У них эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, т. е. полноценный цикл самоуправления в этом случае даже не начинается, а поэтому и не формируется.

С целью реализации сравнительного анализа волевой готовности к профессиональной деятельности по гендерному аспекту, был проведён сравнительный анализ с помощью применения t - критерия Стьюдента у юношей и девушек по способности к самоуправлению по методике «по методике «Изучения способности к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов).

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов юношей и девушек по способности к самоуправлению

Параметр	Девушки		Юноши		t эмп
	Среднее значение	Ст. отклонение	Среднее значение	Ст. отклонение	
Анализ противоречий	3,4	1,7	3,8	1,3	t =0,2
Прогнозирование	3,6	1,7	3,8	1,5	t =0,08
Целеполагание	5,3	1,2	3,5	1,2	t =1,05
Планирование	3,8	1,3	3,8	1,6	t =0
Критерий оценки	3,1	1,2	3,1	1,8	t= 0
Принятие решений	3,4	1,5	4	1,6	t =0,27
Самоконтроль	2,8	1,3	2,8	1,4	t= 0
Коррекция	2,5	1,2	2,5	1,5	t= 0

при $p \leq 0,05$ $t_{кр} = 2,031$

С помощью применения t-критерия Стьюдента, мы не обнаружили достоверные различия в группе юношей и девушек по всем шкалам. Сравниваем полученные значения t-критерия Стьюдента с критическим при $p=0,05$ значением 2,031. Так как рассчитанные значения критерия меньше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически не значимы (уровень значимости $p < 0,05$).

средние показатели. Так, например по шкале «целеполагание» 89% имеют высокий и средний результат, что говорит о развитости у данных студентов способности к формированию субъективной модели желаемого или должного, способности с точки зрения субъективной привлекательности оценить вероятность достижения цели, усилия, необходимые для ее достижения.

Наименее развиты два последних этапа – самоконтроль и коррекция. Таким образом, часто не происходит изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Фактически не происходит перехода к саморегуляции.

В результате исследования способности к самоуправлению у мы пришли к выводу о том, что у большинства студентов уровень развития способности к самоуправлению средний. Данный факт позволяет говорить о важности разработки и реализации программы, направленной на развитие способности к самоуправлению.

По полученным данным способности к самоуправлению по гендерному аспекту, можно выделить следующие показатели: у 15 % юношей низкий результат, у 8 % юношей показатели ниже среднего, у 39 % испытуемых юношей показали средний результат самоуправления, у 23 % юношей показатели выше среднего, у 8 % испытуемых юношей высокий результат. У испытуемых девушек низкий результат не был обнаружен 0 %, у 29 % девушек результат ниже среднего, у 29 % девушек средние показатели, у 23 % девушек результат выше среднего, у 13 % испытуемых девушек способность к самоуправлению высокая. Исследования способности самоуправления показал, что 70 % юношей из испытуемой группы показали результат средний 39 % и выше среднего 23% и 8 % высокий, что говорит о них, как о целенаправленных людях, которые сами управляют своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Остальная часть группы юношей показали результаты ниже среднего 8 % и низкий 15 %. Эти показатели говорят о том, что у данных людей ещё нет целостной системы самоуправления, а сформированы лишь отдельные звенья. Скорее всего, такие люди сильно переживает свои неудачи, но дальше этого не идут. У них эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, т. е. полноценный цикл самоуправления в этом случае даже не начинается, а поэтому и не формируется.

Большинство девушек (71 %) показали средний и высокий уровень самоуправления, что говорит о них, как о целенаправленных людях, которые сами управляют своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Присущая им система самоуправления говорит о наличии творческого процесса, который связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. При развитом самоуправлении присутствует и процесс саморегуляции, т.к. самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира личности. Однако в этом случае существует опасность того, что данные люди слишком расчётливы и рациональны, что им, возможно, не хватает эмоций. Треть девушек (29%) получила результат ниже среднего, но в отличие от юношей у них нет ни одного показателя по шкале «низкий уровень». У этих студентов не сложилась

Annotation. In this article, emotional saturation of sports activities, motivational aggression as a direct manifestation of the realization of inherent personality destructive tendencies; The characteristics of young athletes are given. The article presents the results of a study of the activity of young athletes who are systematically engaged in physical culture and sports. In the article it is proved that the emotional state of the personality of adolescents who are systematically engaged in physical culture and sports is more developed, and sports activities contribute to the formation of positive emotions in adolescents. The importance of the work of the trainer-teacher is reflected.

Keywords: Aggressiveness, sport, overcoming of aggression, emotionality, teenager, training activity.

Введение. Спорт окрашен высокой эмоциональностью, а юношеский спорт особенно, так как подростка отличает высокая эмоциональность. Чувства, которые вызывают спортивные состязания, переживают не только сами спортсмены, но и их родители, тренеры, многочисленные наблюдатели, зрители, болельщики. Именно эмоциональное богатство, насыщенность спорта острыми моментами привлекают миллионы людей к спортивным состязаниям [4].

Исследования в области спортивных эмоций проводятся многими психологами и физиологами (Н.Р. Богуш, Г.М. Двали, В.Л. Маришук, А.А. Лалаян, Ю.Ю. Палайма, Н.В. Зимкин, А.Н. Крестовников, Я.Б. Лехтман и др.). Результаты, полученные в этих исследованиях, обнаруживают целый ряд своеобразных особенностей спортивных эмоций, раскрывают их влияние на качество выполнения спортивных действий, на ход и успех спортивных соревнований, выясняют их зависимость от объективных или внешних условий обстановки спортивной борьбы.

Эмоциональность спортивных действий порождается условиями самого спортивного соревнования, динамикой развивающихся действий, ситуациями соперничества и переходящего успеха спортивной борьбы, высоким напряжением в преодолении трудностей в борьбе за достижение поставленных спортивных целей и др.

Все эти условия, в которых происходит спортивная деятельность, вызывают у спортсменов и зрителей эмоциональные переживания большой интенсивности с ярко выраженным аффективным характером, проявляющимся в поведении и своеобразном внешнем выражении. Характерным для спорта является высокая динамичность эмоций, их изменчивость, быстрая и часто резкая смена одних переживаний другими. Вместе с тем психологические исследования обнаружили огромное богатство оттенков и разнообразие спортивных эмоций и сложных чувств, которыми насыщена спортивная деятельность [9].

Так, повышенная эмоциональность спортсменов мешает им в достижении цели. Юным спортсменам необходимо научиться управлять своими эмоциями.

Наши исследования по проблеме организации и проведения учебно-тренировочных занятий в спортивной школе на основе обеспечения педагогического сопровождения начинались с выяснения педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки подростков к спортивной деятельности, частью которой формирование умений управлять своим эмоциональным состоянием. Интерес исследователя вызывало агрессивное поведение детей. В своей работе мы опирались на данные

наблюдений, бесед, а также результатов, полученных при помощи опросника Басса-Дарки. Выяснение особенностей спортивных эмоций проводилось в связи с практическими задачами формирования у спортсмена необходимой ему эмоциональной устойчивости, своевременного выявления и регуляции неблагоприятных эмоциональных состояний.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть мотивационную агрессию как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций; выявить особенности юных спортсменов.

Изложение основного материала статьи. Термин «агрессия» сегодня часто употребляется в самом широком контексте и нуждается в четком определении.

Различные авторы в своих исследованиях, монографиях по – разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (Лоренц, Ардри), как установку к господству (Морисон), реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (Хорци, Фромм) [2].

Агрессивность обладает качественной и количественной характеристикой, имеет различную степень выраженности [1]. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и др. Исходя из этого, можно разделить проявления агрессии на два основных типа:

Первый-мотивационная агрессия, как самоценность, второй-инструментальная, как средство. Опросник Баса–Дарки позволяет определить уровень деструктивных тенденций, что дает возможность с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины [21].

Для проведения опытно-экспериментальной работы были задействованы обучающиеся в возрасте 10-15 лет, были сформированы экспериментальная (n=37) и контрольная группа (n=33), общая выборка испытуемых составила 70 человек. Основным критерием для приема в экспериментальную группу было желание детей заниматься спортом и согласие родителей.

В результате исследования мы получили следующие результаты:

Данные исследования по результатам опросника отражены в таблице 1.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

коэффициента корреляции Пирсона составило $r=0,455$, что соответствует средней связи между уровнем настойчивости и самообладания. Данная корреляционная связь является статистически значимой ($p<0.01$).

С целью изучения способности к самоуправлению была проведена методика «Изучения способности к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов) [5], Сводные данные представлены в таблицах 2.

Таблица 2

Сводные данные распределения испытуемых по способности к самоуправлению

Показатели	Низкий		ниже среднего		Средний		выше среднего		Высокий	
	Чел	%	Чел	%	Чел	%	чел	%	чел	%
Анализ Противоречий	7	19	4	11	14	38	6	16	4	11
Прогнозирование	8	21	4	11	12	32	9	24	5	13
Целеполагание	1	2	2	5	24	65	6	16	3	8
Планирование	3	8	7	19	16	43	5	13	4	11
Критерий Оценки	9	24	5	13	19	51	6	16	1	2
Принятие Решений	4	11	7	19	13	35	8	21	3	8
Самоконтроль	7	19	7	19	19	51	2	5	1	2
Коррекция	5	13	6	16	20	54	5	13	1	2
Общий показатель	5	13	8	20	14	40	6	24	4	13

Из полученных данных можно сделать следующие выводы: у большинства (77 %) испытуемых показатели по всем шкалам саморегуляции находятся в диапазоне «средние - выше средние -высокие», что говорит о сформированности системы управления. У студентов хорошо развиты ориентировка в ситуации, т.е. человек формирует субъективную модель ситуации, отвечая на вопросы, которые ставит сам себе: Что происходит со мной? В чем причина моих неудач (во мне, в других, в сложившихся обстоятельствах), Каково реальное положение вещей и т.д.? Больше чем у треть студентов (33%) слабо развита система самоуправления, т.е. способность прогнозирования, планирования, целеполагания, принятия решений и т.д.

Анализируя результаты этапов самоуправления, мы обратили внимание на то, что первые шесть этапов (анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерий оценки, принятие решения) имеют

Таблица 1

**Сводные данные распределения испытуемых по показателям
волевого самоконтроля (n= 37 чел.)**

№ п/п	Уровни волевого самоконтроля	Показатели волевого самоконтроля					
		Настойчивость		Самообладание		Общий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1	Очень высокий	13	35	11	30	12	32
2	Высокий	9	24	9	24	10	27
3	Средний	6	16	10	27	8	21
4	Низкий	9	24	7	19	7	19

Анализ полученных результатов позволил утверждать, что почти 60% испытуемых можно охарактеризовать, как людей с конкретными намерениями, которые активно стремятся к завершению начатого дела, деятельные, работоспособные, их мобилизуют преграды на пути к цели, не отвлекают альтернативы и соблазны, главная их цель – начатое дело. Им свойственно уважение к социальным нормам (совестливость) и стремление полностью подчинить им свое поведение. Но в крайних выражениях возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

24 % испытуемых имеют низкие показатели по шкале «настойчивость», что свидетельствует о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже работоспособности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Большее половины (54%) испытуемых по шкале «самообладание» получили высокий результат. Можно сказать, что это люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Им свойственно внутренне спокойствие. Уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правил, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем, стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение собственной спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, к преобладанию постоянной озабоченности и утомленности. 19% испытуемых набрали низкий результат, что может проявляться как спонтанность, импульсивность в парадоксальном, на первый взгляд, сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют внутренней раскрепощенности и преобладанию расслабленного, невозмутимого фона настроения.

С помощью коэффициента Пирсона была выявлена статистическая значимость корреляционной связи между двумя количественными показателями: шкалой «настойчивость» и шкалой «самообладание». Значение

Таблица 1

**Сравнительная характеристика показателей уровня агрессии у
подростков**

выборка	Показатель уровня, %											
	агрессия			враждебность			негативизм			Чувство вины		
	Низкий,	средний	высокий	Низкий,	средний	высокий	Низкий,	средний	высокий	Низкий,	средний	высокий
Экспериментальная группа	7%	85%	8%	10%	70%	20%	6%	70%	24%	7%	77%	16%
Контрольная группа	8%	83%	9%	9%	74%	24%	4%	71%	25%	6%	78%	16%

Как видно из приведенных данных по шкале «агрессия» средний уровень 85 % и 83% ,низкий 7% и 8% уровни, высокий 8% и 9%.

По шкале «враждебность» низкий уровень достигает 10 % и 9%, на среднем 70% и 74 % ,на высоком уровне враждебность оказалась 20% и 24 % .

По шкале «негативизм» выявлены у испытуемых в группах следующие данные: низкий 6% и 4%, средний 70% и 71% уровни , высокий уровень по шкале «негативизм» 24% и 25%.

По шкале «чувство вины» в группах низкий 7% и 6%, средний 77% и 78%, высокий уровень имеют одинаковые показатели 16 % и 16%.

Таким образом, из результатов видно, что по всем шкалам существует некоторая разница в показателях; так, показатели уровня агрессии, враждебности и негативизма в экспериментальной группе подростков ниже, чем в контрольной группе исследуемых.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование состояния агрессии по опроснику Басса–Дарки позволило выявить разницу в показателях экспериментальной и контрольной групп по шкалам «агрессия», «враждебность», «негативизм» и «чувство вины».

Из результатов видно, что в экспериментальной группе, которые составляют подростки систематически занимающиеся физической культурой и спортом, эмоциональное состояние более стабильное, чем в контрольной группе. Данный факт говорит о том, что эмоциональное состояние личности подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом, более развито и показывает влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков [5].

Занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций. Причины этого явления объясняются тем фактом, что

мышечное напряжение (в определенных пределах интенсивности) связано с возникновением приятных ощущений [19].

Достижение поставленных целей, даже сознание приближения к ним – главный фактор, дающий человеку удовлетворение своей деятельностью. В ходе учебно-тренировочного процесса этот эффект достигается вследствие осознания прогресса в освоении техники спортивных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, победы на соревнованиях и др. Активная двигательная деятельность регулирует процессы возбуждения и торможения центральной нервной системы. Учебно-тренировочные занятия, участие в спортивных соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие требования к организму, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания [6].

Однако занятия спортом – фактор, вызывающий не только положительные эмоции. Они могут стать также источником острых негативных переживаний, причем наиболее отрицательное влияние на эмоциональную сферу оказывают неудачные выступления на спортивных соревнованиях, отрицательные примеры поведения, если таковые имеются в процессе учебно-тренировочных занятий, неблагоприятный психологический климат в группе. Таким образом, в силу самой сущности физической культуры и спорта проявление в них негативных черт характера (трусости, безволия, грубости и т. д.) воспринимается как некрасивое, отрицательное в поведении и, наоборот, смелость, решительность, мужество – как пример для подражания [6]. Тем самым учебно-тренировочные занятия должны быть направлены не только на развитие физических качеств ребенка, но и на развитие умений справиться с собственными эмоциями. Очень важно, кто будет находиться рядом с юным спортсменом в этот тяжелый подростковый период.

Тренеру необходимо вести систематическую работу с подростком, развивая у него во время обучения технике, тактике и развитию физических качеств сосредоточенное внимание к упражнениям, борясь с неустойчивостью настроения, с неровностью в поведении и нервозностью перед соревнованиями.

Основная задача тренера – учить любить трудиться, трудиться над собой, а это самое сложное. Закон педагогики, сформулированный В. А. Сухомлинским гласит: «Источником детского желания трудиться является, прежде всего, желание узнать». В развитии этого желания почти все зависит от тренера. Главное для тренера — уметь работать на своих воспитанников. В команде всегда должна царить жизнерадостная доброжелательная атмосфера.

Цель тренера – преподавателя это обеспечение, в конечном счёте, формирования целостной, гармонически развитой личности спортсмена, достойного гражданина своей страны.

Литература:

1. Агрессивность // Словарь по общественным наукам. [Электронный ресурс]. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/104541> (Дата обращения: 13.01.2017).
2. Агрессивность // Азбука психолога. [Электронный ресурс]. — <http://psychlib.ru/mgppu/KAS/KAS-001.HTM> (Дата обращения: 13.01.2017).
3. Агрессивность // Социальная психология. [Электронный ресурс]. — <http://www.hiperinfo.ru/blog/2012-04-16-3217> (Дата обращения: 13.01.2017).

активности и инициативы, недостаточно выраженная способность к принятию самостоятельных решений.

Ключевые слова: волевая готовность, профессиональная деятельность, самоконтроль, самообладание, настойчивость.

Annotation. In the new socio-economic conditions, the problem of self-regulation of the individual musicians is the focus of psychological science, since music is rich in various tense situations and requires of the everyday routine, tedious labor and the mental and physical regardless of mood, health, circumstances, and just desire. In this regard, the article describes the features of the strong-willed readiness studentulul musicians. This phenomenon is regarded as a structural component of psychological readiness of the future musician for professional activity. The study of volitional readiness of future musicians indicates that 50% of the sample has a low to moderate level of expression of volitional commitment for action in accordance with community values. Alarming and overall performance of volitional self-regulation: the presence of indicators of emotional instability, mean levels of generality and ability to predict their actions, situational manifestations of activity and initiatives that have sufficiently ability to make independent decisions.

Keywords: volitional readiness, professional activity, self-control, self-control, perseverance.

Введение. В настоящее время проблема саморегуляции личности музыкантов находится в центре внимания психологической науки, поскольку музыкальная деятельность насыщена различными напряженными ситуациями и требует повседневного, рутинного, утомительного труда и умственного, и физического вне зависимости от настроения, самочувствия, обстоятельств, да и просто желания. Профессия музыканта, кроме вышеперечисленных условий, требует «умную», логичную организацию работы, рациональное использование творческих потенциалов, устремленность в ходе работы в нужном направлении.

Такой контекст, особенно актуальный в рамках проблем профессионального становления, позволил нам определить волевою готовность как психическое состояние личности, выражающееся в самостоятельности в выборе целей, способности сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями в различных профессиональных ситуациях [1,7,8].

Формулировка цели статьи. Целью исследования явилось изучение особенностей волевой готовности будущих музыкантов к профессиональной деятельности. В исследовании участвовали студенты 1-го курса Нижегородской Государственной консерватории им. М. И. Глинки.

С целью изучения саморегуляции испытуемых использовался опросник «Волевой самоконтроль» (ВСК), разработанный А.Г. Зверковым и Е.В. Эйдманом [3]. Сводные данные распределения испытуемых по шкалам опросника представлены в таблице 1.

2. Казарина-Волшебная Е. К., Комиссарова И. Г., Турченко В. Н. Парадоксы трансформации ценностных ориентаций российской молодежи // Социологические исследования. 2012. № 6. С. 121-126.
3. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б., Особенности ценностных и смысловых ориентаций студентов –будущих педагогов / Вестник Мининского университета, №2. 2016.
4. Новиченко О.В. Ценностные ориентации современной Российской молодежи [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2013. № 03-04 – URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/--gn-13-03/794-a>
5. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. 2008. №2. С. 83-90.
6. Семенов В.Е. Ценностные ориентации и проблемы воспитания современной молодежи // Социологические исследования. 2007. №4. С. 37- 43.
7. Knyazeva T. N., Powszechna F. V., Batuta M. B., Lebedeva O.V., Sidorina E.V. the Structure of the worldview of future teachers as a reflection of the transformation of social values // international review of "Management and marketing". 2015.- Vol. 4, No. 5. C/259-264.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
 ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Сидорина Елена Валерьевна
 ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В новых социально-экономических условиях проблема саморегуляции личности музыкантов находится в центре внимания психологической науки, поскольку музыкальная деятельность насыщена различными напряженными ситуациями и требует повседневного, рутинного, утомительного труда и умственного, и физического вне зависимости от настроения, самочувствия, обстоятельств, да и просто желания.

В связи с этим, в статье описываются особенности волевой готовности студентов будущих музыкантов. Данный феномен рассматривается как структурный компонент психологической готовности будущего музыканта к профессиональной деятельности.

Исследование волевой готовности будущих музыкантов свидетельствует о том, что большинство выборки имеет низкий и средний уровень выраженности волевой готовности к действию в соответствии с общественными ценностями. Тревогу вызывают и общие показатели волевой саморегуляции: присутствие показателей эмоциональной неустойчивости, средние уровни обобщенности и способности к прогнозированию своих действий, ситуативные проявления

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

4. Анохин П. К. Психология эмоций: Тексты. М.: Просвещение, 1984. 185 с.
5. Баранов А.А. Формирование у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий / А. А. Баранов, М. Ю. Зайцева. – Ижевск, Удмуртский государственный университет, 2004.
6. Бандура А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, Эксмо Пресс, 2000. 512 с.
7. Бельц В. Э. Воспитательно-образовательная система спортивного клуба каратэ-до // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 1. С. 22–26.
8. Беляева Л.А. Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. С. 162-165.
9. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М.: Наука, 1984. Т. 4. 318 с.
10. Жуковская В.И. Воля/ В.И. Жуковская. – Минск, 1970.
11. Ильин Е.П. Психология спорта/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.
12. Ильясов Ф. Н. Политический маркетинг. Искусство и наука побеждать на выборах. — М.: ИМА-пресс, 2000. — С. 42, 44.
13. Калинин В.К. Классификация волевых качеств / В.К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983.
14. Коломейцев Ю.А. Социальная психология спорта: учеб.-метод. Пособие / Ю.А. Коломейцев. – Мн.: БГПУ, 2004.
15. Лесняк В. Защита чести, достоинства и деловой репутации в гражданском законодательстве России / В. Лесняк // Юрист. – 1999. – № 1.
16. Маришук В.Л. Психодиагностика в спорте: учеб. пособие для вузов / В.Л. Маришук, Ю.М. Блудов, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 2005.
17. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. — Москва: Смысл, 2000. — С. 90. — 358 с. — ISBN 5-89357-073-1.
18. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Пилоян Р.А. – М.: ФиС, 1984.
19. Рудик П.А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена/ П.А. Рудик // Проблемы психологии спорта. – М., 1962.
20. Психология А.Я. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests_aggression.html. [Электронный ресурс]. (Дата обращения: 13.01.2017).
21. Опросник А.Басса-А.Дарки. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.psyworld.info/oprosnik-bassa-darki>. [Электронный ресурс]. (Дата обращения: 13.01.2017).

Педагогика

УДК: 378.048.2

кандидат педагогических наук, доцент,
научный сотрудник Безусова Татьяна АлексеевнаПермский государственный национальный исследовательский университет,
Соликамский государственный педагогический институт (г. Соликамск);кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой Шестакова Лидия ГеннадьевнаПермский государственный национальный исследовательский университет,
Соликамский государственный педагогический институт (г. Соликамск)**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования. представлено описание исследовательской деятельности как целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования. описан спектр необходимых знаний и способов исследовательской деятельности участников образовательного процесса через призму их расширения по ступеням обучения. сделан вывод о том, что компетенции, лежащие в основе исследовательской деятельности, обеспечивают подготовку специалистов нового поколения.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, научная исследовательская работа обучающихся, педагогическое образование.

Annotation. The article considers some peculiarities of organization of research activity of students in the system of continuous education. the description of the research activities as purposeful systematic work at all levels of education. describes the range of necessary knowledge and methods of research of activity of participants of educational process through the prism of their expansion in the stages of learning. it is concluded that the competences underpinning research activities, provide training of the new generation.

Keywords: research competence, scientific research work of students, teacher education.

Введение. В статье рассмотрены особенности организации исследовательской деятельности обучающихся. Современный этап развития общества характеризуется быстрыми темпами преобразований в различных областях, увеличивающимся объемом информации, ее обновления и высокой степенью доступности. Изменяются требования, предъявляемые обществом к подготовке обучающихся разных ступеней образования (школьников, студентов). Приобретают особое значение умения выпускников вузов адекватно воспринимать происходящие изменения, быстро адаптироваться в новых условиях, быть готовым к самообразованию, повышению профессионального уровня через приобретение новых знаний, умений, компетенций. В материалах Болонского семинара (Словения, 2004 г., Берген, 2005 г. и др.) [7] отмечается, что высшее образование должно становиться все более конкурентоспособным. При этом необходимо учитывать, что

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

самореализацией, неуверенность в своих силах контролировать события собственной жизни, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Низкий уровень развития ценностно-смысловой сферы наблюдается у 32%, данные студенты характеризуются низкой мотивацией к достижению успеха, актуальное смысловое поле представлено низкими показателями осмысленности жизни: отсутствие ясно выраженных целей в будущем, негативная оценка пройденного отрезка жизни, не способность контролировать события собственной жизни. Наблюдается высокий уровень дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере. Ценностно-смысловая сфера характеризуется предпочтением ценностей эмоционально насыщенной жизни, с направленным вектором, стремление к саморазвитию выражено слабо.

Выводы. Результаты нашего исследования позволяют констатировать следующее:

1. Исследование показало пониженные уровни смысловых ориентаций и общего показателя осмысленности жизни у первокурсников – будущих педагогов по сравнению со средне нормативными показателями. Почти у трети студентов актуальное смысловое поле представлено низкими показателями осмысленности жизни: фиксируется низкая осмысленность настоящего этапа жизни, нет четкого представления о своих целях в будущем, то есть наблюдается дискретное восприятие своей жизни в целом.

2. Структура ценностных ориентаций будущих педагогов наряду с сохраняющимися базовыми ценностями отличается выраженной «заземленностью», акцентом на индивидуальных ценностях. При этом имеет место низкая удовлетворенность самореализацией и своей жизнью в настоящем, неуверенность в возможности контролировать события собственной жизни, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

3. В иерархии ценностных ориентаций будущих педагогов ведущие ранги принадлежат ценностям эмоционально насыщенной жизни, которые достигаются посредством ценностей межличностного общения. Ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности, позволяющие осуществить самореализацию, относятся к ценностям ниже среднего и низшего статуса. Данный факт является наиболее негативным, поскольку, наличие именно этих ценностей является необходимым условием для реализации успешной педагогической деятельности.

Проблема формирования ценностей будущего учителя в настоящее время приобретает все большую актуальность. Ценности являются исходными психическими образованиями для постановки целей и обоснования будущим учителем всей своей профессиональной деятельности. Надеемся, что специальная система профессиональной подготовки будущих педагогов, построенная с учетом необходимых психолого-педагогических и организационных мероприятий, которая является следующим этапом данного исследования, будет способствовать развитию ценностной составляющей мировоззрения студентов на всех этапах их обучения в вузе.

Литература:

1. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18185> (дата обращения: 17.03.2016).

наличие внутреннего вакуума в данной сфере, что может свидетельствовать как о том, что степень потребности в творческой деятельности у студентов превышает возможность ее удовлетворения, так и о том, что данная ценность не является значимой для будущих педагогов.

Таким образом, результаты анализа распределения уровней дезинтеграции в мотивационно - личностной сфере показал, что низкий уровень дезинтеграции выявлен только у 23% опрошенных, а средний – у 8%. Подавляющее большинство будущих педагогов (69%) отличаются выраженной дезинтеграцией. Наибольшее число внутренних конфликтов выявлено в сфере «счастливая семейная жизнь» - их испытывают 53% опрошенных. В сфере «Материально-обеспеченная жизнь» у 37% студентов наблюдается внутренний конфликт, свидетельствующий о высокой ценности этой сферы жизни и невозможности удовлетворения желаемого. Причем «деньги», «богатство» – рассматриваются как символ жизненного успеха для большинства молодых людей. В данном случае можно говорить о деньгах как о сформировавшейся ценности нового рыночного мышления. Плохо это или хорошо? Желание хорошо, комфортно жить не несет в себе ничего предосудительного. Наоборот, можно и нужно стремиться реализовывать его, только вопрос: какими средствами? 56% студентов отличаются сбалансированностью ценности и возможности в удовлетворении материальных потребностей.

Выявлена неблагоприятная тенденция к низкой значимости таких профессионально важных для будущего педагога ценностей, как ценность познания (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие) и творчества. 51% опрошенных сфера познание не представляет большого интереса, 26% студентов испытывают внутренний конфликт между потребностью в познании и возможности ее удовлетворения, и только у 36% будущих педагогов желаемое в данной сфере совпадает с реальным, т.е., они имеют возможность удовлетворить свою потребность в познании. В сфере творчества также наблюдается неблагоприятная ситуация. В то время, как для будущих педагогов творчество является одним из профессионально важных характеристик, не видят в нем смысла 42 % опрошенных, а 18% их них переживают состояние внутреннего конфликта, вызванного невозможностью удовлетворения потребности в творчестве.

Из приведенного анализа следует, что количество респондентов с высоким уровнем составляет 25%, характеризующиеся высокими показателями осмысленности жизни: наличие в жизни испытуемого целей (намерений, призвания), придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, удовлетворенностью прожитой частью жизни и своей жизнью в настоящем, ярко проявляются ответственность за свои действия и уверенность в себе, как личности, способной контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Преобладает мотивация, в основе которой лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха, Осознание значимости и ценности процесса профессионализации как целостного феномена, т.е. вектор их активности направлен внутрь себя.

Средний уровень наблюдается у 43 %, данные студенты характеризуются следующими показателями: деятельность обуславливается ситуативными факторами, наблюдается фрагментарная сформированность жизненных целей в будущем, средняя удовлетворенность своей жизнью в настоящем и

полученные студентом в высшей школе знания быстро устаревают. На каждом уровне обучения необходимо развивать креативное мышление, исследовательские умения, которые являются необходимым условием успешной реализации на рынке труда. По мнению Чупровой Л.В. [7], это можно сделать через активное участие обучающихся в научно-исследовательской работе. Исследовательская деятельность и соответствующие ей компетенции включена в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Цибизова Т.Ю. [6] отмечает значимость исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования как важнейшего фактора подготовки высококвалифицированных кадров.

Рассматриваемая проблема в педагогической науке не нова. Исследовательская деятельность, как средство развития личности, изучается В.И. Журавлевым, В.И. Загвязинским, И.А. Зимней, В.В. Краевским и др. Вопросы организации исследовательской деятельности обучающихся вузов и ее обеспечение описывают Л. Ф. Авдеева, В. И. Бабуров, В.И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, В. С. Кузнецовой, И. Я. Макаровой, Л.В. Чупрова и др. Проблема формирования исследовательских умений исследуется Д.Б. Богоявленской, Н.Е. Варламовым и др.

Формулировка цели статьи. Одной из основных задач образовательных учреждений становится создание комплексной, по возможности, профессионально ориентирующей системы организации исследовательской деятельности на базе соответствующего учебного заведения. Такая система деятельности направлена на интеграцию науки и образования, на проникновение вузовской науки в процесс обучения в средней школе, вливание научных исследований высшей школы в образовательную практику. Образовательные стандарты ориентируют на развития исследовательских компетенций на всех ступенях обучения.

Целью статьи является описание некоторых особенностей организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования.

Изложение основного материала статьи. В педагогической и научной литературе имеются взгляды на организацию исследовательской деятельности в системе непрерывного образования. Т.Ю. Цибизова [6] выделяет четыре общих подхода к организации исследовательской работы в непрерывном образовании: системный (организация непрерывной исследовательской деятельности рассматривается как целостный комплекс взаимосвязанных элементов); деятельностный (формирование широкого спектра видов и форм исследовательской деятельности); компетентностный (направленность на формирование компетенций, ориентированных на профессиональное поле деятельности); индивидуально-личностный (развитие личностных качеств обучающихся, выявление возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию). Синтез подходов к деятельности обучающихся в системе непрерывного образования позволят, по мнению автора, создать профессионально ориентированную образовательную систему: «школа – вуз – наука – производство».

Е.В. Ефимова [2] в своем диссертационном исследовании, посвященном исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования, отмечает в качестве общих подходов внешнюю и внутреннюю

премственность содержания и форм исследовательской деятельности в системе «средняя школа – высшая школа», модель внутренней логики развития исследовательской деятельности.

Нам близки обе позиции, представленные выше. Только системность исследовательских занятий, преобладание элементов творческой, продуктивной деятельности и ориентация на практический опыт позволяет эффективно организовывать исследовательскую деятельность на протяжении всего периода обучения. В то время как общность подходов к организации исследовательской деятельности реализуется за счет единообразия методов и форм организации исследовательской деятельности в системе непрерывного образования, с учетом привлечения участников образовательного процесса разных уровней в совместную деятельность.

Стандарт общего образования содержит требования к исследовательской деятельности обучающихся в школе. И.В. Комарова [3], изучив Программу развития УУД (программа формирования общеучебных умений и навыков) на ступени основного общего образования, выделяет следующие направления работы:

- формирование компетенций и компетентностей учащихся в учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- навыки участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, национальные образовательные программы и т. д.); а также формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования.

Школа, отталкиваясь от требований Стандарта, должна предоставить обучающемуся условия для формирования личностно значимых знаний, научения способам деятельности и развития индивидуальности школьников. В таком аспекте немалые возможности имеет проникновение вузовской науки в процесс обучения, например, в области организации и проведения исследовательской деятельности обучающихся. Опишем возможности интеграции высшего образования в систему общего образования.

Перечислим формы совместной исследовательской деятельности участников образовательного процесса:

- работа школьных учителей в жюри студенческих научных конференций, конкурсов НИРС, посещение научных секций старшеклассниками;
- работа преподавателей вуза в жюри конкурсов школьных научно-исследовательских работ;
- выполнение студентами роли кураторов школьных научных обществ обучающихся;
- организация предметных школ на базе вуза.

Предложенный перечень может быть дополнен и расширен с позиции многообразия вариантов взаимодействия участников образовательного процесса школьного и вузовского образования.

В качестве примера такого взаимодействия можно привести ежегодную международную научно-практическую конференцию «Современные тенденции естественно-математического образования: школа, вуз», проводимую СГПИ (филиалом) ПГНИУ. В программе предусмотрена

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В таблице 1 представлена степень выраженности личностных состояний будущих педагогов: внутренний конфликт (ценно, но не доступно), внутренний вакуум (доступно, но не ценно) и нейтральная зона (доступно и ценно).

Таблица 1

Средние показатели ценности и доступности будущих педагогов

Баллы Ц и Д	№№ понятий ценностей											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ц (1)	0	1,6	4,0	8,6	17,4	21,3	35,2	46,3	58,4	68,7	100,1	94,3
Д (2)	0	0,9	3,67	8,78	16,07	17,4	38,8	47,6	60,63	68,18	89,56	100,75
(1)-(2)	0	0,7	0,33	-0,18	1,33	3,9	-3,6	-1,3	-2,23	0,52	10,54	-6,45

Представленные результаты показывают, что средний показатель индекса расхождения ценности и доступности в группе опрошенных студентов составил 65,98 балла, что свидетельствует о высоком уровне дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере будущих педагогов.

Средние показатели расхождения ценности и доступности в сфере «здоровье» (0,7), «активная, деятельная жизнь», «интересная работа» (0,33), «наличие хороших и верных друзей» составил (-0,36), красота природы и искусства» (-0,18), «наличие хороших и верных друзей» (-0,36), потребности в свободе (0,52) в группе студентов, участвующих в исследовании, находится в нейтральной зоне, что свидетельствует о тенденции к отсутствию дезинтеграции в этих жизненных сферах (студенты в одинаковой степени как испытывают потребность в данных сферах, так и уверены в том, что оно им доступно в полной мере).

Средний показатель расхождения ценности и доступности материально обеспеченной жизни у студентов – будущих педагогов составил 3,9 балла, что находится на верхней границе показателя, превышение которого свидетельствует о наличии внутреннего конфликта в данной жизненной сфере: удовлетворение потребности в материально обеспеченной жизни менее доступно, чем ее желаемый уровень.

Средний показатель расхождения ценности и доступности в сфере познания в группе студентов -2,23 балла. Возможность удовлетворения данной потребности (доступность) несколько выше, чем ее ценность, но дезинтеграция в данной сфере отсутствует.

Среднее значение расхождения ценности и доступности в счастливой семейно жизни в группе студентов составило 10,54 балла, что указывает на то, что ценность в счастливой жизни выше возможности ее реализации для студентов. Наблюдается выраженный внутренний конфликт в данной сфере.

Среднее значение расхождения ценности и доступности в возможности творческой деятельности у студентов соответствует -6,45 балла. Отрицательное значение и выраженность полученного показателя указывает на

только 24% студентов – будущих педагогов. Примерно такое же их количество (22%) имеет низкие баллы по этой шкале, которые, даже при общем высоком уровне осмысленности жизни, характерны для людей, живущих сегодняшним или вчерашним днем. Для небольшой части опрошенных все три показателя осмысленности жизни имеют высокие результаты. Данное состояние характеризуется ощущением того, что прошедший отрезок жизни был продуктивным и осмысленным (18%), процесс жизни в настоящем воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом (14%), а осмысленность целей будущего придает жизни человека направленность и временную перспективу (22%).

Для четверти опрошенных актуальное смысловое поле представлено низкими показателями осмысленности жизни: характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни (23%), низкая осмысленность своей жизни в настоящем (27%), отсутствие ясно выраженных целей в будущем и, следовательно, дискретное восприятие жизни в целом (24%).

Важное значение для эффективности любой деятельности человека, в том числе учебной и профессиональной, имеет уровень ответственности за свои действия и уверенность в себе, как личности, способной контролировать свою жизнь. Данные качества оценивает шкала Локус контроля Я. Высокий уровень представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, выявлен у 23% студентов, тогда как почти столько же опрошенных (21%) не верят в свои силы контролировать события собственной жизни. 14% опрошенных отличаются фатализмом, убежденностью в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. 27% будущих педагогов уверены в обратном. Они считают, что они способны сами контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, исследование показало несколько заниженный уровень как общего показателя осмысленности жизни, так и смысловых ориентаций у студентов – будущих педагогов по сравнению со средненормативными показателями. Достаточно большое количество студентов будущих педагогов (от 13 до 23%) отличаются несформированностью жизненных целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, низкой удовлетворенностью своей жизнью в настоящем и самореализацией, неуверенностью в своих силах контролировать события собственной жизни, и в то, что они способны сами контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

С целью изучения уровня соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах, определим предпочтением каких ценностей характеризуется ценностно-смысловая сфера будущих педагогов.

Анализ процентного соотношения количества выборов сфер жизни показывает, что для будущих педагогов наиболее значимыми (по мере убывания) являются счастливая семейная жизнь, любовь и наличие хороших и верных друзей. Наименее значимые ценности (по мере возрастания) – красота природы и искусства, активная, деятельная жизнь и возможность творческой деятельности.

школьно-студенческая секция. Здесь школьники могут представить свои работы, получить опыт участия в научной дискуссии, реализовать возможность продолжить исследование с применением сил и помощи студентов вуза. Также в рамках конференции проводится конкурс научных докладов студентов и конкурс научных докладов для школьников 9-11 классов по математике и информатике. Жюри конкурса состоит из преподавателей вуза и педагогов школ.

Вовлечение участников исследовательской работы в разные ступени образования способствует овладению обучающимися приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Следует заметить, что знания, умения и опыт деятельности обучающихся, необходимые для успешного проведения исследовательской работы финансируются от одной ступени образования к другой, при этом расширяются и усложняются. Рассмотрим критерии оценки овладения школьниками исследовательской деятельности.

С. Гилядов [1] определяет три уровня овладения школьниками проектной и исследовательской деятельностью: базовый, продуктивный, творческий. Овладение уровнями предполагает планомерную целенаправленную работу. *Базовый уровень* предусматривает освоение обучающимися первоначальных знаний по организации исследовательской деятельности и отработке умений определять цель, задачи, структуру работы, отбора источников информации, составления доклада на защиту. Осваивается этот уровень учащимися основной школы, в качестве средства может выступать проектная и учебно-исследовательская деятельность. Организуется как на уроках, так и во внеурочное время. Исследовательская деятельность в основной школе определяется тем, что учащиеся не имеют навыков самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме того с учетом возрастных особенностей каждое отдельное исследование должно быть краткосрочным.

Продуктивный и творческий уровни (обычно это обучающиеся 10-11 классов) характеризуются повышением самостоятельности обучающихся в организации и проведении исследовательской работы, использование экспериментальных методов. Исследовательская деятельность в старшей школе носит индивидуальный характер. Она разделяется на несколько видов: самостоятельная работа и подготовка рефератов для выступления на конференциях; чтение и прослушивание спецкурсов; работа в проблемных кружках; взаимное рецензирование и оценка выступлений; встречи с учеными и изобретателями. В условиях дифференциации старшей школы на овладение этими уровнями работает исследовательская деятельность обучающихся на материале профильных предметов.

На всех этапах к исследовательской работе школьников привлекаются студенты в качестве консультантов и кураторов. Студенты педагогических направлений включаются в эту работу в рамках педагогических практик. Они выполняют функции организации и руководства исследовательской деятельностью школьников. Участвуют в работе школьных научных обществ. При этом активно используются возможности и ресурсы вуза (кадровые, информационные, материально-техническое обеспечение). Программы практик предусматривают выполнение студентами следующих заданий:

- включение в урок исследовательской работы с последующим самоанализом проведенного урока;
- подготовку и проведение внеклассного мероприятия исследовательского или проектного характера;
- проведение занятия школьного научного общества или работа в качестве консультанта группы школьников (в рамках школьного научного общества);
- проведение специальных факультативных и элективных курсов, ориентированных на проведение лабораторных экспериментов обучающимися;
- подготовка со школьниками доклада на школьную конференцию и/или школьно-студенческую секцию научно-практической конференции вуза.

ФГОС ВО бакалавриата и магистратуры также ставят задачу формирования у студентов исследовательских компетенций, обязательным государственным итоговым испытанием на всех уровнях профессионального образования является защита выпускной квалификационной работы.

Под компетенцией (основываясь на позиции В.Д. Шадрикова [8]) в данной статье будем понимать комплекс знаний, умений и навыков (и/или опыта деятельности), способностей и личностных качеств. При этом В.Д. Шадриков говорит о диалектике формирования исследовательских компетенций и отмечает, что они осваиваются на основе знаний, умений и личностных качеств, которые выступают как основные условия формирования исследовательских компетенций. А.Б. Лакуева и С.Б. Гуриева тезисно формулируют некоторые закономерности формирования исследовательских компетенций, касающиеся включения в этот процесс бакалавров и магистров: «за счет приобретения компетенций инвариантного характера, так и за счет развития специальных компетенций» [5, с. 224].

Для студента важно иметь более глубокие представления о методологии научной работы, которые формируются в процессе изучения отдельного курса (по организации педагогического исследования). В плане формирования у студентов методологических знаний в учебный план образовательной программы введена дисциплина «Основы исследований в образовании» (здесь и далее ОИВО), знакомящую с основными принципами и приемами отбора литературы по выбранной проблеме, анализа ее актуальности, составления библиографии. На занятиях студенты изучают особенности организации исследовательской деятельности и описания ее результатов в виде статей, докладов, рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ. Вопросы методологии педагогики отражены в учебных пособиях Г.Х. Валева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского [4] и др.

Курс «ОИВО» имеет интегративную и прикладную направленности. В его основу положены современные представления о педагогическом исследовании. Он дает возможность расширить и обобщить знания по педагогическим, методическим и предметным дисциплинам. В ходе изучения дисциплины студенты получают представления о сущности и методах организации научного исследования. Формирующиеся теоретические знания о методологических основаниях конкретного педагогического исследования ложатся в основу последующей работы студентов. Данный курс направлен на формирование исследовательских компетенций. На практических занятиях студенты составляют аннотированную библиографию, разрабатывают методологические характеристики, структуру, планируют этапы опытно-экспериментальной работы в соответствии со своими темами курсовых работ.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

идет о характеристике мировоззрения будущих педагогов – современных студентов педагогического вуза, призванных профессионально влиять на развитие и воспитание следующих поколений.

Изложение основного материала статьи. Показательны исследования, проведенные среди современного студенчества, на предмет выявления структуры ценностных ориентаций молодежи [3,4,5,6,7] констатируют, что социальное пространство ценностных ориентаций современной молодежи противоречиво и размыто, а ценности личной жизни более значимы, чем ценности профессиональной самореализации и социальные ценности.

В связи с вышесказанным, особый интерес представляет изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности будущих педагогов. В исследовании приняли участие студенты первого курса Нижегородского педагогического университета им.К.Минина - 208 человек в возрасте от 18 до 21 года. В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой, «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А.Леонтьева, направленные на определение системы нравственных и профессиональных ценностей личности будущего педагога.

Изучение особенностей смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов показало, что среднее значение общей осмысленности жизни (91,95) находится в пределах средних значений, как для мужской, так и для женской выборки взрослых людей. Однако, не смотря на то, в группе студентов полученные результаты по всем шкалам СЖО находятся в пределах среднестатистической нормы, наблюдается тенденция к ее нижней границе, что свидетельствует о недостаточной сформированности смысложизненных ориентаций у некоторых студентов. Анализ процентного распределения уровней смысложизненных ориентаций в эмпирической выборке (рисунок 1), выявил, что высокий уровень осмысленности жизни выявлен только у 28% опрошенных, а у 13% из них представления о смысле жизни сформированы слабо (низкий уровень).

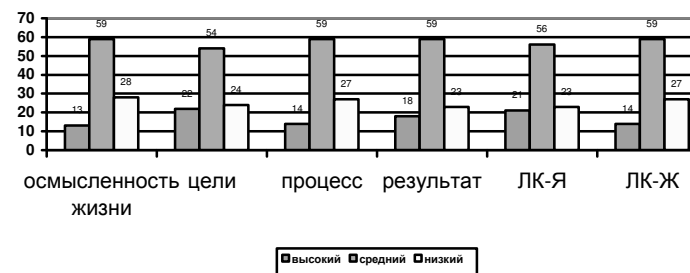


Рис. 1. Процентное распределение уровней смысложизненных ориентаций (%)

Высоким уровнем жизненных целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, характеризуются

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Катусенко Ольга Александровна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Фалина Светлана Артемьевна
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Ориентация на те или иные ценности, смыслы свидетельствует о выражении основных жизненных принципов человека, его мировоззренческой и нравственной направленности интересов, побуждений. Исследование показало пониженные уровни смысложизненных ориентаций и общего показателя осмысленности жизни у будущих педагогов по сравнению со средне нормативными показателями. Структура ценностных ориентаций будущих педагогов наряду с сохраняющимися базовыми ценностями отличается выраженной «заземленностью», акцентом на индивидуальных ценностях. В иерархии ценностных ориентаций будущих педагогов ведущие ранги принадлежат ценностям эмоционально насыщенной жизни, которые достигаются посредством ценностей межличностного общения. Ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности, позволяющие осуществить самореализацию, относятся к ценностям ниже среднего и низшего статуса.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, иерархия ценностей, будущие педагоги.

Annotation. Orientation on certain values, meanings indicates the expression of the basic life principles of man, his ideological and moral orientation, interests, motives. The study showed reduced levels of life-meaningful orientations and the overall index of meaningfulness of life, first-year students – future teachers compared with medium ones. The structure of value orientations of future teachers, along with continuing core values is characterized by a pronounced "grounded", the emphasis on individual values. In the hierarchy of value orientations of future teachers leading the ranks belong to the values of an emotionally rich life, which is achieved through the values of interpersonal communication. Values that focus on self-development of creative individuality, allowing the user to self-realization are values below the average and lower status.

Keywords: value orientation, life orientation, hierarchy of values of students-future teachers.

Введение. Ценностные и смысложизненные ориентации являются важнейшим мотиватором личности на жизненный успех, а их содержание определяет смысл и направление действенных устремлений личности. Социальная их значимость возрастает, если принять во внимание, что речь

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Содержание самостоятельной работы студента состоит в подготовке тезисов, докладов и др. В качестве итогового контрольного мероприятия проводится конкурс докладов, конференция.

Данный курс тесно связан с организацией научно-исследовательской работы студента (НИРС), которая выстраивается выпускающей кафедрой. Для формирования исследовательских компетенций на других дисциплинах и во время внеаудиторной работы со студентами выпускающей кафедрой проводится.

Во-первых, организуется работа студентов по подготовке рефератов, докладов. Кафедрой проводятся конкурсы рефератов, научных докладов, где оценивается качество работы (в том числе и ее оформление), презентации и защита.

Во-вторых, студенты выполняют и публично защищают разработки уроков, внеклассных предметных мероприятий, программы факультативных и элективных курсов, методическое обеспечение и др. Для подведения итогов и представления студентами своих разработок кафедрой используются конкурсы методических разработок, презентаций, методического обеспечения. Здесь студенты могут представлять результаты подготовленных курсовых и выпускных квалификационных исследований.

В-третьих, образовательная программа предусматривает подготовку курсовых работ и ВКР по вопросам методики обучения и воспитания. Обязательным является практическая часть (для курсовой в меньшей степени, ВКР – в большей), включающий в себя констатирующую и формирующую этапы. Дополнительно к процедурам предзащиты и защиты проводятся конкурсы курсовых и выпускных работ, лучшие работы рекомендуются для участия в соответствующих мероприятиях регионального и Всероссийского уровней.

В-четвертых, преподаватели выпускающей кафедры организуют подготовку докладов на студенческие конференции, конкурсы, статей и тезисов в сборники, журналы. С целью активизации данного направления работы на базе вузу регулярно проводится студенческая конференция и конкурс научных докладов. Студенты принимают участие в работе студенческих конференций разного уровня, организуемых другими вузами.

В-пятых, проводится целенаправленная работа по оформлению электронных портфолио студентов с результатами НИРС. Этот вид деятельности также является обязательным в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Отдельными преподавателями описанная работа проводится также в рамках функционирования на выпускающих кафедрах проблемных групп, где есть возможность организовать взаимодействие студентов разных курсов.

В качестве критериев эффективности проводимой работы рассматриваются:

- 1) увеличение доли участия студентов в научных мероприятиях;
- 2) увеличение доли публикаций в студенческих сборниках;
- 3) увеличение доли публикаций студентов в изданиях, входящих в базу РИНЦ, перечень ВАК;
- 4) увеличение количества школьников, принимающих участие в научных и учебно-исследовательских мероприятиях, проводимых на базе вуза.

Положительное влияние на формирование исследовательских компетенций оказывает раннее определение направления НИРС и выстраивание курсовых работ по дисциплинам в едином русле.

Динамика изменения результатов НИРС за 3 учебных года представлена на рис. 1.



Рис. 1. Динамика изменения показателей НИРС

Представленные результаты позволяют сделать вывод об эффективности проводимой работы, направленной на формирование у студентов исследовательских компетенций.

В СГПИ филиале ПГНИУ для реализации преемственности в организации исследовательской деятельности между школой и вузом ежегодно проводятся курсы повышения квалификации и семинары для учителей школ. Ведущие преподаватели вуза и научные сотрудники отбирают новые методы и подходы к организации исследовательской деятельности на всех ступенях школьного образования (начальной, основной и средней), знакомят учителей с направлениями актуальных исследований. Такая деятельность позволяет обозначить общие цели и задачи, мероприятия и формы взаимодействия школы и вуза.

Дополнительное образование школьников является неотъемлемой частью современного образования в вузе. Такая форма работы не обходится без привлечения элементов исследовательской деятельности. На базе СГПИ филиала ПГНИУ ежегодно организуются предметные школы, которые дополняют школьное образование и выполняют профориентационную роль (например, школа юного предпринимателя и академия юного психолога). Занятия этих школ имеют ярко выраженный профориентационный и исследовательский характер (обучающиеся самостоятельно готовят проекты, отбирают материал по теме исследования, проводят статистические исследования и др.). Преподаватели выступают в роли консультантов, показывают возможности использования предметных знаний в различных областях, демонстрируют возможности вузовских методов и форм обучения.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

перспективы развития. - Сб. ст. международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Уфа: Омега-Сайнс, 2016. – С. 159-162

2. Голиков, Н. А. Ребенок-инвалид. Обучение, развитие, оздоровление [Текст] / Н.А. Голиков. Ростов-на-Дону, 2015. 428 с.

3. Евдокимова, Е.Ю. Педагогические условия реализации воспитательного потенциала семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]./ Е.Ю. Евдокимова. Дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2011. 238 с.

4. Карпенкова, И. В. Особенности ценностных ориентаций семьи с ребенком-инвалидом: социологический анализ [Текст] / И.В. Карпенкова. Дисс. ... канд. социол. наук. М., 2009. 188 с.

5. Крюкова, Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними [Текст] / Т.Л. Крюкова. СПб: Речь, 2005. 240 с.

6. Левченко, И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. М.: Просвещение, 2008. 239 с.

7. Мелешко Н.В. Институты семьи в российском обществе, трансформация структуры и аксиологических норм [Текст] / Н.В.Мелешко. Дисс. ... канд. социол. наук. Краснодар, 2002. 158 с.

8. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие [Текст] / Р.Ж. Мухамедрахимов. СПб: Изд. Санкт-Петербургского ун-та, 2001. 288 с.

9. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен [Текст] / Р.В. Овчарова. М.: МПСИ, 2006. 496 с.

10. Полоухина, А.Е. Влияние наличия ребенка –инвалида в семье на характер брачных отношений [Текст] / А.Е. Полоухина. Дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 2009, 161 с.

11. Рамон, Ш. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики [Текст] / Ш. Рамон. М.: Аспект Пресс, 1997. 137 с.

12. Сатир, В. Вы и ваша семья [Текст] / В. Сатир. М.: институт общегуманитарных исследований Апрель-пресс, 2014.

13. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Л.М.Шипицына. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб: Речь, 2005. 477 с.

Ребенок с инвалидностью как таковой в данных условиях становится для семьи проблемным фактором. Тем самым, психофизические особенности ребенка с инвалидностью отягощаются неблагоприятными социальными особенностями семейной микросреды. Семья ребенка с инвалидностью зачастую теряет свою важнейшую функцию - функцию социализации и может стать фактором усугубления первичного нарушения его физического или психического здоровья, фактором десоциализации, препятствующим социальной инклюзии ребенка.

Однако при нормализации жизни семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, она может стать важнейшим актором реабилитационного процесса.

Таким образом, возникает проблема, которая требует научного исследования, а именно прогнозирования социально-психологических рисков в семьях, воспитывающих ребенка с инвалидностью, так и составляющих ее структуру субъектов, а также востребованностью результатов исследования для разработки программ оказания социально-психологической помощи семьям, воспитывающим ребенка с инвалидностью, обеспечивающих преодоление социального исключения.

Актуальность данной научной проблемы определяется важностью профилактики социальных деформаций как самой семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, так и составляющих ее структуру субъектов, а также востребованностью результатов исследования для разработки программ оказания социально-психологической помощи семьям, воспитывающим ребенка с инвалидностью, обеспечивающих преодоление социального исключения.

Выводы. Итак, проблема исследования, которая предполагает изучение и прогнозирование социально-психологических рисков, возникающих в семьях, воспитывающих детей с инвалидностью, связана с поиском путей оптимизации первичной социализации детей с инвалидностью, созданием инклюзивного пространства в их семьях, и определяется следующим противоречиями:

- между определяющей ролью семьи в социализации ребенка с инвалидностью, с одной стороны, и деформацией ее структуры и функций, с другой;

- между социальными функциями семьи как первичного института социализации, имеющего центральное значение в данном процессе, и специфическими особенностями и социально-психологическими рисками семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью, которые могут препятствовать его социализации, приобретающих черты дисфункциональности;

- между важностью инклюзии ребенка с инвалидностью, с одной стороны, и социальной эксклюзией данного ребенка в семье, с другой стороны, что приводит к нарушению его социально-психологической идентичности.

Разрешение данных противоречий на научном уровне позволит составить прогноз становления детско-родительских взаимоотношений в семье, воспитывающей ребенка с инвалидностью, а значит, определить эффективные пути индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения семей данной категории.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Трансформация функции родительства [Текст] / Ю.А. Афонькина // Новая наука: история становления, современное состояние,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Обучающиеся школ включаются в исследовательскую деятельность на материале профильного предмета.

Выводы. Исследовательская деятельность обучающихся школ, студентов и магистрантов должна носить системный характер и обеспечивать непрерывное их участие в научной работе в течение всего периода обучения. Важным принципом системной организации исследовательской деятельности обучающихся является преемственность ее методов и форм от курса к курсу, от одной учебной дисциплины к другой, от одних видов учебных занятий и заданий к другим. Сложность и объем приобретаемых обучающимися знаний, умений и опыта деятельности в процессе выполняемой ими научной работы возрастают постепенно (рефераты, словарь, справочное издание, доклад, курсовые работы, практические исследовательские работы, научные статьи, выпускная квалификационная работа). Особую роль в организации исследовательской работы в системе непрерывного образования играет совместная деятельность участников образовательного процесса. Компетентностный подход, предполагающий готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной области, позволяет готовить конкурентоспособных выпускников.

Литература:

1. Гилядов С. Система оценки качества формирования культуры проектной и исследовательской деятельности. Из опыта // Управление школой. 2009. № 18. С. 41–45.

2. Ефимова Елена Викторовна. Развитие исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования "школа - вуз": Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Уфа, 2005 216 с. РГБ ОД, 61:06-13/108

3. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС / И. В. Комарова. — СПб.: КАРО, 2015. — 128 с. — (Петербургский вектор введения ФГОС основного общего образования)

4. Краевский В.В. Общие основы педагогики [Текст] / В.В. Краевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.

5. Лакуева А.Б., Гуриева С.Б. Формирование научно-исследовательских компетенций студентов современного вуза [Текст] / А.Б. Лакуева, С.Б. Гуриева // Инновационная наука. — 2015. — № 6(6). — Т. 1. — С. 223-234.

6. Цибизова Т.Ю. Научные подходы к организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 6. — С. 78-88

7. Чупрова Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / Л.В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — С. 380-383.

8. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. — 2006. — № 1. — С. 15-21.

УДК 371

аспирант кафедры социального образования

Бойкова Ольга Александровна

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург)

**ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА
УЧАЩИХСЯ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КОНЦЕПЦИЙ**

Аннотация. В статье проанализированы основные современные педагогические концепции, направленные на формирование художественной картины мира учащихся как интегральной характеристики личности, части общей картины мира, выраженной в художественно-образном и эмоционально-чувственном мышлении человека, отражающей мировоззренческие и ценностные установки, и способствующей самореализации личности в творческой деятельности.

Ключевые слова: художественная картина мира, формирование художественной картины мира, педагогические модели формирования художественной картины мира учащихся.

Annotation. The article reveals the content of the artistic picture of the world from the position of students of pedagogical science. Analyzed the main current models for formation of the artistic picture of the world of students as integral characteristics of the personality, part of the General picture of the world as expressed in artistic and imaginative and emotional, a person's thinking, reflecting the ideological and value orientations that contribute to personal fulfillment in creative activities.

Keywords: artistic picture of the world, the formation of the artistic picture of the world, the pedagogical model of formation of the artistic picture of the world of students.

Введение. Перестройка нашего общества, направленная на его гуманизацию, обязывает педагогическую науку искать новые пути развития подрастающего поколения. В данных условиях на первый план выходит задача интеграции всех имеющихся представлений человека о мире, включая внеаучные методы познания. В этой связи, актуальность изучения феномена «художественная картина мира» подтверждается возрастанием потребности педагогической науки к использованию метода художественного познания и понимания мира, его высокого потенциала, который заключается в направленности, с одной стороны, на внешнюю - социальную, природную, культуротворческую деятельность человека, а с другой, - на внутренний мир человека, на эмпирическую часть личности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ основных педагогических концепций, направленных на формирование художественной картины мира учащихся. Изучение указанной теории и практики позволит в дальнейшем выделить наиболее эффективные условия для формирования художественной картины мира учащихся в рамках общеобразовательной школы.

Перспективными в плане дальнейших научных психолого-педагогических исследований, определяющих их перспективные задачи, следует признать работы Е.А. Полоухиной [10], свидетельствующую о том, что появление ребенка с инвалидностью в семье негативным образом сказывается на отношениях между супругами: для супругов характерна сниженная самооценка и оценка партнера, повышенное напряжение в отношениях, И.В. Карпенковой [4]), которой проведен социологический анализ особенностей ценностных ориентаций семьи с ребенком-инвалидом, в результате чего доказано, что особенностью жизнедеятельности семьи, имеющей ребенка-инвалида, выступает ее преобладающая ориентация на здоровье ребенка.

В зарубежных подходах научные традиции современных исследований семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья заложена моделью АВСХ, разработанной в 1958 г. (Х. Рубен [7]). Данная модель включает три фактора, отражающие характер адаптации семьи ребенка с инвалидностью к стрессу. Фактор А рассматривается как кризис, стрессор, фактор В – семейные ресурсы, фактор С включает семейное восприятие стресса, фактор Х раскрывает характер адаптации. Факторы отражаются друг в друге, посредством рассмотрения их интеграции может быть описана специфика адаптации/дезаптации конкретной семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью.

Динамическая двухфакторная модель, позднее предложенная Е. Шаффер и Р. Беллом включает фактор эмоциональный (любовь/ненависть) и поведенческий фактор (автономия/контроль). Авторами была предложена методика PARI, позднее в России адаптированная Т.В. Нещерет, для изучения семейной жизни глазами матери [7].

С 50-х г.г. в зарубежной науке развиваются идеи взаимосвязи реабилитационного процесса с семейными взаимоотношениями. В 50-е годы Б. Ричардсоном разработан и представлен в книге «У пациентов есть семья» подход к реабилитационному процессу через семейные отношения, чему предшествовали эксперимент Пэкхема, проект Корнелла и группа Монтефиоре. Данный подход, влиятелен и на сегодняшний день (Ш. Рамон [11] и др.).

В. Сатир [12] раскрыла терапевтические возможности семейной терапии, которая стала ведущим методов социальной работы с семьей в США. Была сформулирована важная идея о невозможности изменить отдельную личность без учета ее связей социальной средой. Социальные факторы были рассмотрены, наряду с личностными, как порождающие проблемы у человека.

Идеи В. Сатир породили влиятельный и продуктивный для современной работы с семьей экологический подход.

Итак, современные исследования показывают, во-первых, что специфика взаимодействия семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью, с социальной средой заключается в том, что семья испытывает трудности в успешном функционировании в социуме. Во-вторых, в семьях, воспитывающих ребенка с инвалидностью складываются особые, зачастую неблагоприятные микросоциальные условия. Меняются личностные особенности родителей, снижается социальный статус семьи и удовлетворенность родителем, нарушаются супружеские отношения, обедняются социальные контакты семьи, меняется соотношение внешней и внутренней структуры семьи.

Т.Л. Крюкова [11] и др.) традиционно семья, в том числе семья ребенка с ОВЗ, рассматривается в нескольких основных контекстах:

- как основная ячейка общества, в которой из поколения в поколение передаются традиции, ценности и отношения,
- как особый социокультурный феномен, играющий особую роль в социальной подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, трансляции культуры жизнедеятельности,
- как определенная система межличностных отношений, которая реализует ряд функций, связанных с удовлетворением определенных потребностей ее членов,
- как главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации ребенка.

В исследованиях И.В. Левченко и В.В. Ткачевой [6] выделена специфика функций семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Работы авторов демонстрируют тот факт, что практически все из них, за небольшим исключением, не реализуются или не в полной мере реализуются в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. То есть семья, воспитывающая детей данной категории, приобретает характер дисфункциональности.

В исследованиях Л.М. Шипицыной [13] выявлены характеристики родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, определяющих нарушение внутренней структуры семьи. Так, родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка. Поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, поэтому вызывает у них раздражение, горечь, неудовлетворение. Внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются, а социальный статус семьи снижается. В семье возникает социально-психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка.

Исследования Н.А. Голикова [2], И.В. Карпенковой [4], И.Ю. Левченко [6]), Р.В. Овчаровой [9] показали, что рождение ребенка с инвалидностью или приобретение им в раннем онтогенезе данного статуса, как показали, существенно деформирует семейную структуру, изменяет у ее членов представления о родительстве, обуславливает неадекватный потребностям ребенка социально-психологический семейный микроклимат.

Научный интерес представляет изучение проблемы общения матери с ребенком с ОВЗ в ранние периоды онтогенеза. Так, Р.Ж. Мухамедрахимовым [8] были изучены взаимоотношения матери и младенца с синдромом Дауна и доказан факт, что уже на первом году жизни ребенка неадекватные материнские стратегии отягощают последствия первичного нарушения у ребенка.

Итак, на сегодняшний день существует ряд интересных исследований, посвященных изучению семьи ребенка с ОВЗ. В них представлена специфика взаимоотношений родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья, описана социально-психологическая характеристика семей, воспитывающих детей с разными ограничениями здоровья, а также описаны личностные особенности матерей, воспитывающих детей данной категории.

Изложение основного материала статьи. Изучение художественной картины мира входит в число работ по философии, искусствоведению, культурологии, лингвистики (филологии), педагогики (Б.С. Мейлах, Т.Г. Кузнецова, Р.П. Мусат, Л.С. Пестрякова, М.М. Миркес, Л.А. Рапацкая, Л.А. Полторацкая, Л.В. Романова, О. П. Карникова, Лю Ган и др.).

Анализ работ вышеуказанных авторов показал, что исследовательский интерес к понятию «художественная картина мира» начинает формироваться в 80-е годы XX в. (Б.С. Мейлах), однако подлинный интерес проявляется в начале 2000-х годов (Л.А. Рапацкая, Т.Г. Савельева, О.П. Карникова, Лю Ган), и сохраняется до настоящего времени (Р.П. Мусат), что обусловлено непреходящим вниманием к значимости художественно-эстетического, эмоционально-образного познания мира, творческой деятельности в развитии и изучении процессов духовной и практической жизни человека.

Р.П. Мусат в предпосылках научного обоснования «художественной картины мира» как философского понятия видит определенное событие-создание в 1963 году в России Комиссии комплексного изучения искусств, которая инициировала издание научных сборников «Художественное творчество: вопросы комплексного изучения» (1983 г.), с целью теоретического осмысления художественных процессов, творческой деятельности человека в условиях социокультурных трансформаций [8]. Автор предполагает, что данный сборник способствовал развитию интереса к возникновению и конкретизации понятия «художественная картина мира». Редактором данного сборника выступал Б.С. Мейлах, именно его работам, как утверждают Л.С. Пестрякова, Р.П. Мусат, принадлежит значительное место в первоначальном становлении философского понятия «художественная картина мира».

Б.С. Мейлах настаивал не только на важности изучения искусства и творчества как составной части глобального знания о человеке, но и необходимости самой деятельности на творческой уровне: «жить только научными знаниями, значит обречь себя на «автоматическое существование» [4, с. 248]. Важнейшим принципом изучения творчества Б.С. Мейлах рассматривал междисциплинарный подход, который складывается на основе дополнения разных наук: эстетики, литературоведения, искусствознания, психологии [5]. Важно подчеркнуть, что в синтезе различных видов искусства, ученый видел способ формирования художественной картины мира.

На художественную картину мира как часть общей картины мира указывают Б.С. Мейлах, Л.С. Пестрякова, Т.Г. Савельева, Н.П. Солдатова. На ценностных, мировоззренческих, эмоционально-чувственных основаниях художественной картины мира настаивают О.П. Карникова, Лю Ган, Л.А. Полторацкая, Л.В. Романова.

Таким образом, анализ литературы, посвященной изучению художественной картины мира с различных научных позиций, позволил нам остановиться на следующем определении: «художественная картина мира» - это интегральная характеристика личности, часть общей картины мира, выраженная в художественно-образном и эмоционально-чувственном мышлении человека, отражающая мировоззренческие и ценностные установки, и способствующая самореализации личности в творческой деятельности.

В современной научной литературе отмечается, что в XXI веке ввиду накопленного огромного мирового фонда произведений живописи, музыки,

литературы, кино, театра, искусствоведческих исследований, критических работ [6], синтез искусств, необходимый для формирования художественной картины мира, идет в высоком темпо-ритме, вследствие чего художественная картина мира XXI века (эпохи постмодерна), признавая многополярность мира, представляет собой балансирование от гармонии к хаотичности. Сами виды искусств под воздействием информационной культуры и технических достижений современности, становятся все более сложными и синтезированными, за счет сочетания традиционных (живопись, скульптура, музыка, театр, кино и т.д.) и сложнейших компьютерных программ, технических средств. М.С. Каган, анализируя различные виды искусств подтверждает, что «развитие техники открывает перед художественным творчеством все новые и новые горизонты, одновременно расширяя границы эстетического восприятия искусства - позволяя людям находить своеобразную художественную ценность не только в уникальном изделии, но и в массовом, не только в рукотворном, но и в машинном» [1, с. 194].

Л.С. Пестрякова также настаивает, что «современная художественная картина мира имеет сложную синтетическую структуру и определяется рядом взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих тенденций (целостность и деструктивность, упорядоченность и хаотичность, традиционизм и антитрадиционизм, рационализм и иррационализм) и основополагающих черт (амбивалентность, трансцендентность, динамичность, интегральность, инвариантность)» [9, с. 12]. В данных условиях и художественная картина мира современного человека, также приобретает мозаичный, ризоматичный и хаотичный характер [8], что значительно затрудняет ориентацию и самоидентификацию в окружающем мире ее носителя.

На современном этапе наиболее обоснованные педагогические модели формирования художественной картины мира в отечественном образовании представлены в работах: О.П. Карниковой, Лю Ган, программа Л.В. Романовой, Н.К. Мироновой.

По общему мнению ученых, процесс формирования художественной картины мира предполагает появление личностных ценностей, смыслов, идеалов, становление которых в рамках образовательных систем происходит в процессе интеграции знаний о себе, мире и обобщения социокультурного опыта, творческой деятельности.

Данные программы направлены на развитие художественной картины мира студентов ВУЗов и, как правило, связаны с профессиональной деятельностью в области культуры и искусства, что делает их не валидными в рамках общеобразовательной школы.

Одной из первых работ данного характера, является программа Л.В. Романовой, которая направлена на формирование художественной картины мира будущих учителей музыки в рамках двух курсов: «истории зарубежной музыки» и «анализ музыкальных произведений». Ученый настаивает на том, что художественная картина мира «как индивидуальная система образно-ценностных эталонов и как целостно-системные представления о культурно-исторической типологии», является важным компонентом целостной картины мира человека [11, с. 15] и во много созвучна профессиональному мышлению педагога культурологической направленности.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Социализация детей с ОВЗ обеспечивается институтами социализации, в качестве которых выступают конкретные группы, в которых личность приобщается к системе норм и ценностей и которые транслируют социальный опыт, обеспечивают духовное общение и социальный контроль в детском возрасте.

Особую значимость в контексте социализации приобретает проблема оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, выступающим первичным звеном как абилитации и реабилитации, так и социализации данной категории детей.

Обеспечение позитивной социализации в семье повышает ресурс социальной инклюзии лиц с ОВЗ, которая на сегодняшний день выступает одной из задач, имеющих государственную и общественную важность, обеспечивая включение в общество всех без исключения его граждан как социально активных и равноправных субъектов социальных отношений. Таким образом, обеспечивается решение задач развития современного социума в целом.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать социально-психологические риски, возникающие в семьях, воспитывающих детей с инвалидностью, обусловленные социально-психологическими особенностями родителей, связанных со спецификой отношения к факту инвалидности их ребенка.

Изложение основного содержания статьи. В период детства роль важнейшего института социализации выполняет семья, так как формирует способы взаимодействия ребенка с другими институтами социализации, такими как средства массовой информации и культуры, друзья, сверстники, внешкольные и внесемейные организации.

Семья как социальный институт обладает серьезными преимуществами в первичной социализации личности, благодаря особым специфически функциям, которые она выполняет, обеспечивая частоту и непосредственность физических, эмоциональных и социально-психологических контактов детей и родителей. Она имеет существенные социально-психологические ресурсы для удовлетворения и развития у ребенка социальных потребностей, обеспечения его самоактуализации и самореализации с первых моментов жизни, формирования социально одобряемых и социально продуктивных жизненных стратегий.

В отношении социального развития ребенка с инвалидностью семья имеет определяющее значение, поскольку самостоятельные контакты с миром и круг общения таких детей существенно ограничен. Для ребенка с инвалидностью семья становится первым социальным пространством, в котором возникают инклюзивные практики, тем самым готовит его к участию в иных инклюзивных практиках (Ю.А. Афонькина [1]).

В тоже время, в семьях, воспитывающих детей с инвалидностью, возникают, как правило, неблагоприятные социально-психологические процессы, определяемые фактом приобретения ребенком инвалидности, приводящем к социально-личностной дисгармонии родителей.

Изучению семьи, как главного института социализации посвящено достаточное количество исследований, выступая как междисциплинарная категория. В социологических, психологических и педагогических исследованиях (Е.Ю. Евдокимова [5], Р.В. Овчарова [6], И.В. Карпенкова [11],

Психология

УДК: 159.99

кандидат психологических наук, доцент **Афонькина Юлия Александровна**
 федеральное государственное бюджетное образовательное
 учреждение высшего образования «Мурманский арктический
 государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ В СЕМЬЯХ, ВОПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ, КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье представлен научный анализ проблемы воспитания в семье ребенка с инвалидностью с позиции социальной инклюзии, дана теоретическая интерпретация категории социально-психологических рисков, определены социально-психологические противоречия, раскрывающие специфику детско-родительских взаимоотношений, и характеризующие социально-психологические риски в семьях, воспитывающих детей с инвалидностью, раскрыты перспективы практического применения полученных теоретических результатов исследования.

Ключевые слова: социальная инклюзия, семья, ребенок с инвалидностью, социально-психологические риски.

Annotation. The article presents the scientific analysis of the problems of education in the family of a child with a disability from the perspective of social inclusion, given the theoretical interpretation of the social-psychological risks, social challenges to the research of socio-psychological risk in families of children with disabilities, and describes the prospects of practical application of the theoretical results of the study.

Keywords: social inclusion, family, child with disabilities, socio-psychological risks.

Введение. В Конвенции о правах ребенка отмечается, что «неполноценный» в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

По данным научного Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья, из них не менее 30% нуждаются в комплексной реабилитации. В дошкольном возрасте количество детей, нуждающихся в коррекционно-педагогической помощи, достигает 25%. Среди школьников такие дети составляют 20-30%, а свыше 60% относятся к группе риска. На сегодняшний день в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды.

Проявляющаяся и усиливающаяся тенденция ухудшения здоровья детей и подростков объективно обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономический потенциал общества, наследственность и здоровье родителей, условия жизнедеятельности и воспитания в разных социальных средах.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Анализ указанной программы показал, что в основном акцент делается на «овладение» студентами различных видов художественно-музыкальной культуры как сменой художественных картин мира [11]. Таким образом, основной задачей для студентов, является необходимость определения принадлежности музыкального произведения к конкретной исторической эпохе.

Подобную программу, основанную на формирование «представлений» о художественной картине мира учащимися подросткового возраста мы можем найти и у Н.К. Мироновой. Задачу формирования художественной картины мира различных эпох, ученый предлагает решать через интеграцию эстетической и гуманитарной образовательных областей, в рамках различных предметов: эстетики, литературы, изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры, истории, географии, этнографии [7].

О.П. Карникова в содержании «системы формирования художественной картины мира специалистов социокультурной среды», вкладывает «целенаправленный процесс становления и развития личности данных специалистов, предполагающей появление доминантных показателей в структуре художественной картины мира: эвристичности, проективности, диалогичности, обобщенности, продуктивности» [2, с. 206]. Под специалистами социокультурной среды, ученый понимает - выпускников высших учебных заведений, получивших профессиональное культурологическое образование.

Становление и развитие доминантных показателей О.П. Карникова рассматривает во взаимосвязи с определенными видами социокультурной деятельности. Социокультурная деятельность, по мнению О.П. Карниковой-деятельность, «направленная на вовлечение социальных субъектов в культурную деятельность по благоустройству и гармонизации социокультурной среды, внутреннего мира человека» [2, с. 205]. Результатом данной деятельности, ученый видит в создании собственных художественных продуктов, в которых отражена их художественная картина мира и культурный уровень студентов. Следует отметить, что процесс формирования художественной картины мира студентов в системе О.П. Карниковой происходит в рамках отдельного курса ВУЗа «Формирование художественной картины мира специалистов социокультурной среды».

Анализ концепции показал, что процесс формирования художественной картины мира разделен на разнообразные виды деятельности, где каждому виду деятельности определены конкретные методы и формы обучения. Значительное место в данной системе отводится интерпретации художественных продуктов (изобразительного искусства, музыкального, литературного), методам рефлексии, обсуждению, диалогу, придумыванию творческого продукта, взаимодействия с социокультурной средой - экскурсиям в музей на различные выставки.

Если основываться на том, что художественная картина мира формируется на синтезе искусств, то в данной системе описано включение только изобразительного искусства, музыкального, литературного. Театр как вид искусства в данную модель не входит, что на наш взгляд, является существенным упущением в программе обучения специалистов в области культурологии.

Модель развития художественной картины мира студентов - будущих специалистов в области изобразительного искусства, предложенная Лю Ган, во многом направлена на индивидуальный характер развития, включающий развитие духовно-нравственных ценностей, направленность процесса на активную творческую самореализацию, формирования эстетического и художественно-образного мышления [3]. Ученый настаивает, что самовыражение человека через искусство всегда индивидуально и отражает ценности, когнитивные, психологические особенности, круг интересов, потребностей.

Программа «формирования художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства» реализуется посредством различных дисциплин в рамках ВУЗа («Рисунок», «Живопись», «Композиция»), и направлена на развитие компонентов художественной картины мира учащихся: когнитивный, художественно-творческий, духовно-эстетический, эмоционально-ценностный, личностный. В данные компоненты, ученый вкладывает содержание, которое можно представить в таблице (таблица 1):

Таблица 1

Компоненты художественной картины мира по Лю Ган

Название компонента	Содержание компонента
Когнитивный	накопленные знания, познавательные способности человека
Художественно-творческий	индивидуальные творческие ресурсы человека, индивидуальный подход к изучаемому культурному явлению
Духовно-эстетический	духовный потенциал и художественно-эстетические возможности
Эмоционально-ценностный	эмоциональное переживание и ценностные ориентации человека
Личностный	собственный опыт и система смыслов в осуществлении творческой деятельности
этнокультурный	позволяет определить национальную самобытность, ценности, мировоззрение присущее данной нации

Таким образом, в компоненты художественной картины мира человека, исследователь вкладывает индивидуальные установки конкретной личности, духовно-нравственные ценности, художественно - творческий опыт, эмоции, переживания, накопленные знания, художественный кругозор. Сама программа «формирования художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства» реализуется посредством различных дисциплин в рамках ВУЗа: «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и т.д.

В целом модель развития художественной картины мира Лю Ган включает в себя только деятельность в области изобразительного творчества: анализ художественных произведений, создание художественного продукта, развитие

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

10. Николаев Е.Л., Игнатьев Ю.В., Мухамадиев Д.М. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. 378 с.

11. Николаев Е.Л., Чупрова О.В. Психологические особенности темпоральной перспективы личности в системе «зависимый-созависимый» // Вестник Чувашского университета. 2013. № 2. С. 102-105.

12. Семедова-Полупан Н.Г., Булыгина И.Е. Отношение населения Чувашской Республики к проблемам наркотизации общества // Вестник Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 2014. № 1 (6). С. 69-93.

13. Aleksandrov A., Capkova M., Dostal J. et al. Theory and reality - image of a man in the social science. Ostrava, 2015. 200 p.

14. Bonnet Y. Identité régionale, nationale et européenne. Organisation et statut de la mémoire sociale au sein des représentations sociales // La mémoire sociale: Identités et Représentations Sociales / Sous la dir. de S. Laurens, N. Roussiau. Rennes, 2002.

15. Erdyneeva K.G., Nikolaev E.L., Azanova A.A. et al. Upgrading educational quality through synergy of teaching and research // International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6. № 1. P. 106-110.

16. Jovchelovitch S. Repenser la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations // Les savoirs du quotidien / Sous la dir. V. Haas. Rennes, 2006.

17. Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // Social Representations: Explorations in Social Psychology. N.Y., 2000.

18. Nikolaev E. Person-centered medicine and the sociocultural approach in psychotherapy // International Journal of Person Centered Medicine. 2011. Vol. 1. № 3. P. 482-485.

19. Nikolaev E.L., Kapitonov V.V. Group psychotherapy in alcoholism treatment // JNMA: Journal of the Nepal Medical Association. 1996. Vol. 34. № 120. P P. 274-276.

20. Petunova S.A., Nikolaev E.L. Mental health risks in unemployed residents of Chuvashia // Psihijatrija Danas. 2012. T. 44. № S. С. 147.

наркологической помощью, считают, что частная наркологическая помощь крайне необходима.

Шкала «Считают, что злоупотребление алкоголем несет вред здоровью» имеет положительные корреляционные связи со шкалой «Вовлеченность» ($r=0,16$; $p \leq 0,05$), шкалой «Контроль» ($r=0,22$; $p \leq 0,05$) и шкалой «Принятие риска» ($r=0,19$; $p \leq 0,05$). Анализ данных, показывает, что выявлена статистически значимая положительная корреляция, которая свидетельствует о том, что чем выше осознание негативных последствий употребления алкоголя, тем выше вовлеченность в социальную сферу общества, увеличивается активность в достижении поставленных целей, и способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта.

Выводы. На основе анализа полученных результатов сделаны следующие выводы. Социальные представления студентов о химических зависимостях не являются согласованными и последовательными, что связано с действием защитного механизма представлений. Это проявляется в отстранении собственного «я» от негативных по содержанию образов. В образах химических зависимостей минимизируются психологические характеристики. Происходит выхолащивание образов химических зависимостей в контексте общественных представлений. Студенты описывают химические зависимости так, чтобы дистанцировать себя от них, от их образа, оставив возможность безопасной идентификации и представления в современном обществе, а жертву употребления описывают так, чтобы вывести этот образ из потенциальных объектов для идентификации. Полученная информация может быть использована как для профилактической работы в наркологической практике [18], так и в ходе групповых занятий с самими зависимыми [19].

Литература:

1. Андреева А.П., Булыгина И.Е., Чугунова О.М. Обучение студентов-медиков технологиям ранней профилактики злоупотребления алкоголем // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2016. С. 306-309.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2005.
3. Булыгина И.Е., Цетлин М.Г., Павлова А.З., Захаров В.И. Потребление психоактивных веществ учащейся молодежью г. Чебоксары (Чувашия) // Вопросы наркологии. 1998. № 1. С. 66.
4. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. 384 с.
5. Николаев Е.Л. Проблемы духовного совершенствования в лечении психических расстройств // Вестник психотерапии. 2005. № 14. С. 9-20.
6. Николаев Е.Л. Система семейных и духовных ценностей при психической дезадаптации // Вестник Чувашского университета. 2005. № 2. С. 90-99.
7. Николаев Е.Л. Современные направления исследования пограничных психических расстройств // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2007. № 3. С. 8-49.
8. Николаев Е.Л. Являемся ли мы свидетелями новых зависимостей? // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2016. Т. 12. № 1. С. 6-16.
9. Николаев Е.Л., Афанасьев И.Н. Эпоха и этнос: Проблемы здоровья личности. Чебоксары, 2004. 268 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

художественной техники, а также возможность выбора способов художественно-творческой деятельности для каждого студента индивидуально. Еще одним примечательным моментом концепции является то, что в педагогическом процессе, направленном на формирование художественной картины мира, отводится место общению с представителями творческих профессий (художников) в рамках тематических вечеров, пленэров, творческих бесед и т.д.

Программа Лю Ган носит узконаправленный характер обучения, возможный лишь для развития профессиональных качеств будущих специалистов в области изобразительного искусства, включающий в себя только изобразительную деятельность, и, следовательно, исключающий синтез искусств, что позволяет судить нам об не эффективности концепции для всестороннего развития учащихся в рамках общеобразовательной школы.

Выводы. Итак, анализ современных концепций формирования художественной картины мира учащихся, позволяет остановиться на следующих ключевых моментах, необходимых для развития художественной картины мира человека:

- развитие компонентов художественной картины мира человека;
- учет индивидуальных психологических особенностей личности;
- организация активного межличностного общения;
- создание условий для разнообразной творческой деятельности;
- взаимодействие с социокультурной средой.

Данные основания могут послужить в дальнейшем руководством по формированию художественной картины мира учащихся в условиях общеобразовательной школы, что на наш взгляд, сегодня требует пристального внимания и самостоятельного изучения в педагогической науке.

Литература:

1. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Часть II, Л.: Искусство, 1972. - 440 с.
2. Карникова О.П. Формирование художественной картины мира специалистов социокультурной среды: Дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2009. -248 с.
3. Лю Ган Педагогические условия развития художественной картины мира будущих учителей изобразительного искусства в образовательном процессе ВУЗа: Дис. ... канд. пед. наук: - Воронеж. - 179 с.
4. Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства. Спор о двух сферах познания и творчества. Л.: Наука, 1971. - 247 с.
5. Мейлах Б.С., Высочина Е.И. Новое в изучении художественного творчества. М.: Знание, 1983, 64 с.
6. Миниханова Л.К., Фаткуллина Ф.Г. Художественная картина мира как способ освоения действительности // Вестник Башкирского университета, 2012. - № 3. т. 17. 2012. - С. 1626-1627.
7. Миронова Н.К. Формирование осознанного восприятия музыки у учащихся 5-7 классов на основе представлений о художественной картине мира: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1998. - 19 с.
8. Мусат Р.П. Художественная картина мира в духовном универсуме современной эпохи: Дис. ... д-ра филос. наук. -М., 2016. - 343 с.
9. Пестрякова Л.С. Художественная картина мира: логико-гносеологический аспект: Дис. ... канд. филос. наук. - Саратов, 2001. - 145 с.

10. Петров М.А. Язык искусства и картина мира. (Из истории художественной культуры Франции начала XX века): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 2002, - 28 с.

11. Романова Л.В. Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки: автореф. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1995, - 25 с. стр. 15

Педагогика

УДК 371

студент I курса магистратуры Борисова Юлия Викторовна

Нижегородский государственный университет

им. К. Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Жулина Елена Викторовна

Нижегородский государственный университет

им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья иллюстрирует современные инновационные технологии, которые являются эффективным техническим средством в коррекции оптической дисграфии младших школьников, при помощи которых можно значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать индивидуальную деятельность и развитие познавательных процессов детей, расширить кругозор ребёнка, адаптировать к жизни в современном обществе.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, младший школьник, инновационные технологии.

Annotation. The article illustrates modern innovative technologies that are an effective technical tool in correcting the optical discography of junior schoolchildren, through which it is possible to significantly enrich the corrective-developing process, stimulate individual activity and development of cognitive processes of children, widen the outlook of the child, adapt to life in modern society.

Keywords: optical dysgraphia, junior schoolchild, innovative technologies.

Введение. В современном мире отмечается значительный рост количества детей младшего школьного возраста, имеющих трудности овладения письменной речью. На сегодня количество таких детей составляет порядка 55% и растет с каждым годом. Дети с трудом овладевают грамотой. Из-за плохих отметок и неуспеваемости они теряют всяческий интерес к изучению родного языка, а как следствие того – вероятны страх письма и отвращение к учебе уже с первых классов.

Основная задача педагога-логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская перехода на следующие ступени обучения.

Организации логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста, а также вопросам симптоматики, механизмов и структуры

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

вне зависимости от информированности, то есть испытуемые готовы к употреблению химических веществ вне зависимости от возможных негативных последствий.

Анализ данных, полученный, при корреляционном анализе показывает, что выявлена статистически значимая положительная корреляция ($r=0,68$; $p \leq 0,05$) между шкалой «Вовлеченность» и шкалой «Контроль». Это означает, что чем выше проявления вовлеченности у молодежи, тем выше проявления контроля за выполняемыми действиями.

Анализ данных показывает, что выявлена значимая положительная корреляция между шкалой «Я сам(а) и табачные изделия» и шкалой «Я сам(а) употребляю алкоголь» в группе молодежи. Это означает, что чем выше употребление табачных изделий, тем выше их склонность употреблять алкоголь ($r=0,28$; $p \leq 0,05$).

Шкала «Среди моих близких есть люди, нуждающиеся в наркологической помощи», так же имеет положительную корреляционную связь со шкалой «Среди моих близких есть люди, обратившиеся за наркологической помощью» ($r=0,32$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует о увеличении количества обратившихся за наркологической помощью в специализированные учреждения, при необходимости получения наркологической помощи.

Данные корреляционного анализа показывают, что увеличение показателей по шкале «Контроля» имеет положительную корреляционную связь с негативным восприятием такой шкалы как «Самоубийство, на мой взгляд ...» ($r=0,21$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует о том, большинство респондентов уверены в необходимости борьбы при преодолении жизненных трудностей и отрицательно относятся к суицидам.

Шкала «Я сам(а) употребляю алкоголь ...» также имеет положительную корреляционную связь со шкалой «Вовлеченность» ($r=0,27$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует об увеличении вероятности употребления алкогольных напитков и повышает уровень вовлеченности в общественную жизнь.

Шкала «Я сам(а) употребляю алкоголь» имеет положительную корреляционную взаимосвязь со шкалой «Принятие риска» ($r=0,25$; $p \leq 0,05$), то есть респонденты, несмотря на осознание отрицательных последствий употребления алкогольных напитков, готовы продолжить их употребление. И считают это получением дополнительного опыта.

Анализ данных показывает, что выявлена значимая положительная корреляция между шкалой «Я сам и наркотики ...» и шкалой «Контроля» ($r=0,22$; $p \leq 0,05$). Это означает, что респонденты с сильно развитым компонентом контроля, отрицательно относятся к различным наркотическим веществам и самостоятельно выбирают собственную деятельность, не связанную с их употреблением.

Полученные корреляционные данные ($r=0,21$; $p \leq 0,05$) свидетельствуют о положительной корреляционной связи между шкалой «Среди моих близких есть люди, обратившиеся за наркологической помощью» и шкалой «Считаете ли Вы, что помимо государственной наркологической помощи должны быть и частная наркологическая помощь». Наличие среди близких людей, обратившихся за наркологической помощью, и положительная корреляция со данными по шкале необходимости частной наркологической помощи, говорит о том, что респонденты, среди которых есть близкие люди, обратившиеся за

Формулировка цели статьи – изучить особенности социальных представлений молодежи о химических зависимостях и о людях, употребляющих химические вещества.

Задачи исследования:

1) Выявление социальных представлений о химических зависимостях среди молодежи.

2) Анализ результатов полученных социальных представлений.

Изложение основного материала статьи. Было опрошено 134 студента очной и заочной формы обучения одного из вузов г. Чебоксары. Из них - 39,5% мужчин и 60,4% женщин в возрасте от 20 лет до 47 лет (средний возраст – 28,5±6,95 года). В исследовании был проведен опрос при помощи специально разработанной анкеты, также использовался «Тест жизнестойкости» в модификации Осина и Рассказовой.

По результатам «Теста жизнестойкости» уровень шкалы «Вовлеченность» повышен у 22,3% студентов, что свидетельствует об убежденности в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. Низкое значение данной шкалы у 8,9% опрошенных студентов говорит о том, что данные студенты испытывают чувство отверженности, то есть ощущают себя вне жизни.

Показатели шкалы «Контроля» 17,1% студентов свидетельствуют, что они определенно уверены в том, что именно борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не всегда гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь. Однако 13,4% студентов испытывают ощущение собственной беспомощности, бессилия, шкала контроля низкая. Данные респонденты считают, что никак не могут повлиять на результат происходящего.

«Принятие риска», убежденность в том, что все то, что с ними случается, способствует их развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта - неважно позитивного или отрицательного – в это уверены 82% студентов. Они рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, объединяющими жизнь личности.

При помощи специально разработанной анкеты были получены следующие данные, которые свидетельствуют о наличии у исследованных студентов положительных ассоциаций, связанных с употреблением табака (41,6%), курительных смесей (29,1%), алкоголя (41,6%), «легких» (29,1%), и тяжелых наркотических средств (12,5%).

Отрицательное отношение - негативное отношение к приему табака (58,3%), курительных смесей (70,8%), алкоголя (58,3%), «легких» наркотиков (70,8%), тяжелых наркотических веществ (87,5%). Исходя из полученных данных, негативные ассоциации у студентов преобладают над положительными, что в общем плане несет позитивную окраску данных выводов и свидетельствует о социально сформированном факте негативного восприятия химических зависимостей.

Однако при уточнении данных видно, что повышенная шкала «Принятия риска» увеличивает склонность к приобщению к химическим зависимостям,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

дисграфии в своих исследованиях уделяют внимание Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и другие.

Однако проблема коррекции нарушений письменной речи у младших школьников до сих пор остается одной из актуальных. Это может быть связано, во-первых, с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, а во-вторых, с увеличением числа учащихся начальных классов с нарушением письма.

Изложение основного материала статьи. Сравнительно небольшое количество исследований, направленных на исследование именно познавательной деятельности детей с дисграфией и дислексией, позволяют говорить о том, что для данной категории учащихся характерна неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в развитии отдельных психических функций. При этом особенности познавательной сферы учащихся с дисграфией недостаточно изучены.

На сегодняшний день насчитывается большое разнообразие методик коррекции нарушений письменной речи, используемых в логопедии. Для повышения эффективности логопедической работы необходимо обратиться к современным инновационным технологиям, основанных на применении компьютерной технологии.

Сейчас практически каждая школа, каждый класс оснащен мультимедийными средствами, как например – интерактивной доской. Проблема коррекции нарушений письма с помощью мультимедийных средств становится актуальной на современном этапе.

Значимость данного вопроса для совершенствования логопедической работы по коррекции дисграфии и недостаточная его изученность определяют актуальность проблемы.

Очень часто на письме у младшего школьника можно наблюдать искаженное воспроизведение букв: их зеркальное написание, недописывание некоторых элементов, прибавка лишних элементов (слогов, букв, приставок), а также замена и смешание графически сходных букв (п-т, л-м, в-д). При таких нарушениях письма следует говорить о наличии у ребенка оптической дисграфии, которая обусловлена именно несформированностью зрительно-пространственных функций (зрительного гнозиса, анализа и синтеза).

У детей с оптической дисграфией нарушается пространственное представление, они не узнают отдельные буквы, воспринимают их по-разному.

Очень часто такие дети путают буквы:

- состоящие из одинаковых элементов, но различно находящихся в пространстве, это такие буквы, как в-д, т-ш,

- включающие одинаковые элементы, причем одни отличаются дополнительными элементами, это такие буквы, как и-ш, п-т, х-ж, л-м.

Ошибки в написании возникают и при соединении букв, а также написании лишних (например, вместо ш – пишут ии).

Основную группу ошибок при оптической дисграфии составляют ошибки при смешении графически сходных букв. О.А. Токарева и М.С. Хватцев называют эти смешения оптическими, а Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, И.В. Троицкая, Е.Ф. Соболев — графическими. На наш взгляд, наиболее

точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой — смешения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв. Рассмотрим примеры смешений графически сходных букв: золотился — «золопился», брат — «драт», мохнатые — «можнатые», муха — «миха». В таблице 1 представлены данные о частоте смешений различных пар графически сходных букв у учащихся 2–4-х классов с нарушениями письма.

Нередко дети с оптической дисграфией пишут буквы зеркально:

с — э, г — т, э — е

Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается в основном при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё:

Некоторые из этих ошибок являются более распространенными, некоторые типы встречаются крайне редко. По мнению Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, М.С. Грушевой, А.В. Ястребовой, Л.Ф. Спириной, наиболее часто при дисграфии возникают смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. А так называемые, графические ошибки — относительно редкое явление (не более 9% от общего количества специфических ошибок, по данным Л.Ф. Спириной). Напротив, И.Н. Садовникова считает, что смешения графически сходных букв — весьма распространенная ошибка у учащихся общеобразовательной школы. Такие различия во мнениях относительно распространенности дисграфических ошибок разных видов объясняются различными вариантами трактовки самих ошибок.

Оптическая дисграфия, в свою очередь, делится на подвиды. Различают литеральную и вербальную оптическую дисграфию. Под литеральной дисграфией подразумевают нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной же дисграфии ребенок правильно воспроизводит изолированные буквы, но при написании слов наблюдаются искажения, замены букв оптического характера.

Следствием таких нарушений являются трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

Существуют разные причины нарушения письменной речи ребенка: родовые травмы, инфекции, запущенное воспитание и др. Если нарушение речи вызвано повреждением мозговых функций, то дисграфия часто сопровождается сопутствующими заболеваниями. Если у ребенка выявлены признаки оптической дисграфии, такой ребенок допускает всегда ошибки из-за

[15]. Ещё одной стороной проблемы химических зависимостей может быть их латентный характер на начальных этапах развития, когда они могут маскироваться симптомами, характерными для пограничных психических расстройств [4, 7] или донозологического уровня психической дезадаптации [6, 10]. Феномен созависимого поведения при совместном проживании в семье с зависимым может также затрагивать студенческую молодёжь, находя отражение в ее психологических характеристиках [11], и отражая определённые нарушения в духовной сфере личности как зависимого, так и созависимого [5].

Изучение социальных представлений относится к области социального познания, то есть к рассмотрению того, как обычный человек познает социальный мир, как он объясняет себе те или иные явления, с которыми постоянно сталкивается [2, 14]. Основной интерес для данного исследования представляет изучение того, как работает и возникает обыденное представление с точки зрения теории социальных представлений.

Так как социальные представления можно рассматривать как цепочку идей, метафор и образов, объединенных друг с другом, которую вырабатывают индивиды для объяснения тех или иных событий повседневной жизни, где их подстерегают различного рода неожиданности и странности, основная роль социальных представлений состоит в том, чтобы преобразовать пугающее и неизвестное в известное [14, 16].

Есть основания говорить о том, что и люди, и социальные общности препятствуют вторжению всего нового и необычного. Однако, когда контакт с этим странным, неизвестным и непонятным неизбежен, они вынуждены создавать представления о нем. Незнакомое можно сделать известным посредством использования знакомого контекста (исторического или культурного). В этом заключается защитная функция представлений. Представления возникают в коммуникациях и диалогах. Таким образом, представления являются продуктом коммуникации, которая, в свою очередь, невозможна без представлений. Будучи построенным в коммуникациях, представление оказывается той конструкцией, которая выступает в качестве медиатора между субъектом и объектом [16, 17].

Так же к основным функциям социальных представлений относится регуляция поведения людей и регуляция их социальных отношений, так как они принимают непосредственное участие в конструировании и поддержании социальной идентичности в современной социальной реальности мира во всём многообразии его проявлений [13]. В целом, социальные представления выполняют многообразные функции, ценность той или иной из них пределяется конкретными условиями действия социальных представлений [16].

Для данного исследования максимальный интерес имеет защитная функция представлений в отношении угрожающих объектов — представления о химических зависимостях и их последствиях. Можно отметить, что представления, связанные с химическими зависимостями, являются угрожающими по отношению к самоидентификации личности. Эти негативные представления угрожают самооценке и адаптивным копинг стратегиям человека, которые подвергаются атаке со стороны социума, что отрицательно сказывается на его социальном функционировании.

9. Atkinson J.W. An introduction to motivation. – N.Y, Toronto, 1964. – 335 p.
 10. Lewin K. Versatz, Wille und Budurfnis. – Berlin, 1926
 11. Merphy G. Social Motivation. – A Handbook of Social psychology. – Cambridge Mass, 1959

Психология

УДК 159.9

аспирант кафедры социальной и клинической психологии

Афанасьева Кристина Александровна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет
 имени И. Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ХИМИЧЕСКИЕ ЗАВИСИМОСТИ ГЛАЗАМИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты социально-психологического исследования представлений молодежи о химических зависимостях. Выборка состояла из 134 студентов высшего учебного заведения. Исследование показало, что представления молодежи о химических зависимостях недостаточно сформированы. Социальные представления молодежи о химических зависимостях недостаточно устойчивы, и не несут в себе однозначную трактовку.

Ключевые слова: химические зависимости, социальные представления, студенты, наркологическая служба, алкоголь, табак, психоактивные вещества.

Annotation. The article discusses the results of socio-psychological research of the views of young people about chemical dependency. The sample consisted of 134 students of higher educational institutions. The study showed that young people's perceptions about chemical dependency are not sufficiently formed. Social representations of youth about chemical dependency are not stable enough and do not carry an unambiguous interpretation.

Keywords: chemical dependency, social perception, students, drug treatment service, alcohol, tobacco, psychoactive substances.

Введение. Представленная статья является попыткой проанализировать представления студенческой молодежи о химических зависимостях, выявить их особенности и взаимосвязи с психологической категорией жизнестойкости. Данная проблема носит, не только теоретический, но и прикладной характер – рассмотрение того, как обычные люди представляют себе особенности химических зависимостей и последствия употребления химических (психоактивных) веществ [12]. Ведь именно такого рода знание позволяет каждому выстраивать своё поведение в повседневной жизни в ситуации соприкосновения не только с психоактивными веществами, но и иными ситуациями поведенческих зависимостей [8], что часто связано с кризисными периодами в жизни человека [9, 20].

Современные студенты сталкиваются с проблемой психоактивных веществ в нескольких плоскостях – с одной стороны, как потенциальные потребители [3], с другой стороны – как субъект профилактики потребления химических веществ [1], которая при обучении в вузе тесно соприкасается с образовательной и научной деятельностью студента в ходе учебного процесса

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

нарушения работы зрительного и речевого анализаторов, он не может обрабатывать информацию.

Так как оптическую дисграфию легче предупредить, чем устранить, необходимо создавать различные способы профилактики оптической дисграфии, обеспечив при этом необходимые условия:

- ✓ определить предпосылки появления дисграфии до начала обучения в школе;
- ✓ поиск конкретных путей для выявления данных предпосылок (даже для неспециалистов);
- ✓ ознакомить педагогических работников и родителей детей дошкольного возраста с методическими приемами, позволяющими устранить предпосылки оптической дисграфии и дислексии с целью предотвращения их появления.

Согласно существующей логопедической практики, заключение о наличии у школьника дисграфии делается на основании нескольких критериев.

Главным и практически единственным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие в письме специфических ошибок. К их числу относятся следующие:

- замены и смешения букв, обозначающих звуки близкие по звучанию ("п"- "б", "с"- "з", "к"- "г", "т"- "д", "ц"- "с", "е"- "ш", "ч"- "щ" и т.д.);
- нарушение слоговой структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, добавление букв, слогов, разрыв слов);
- нарушение грамматического согласования слов в предложении;
- смешение букв сходных по начертанию (п-и, и-у, л-м, д-б, т-п, к-н и т.д.)

Изучению психолого-педагогических особенностей детей, имеющих нарушения письменной речи, посвящено немало работ отечественных ученых И.Т. Власенко, Ю.Г. Демьянова, З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребова и др.

Исследования авторов показывают, что младшие школьники, страдающие специфическими расстройствами письма, имеют своеобразные недостатки в познавательной деятельности. Отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций.

Фундаментальные исследования Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Валлона, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия позволили определить принципиальные положения, лежащие в основе связи мышления и речи, и наиболее значимые вопросы этой проблемы. К таким вопросам следует отнести когнитивные (умственные, интеллектуальные) предпосылки развития речи и языка, закономерности и направления развития речи и мышления в онтогенезе, отношение мысли к слову в процессе порождения речевого высказывания. Особенно важным является вопрос о предпосылках развития речи у ребенка, разработанный Л. С. Выготским, Ж. Пиаже, А. Валлоном и др.

Анализируя развитие речи и мышления в онтогенезе, Л.С. Выготский приходит к выводу, что «развитие речи и мышления совершается непараллельно и неравномерно», что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни».

Исходя из анализов учебной деятельности согласно исследованиям А.В. Ястребовой, у учащихся младших классов, имеющих специфические расстройства письма, проявляются такие особенности как:

- неумение к самостоятельной организации деятельности,
- снижение наблюдательности,
- отсутствие умения сосредотачиваться на инструкциях, осмысливая отдельные ее звенья,
- медленный темп выполнения заданий,
- плохой самоконтроль собственной деятельности.

У школьников с дисграфией могут проявляться психический и психофизический инфантилизм, а также интеллектуальная пассивность.

Младшие школьники с дисграфией нуждаются в первую очередь в логопедической помощи, иначе они могут и будут испытывать трудности в процессе обучения, будут неуспешными, прежде всего, в таких предметных областях, как русский язык и математика.

Для каждого ученика с легкой или выраженной степенью дисграфии необходимо строить индивидуальную программу коррекции нарушения речи, при этом учитывая преобладающий вид дисграфии, особенности личности и уровень интеллекта. Коррекционная работа должна быть, таким образом, направлена не только на исправление дефектов устной и письменной речи, но и на формирование и развитие психических процессов, что, в свою очередь, даст положительный эффект и наилучший результат.

Организацией логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста в своих исследованиях уделяют внимание Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Л. Г. Парамонова, Ястребова и др.

Существует несколько методик и систем коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии младших школьников некоторых авторов.

Система коррекционной работы, предложенная Е.В. Мазановой, основывается на комплексном логопедическом обследовании детей с учетом особенности деятельности младших школьников. Е.В. Мазанова считает важным принимать во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, а также комплексность мероприятий, которые направлены на преодоление специфических ошибок. Автор считает необходимым привлекать родителей к выполнению домашних заданий детей-дисграфов. После проведения необходимого обследования вводится серия специальных коррекционных занятий. Параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадам.

Методика А.В. Ястребовой. Автор методики выдвигает на первое место совершенствование устной речи детей-дисграфов, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведется работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем.

Методика коррекции нарушений письма О.И. Кукушкиной при помощи программы Microsoft Word. Ею составлено 13 серий упражнений, каждый из которых направлен на развитие определенных функций.

Использование компьютерных технологий в данной методике, несомненно, мотивирует детей к трудной работе и позволяет обеспечить больший опыт экспериментирования с языковым материалом, нежели при традиционном обучении.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В процессе изучения мотивации учения школьников, Л.И. Божович опирается на понятия социальной ситуации развития и личностного новообразования. Характер мотивов учения ребенка зависит от содержания самой учебной деятельности и взаимодействием ребенка с окружающей средой. Под понятием мотив Л.И. Божович понимал нечто, «ради чего осуществляется деятельность в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена» [2, 22]. В экспериментальных исследованиях направленности личности подростка, проведенных под руководством Л.И. Божович, было выделено три основных вида направленности личности: «общественная», в которой доминирующими мотивами являются мотивы, связанные с интересами других людей, коллектива и общества; «личная», в которой доминируют мотивы личной заинтересованности, и «деловая», связанная, прежде всего, с интересами дела.

В.И. Ковалев подвергает анализу мотивы как трансформирование и обогащение стимула потребности. По мнению автора, если стимул не трансформировался в мотив значит, он либо был не понят, либо не принят. Исходя из концепции автора, можно проследить схему реакции возникновения мотива: возникновение потребности - ее осознание и принятие - «встреча» потребности со стимулом - трансформирование потребности в мотив, либо в осознание.

Выводы. Исходя из рассмотренных выше теорий и подходов к исследованию мотивации и мотивов человека, мы можем сделать вывод о том, что единой верной концепции в определении этих понятий не имеется. На наш взгляд, основной целью исследований в педагогической психологии является объединение существующих мнений по данной проблеме в комплексе. Только целостный подход и системный характер решения проблемы мотивации позволяет наиболее верно и глубоко понять сущность мотивов, динамику их формирования и проявления в педагогическом процессе.

Литература:

1. Архипова М.В. Психологические аспекты проблемы мотивации (прошлое и настоящее) // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 19. С. 4-6.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежной – М.: Педагогика, 1972. –с. 7-44
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. – 206 с.
4. Королева, Е.В., Кручинина, Г.А. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков / Е.В. Королева, Г.А. Кручинина // Вестник Мининского университета. - 2015. - № 4 (12). - С. 27.
5. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. – Новосибирск: НГУ, 1987. – 92 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Смолвик О.В., Шутова Н.В. Сравнительный анализ мотивов изучения иностранного языка у современных студентов // Казанский педагогический журнал. 2016. №4(117). С. 168-171

В последнее десятилетие в зарубежной психологии наблюдается повышение интереса к проблеме эмоций как важнейшего компонента мотивационной сферы, играющего огромное значение в учебной деятельности (Bolte A., 2003; Hamann S.B., 2002; Moore D.G., 2003; Moore S.C., 2002; Zembylas M., 2003). В работах устанавливается огромное влияние эмоций на процесс и результат учебной деятельности.

Психология и, в частности, мотивация изучались в советской литературе с позиции детерминистического подхода. Среди отечественных ученых, поднимающих проблему о мотивации поведения человека, необходимо отметить такого ученого, как А.Ф. Лазурский, который в своих работах отводил достаточное место вопросам, связанным с желаниями и влечениями, борьбой мотивов и принятием решений и др.

Л. С. Выготский в своих трудах не оставлял без внимания тему детерминации и мотивации поведения человека. Большую роль он отводил проблеме соотношений влечений и интересов, которая вела к пониманию поведения ребенка. В своих работах автор уделял большое внимание вопросу о «борьбе мотивов», одним из первых стал разделять мотив и стимул, говоря о произвольных процессах мотивации. Позднее, в 40-х гг. XX века, Д. Н. Узнадзе рассматривает мотивацию с позиции «теории установки», говоря, что источником активности является потребность, которую он понимал, как нечто нужное для организма, но то, чем он в данный момент не обладает.

С.Л. Рубинштейн проводит отличительную черту между человеческой сознательной деятельностью и инстинктивной животных. Автор, рассматривая личность, обращает внимание на зависимость психических процессов и личности. Тем самым, он полагал, что у разных людей имеются различные образы восприятия, внимания, памяти и др. Рассматривая связь мотива и цели, автор полагает, что мотив может отделиться от цели, либо передвинуться на саму деятельность или на один из ее результатов. С. Л. Рубинштейн также полагает, что ход психических процессов зависит от общего развития личности: в процессе жизни происходит развитие личности, что и приводит к смене жизненных принципов, установок, ориентиров. Впоследствии психические процессы трансформируются в осознанные операции. Необходимо также отметить, по мнению автора, любое внешнее воздействие действует на индивида через внутренние условия, которые были сформированы ранее [5].

Подвергая анализу проблему мотивации личности, С.Л. Рубинштейн ввел «принцип единства содержательного и динамического аспектов» в ее структуре, что, в свою очередь, стало новым этапом в развитии современного деятельностного подхода к изучению проблемы мотивации в целом. А.Н. Леонтьев в своей теории мотивации рассматривает мотивы, как опредмеченные потребности, говоря, что первой предпосылкой деятельности является субъект, обладающий потребностями. Потребность - это естественное состояние организма, выражающее нужду в чем-либо, но лежащую вне его. Мотив, по мнению автора, - это предмет потребности, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении.

Таким образом, А.Н. Леонтьев, характеризуя мотив как динамическое образование, представляющее собой осознанный личностный смысл действий, рассматривает механизм его формирования, как «сдвиг» потребности человека на цель.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Одним из направлений коррекции дисграфии на современном этапе является применение информационных технологий. Многими авторами отмечается значительный развивающий потенциал компьютерных технологий, обеспечивающий значительно больший опыт экспериментирования с языковым материалом.

В последние годы школьные кабинеты стали оснащаться компьютерным рабочим местом преподавателя, включающим мультимедиа. Даже используя проектор, основным инструментом своей работы продолжали считать школьную доску. Сейчас ее постепенно заменяют интерактивной доской. Интерактивность досок обеспечивают различные технологии, которые нет возможности продемонстрировать традиционными способами.

Представим основные преимущества интерактивной доски для логопеда:

- экономия времени и улучшение качества материалов;
- возможность сохранения изображений на доске;
- мобильность использования дидактических возможностей интерактивной доски, экономия времени урока;
- активизация детей;
- организация групповой работы;
- повышение эффективности подачи материала;
- частота смена видов деятельности, за счет использования мультимедийных возможностей.

Преимущества использования интерактивной доски для учащихся в коррекционном процессе:

- повышение мотивации к логопедическим занятиям за счет наглядности материала, т.к. есть возможность загружать видео, музыку, картинки, различные программы и т.д.;
- возможность для участия в коллективной работе за счет контроля деятельности учащихся;
- ясность, эффективность и динамичность подачи материала.

Главная задача такой технологии - заинтересовать учащихся и мотивировать на улучшение результатов в коррекционно-педагогическом процессе. С помощью такого средства обучения как интерактивная доска можно повысить эффективность коррекционной работы при нарушениях процесса письма и чтения. Все зависит от того какие методы и приемы будут использоваться логопедом, а также какие упражнения будут предложены ребенку.

Интерактивная доска очень удобна и более эффективна в коррекции оптических функций. Она позволяет увеличивать и уменьшать объекты, изображения, моментально изменять цвета объектов и многое другое.

У детей с нарушением оптических функций иногда требуются дополнительные средства привлечения внимания ребенка к деталям компьютерного изображения. Полезно выделить необходимые объекты цветом, толстым контуром и другими изобразительными средствами из набора инструментов интерактивной доски.

Так как оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв, очень эффективным способом борьбы с данным видом нарушений будет выступать интерактивная доска, как современная инновационная технология.

Выводы. Таким образом, использование интерактивной доски ведет к реализации дидактических принципов:

- новизны,
- наглядности,
- коммуникативной активности,
- интерактивности,
- обратной связи,
- сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы, а также личностно-ориентированного обучения.

В свете вышеизложенного применение современных инновационных технологий для коррекции нарушения письма младших школьников в виде оптической дисграфии представляется актуальной проблемой. Использование различных технологий, в частности интерактивной доски может сделать коррекционно-формирующую работу с детьми более эффективной. Ведь именно развитие зрительного и пространственного представлений, как основные недостатки в оптических нарушениях, возможно при использовании всех преимуществ интерактивной доски.

Литература:

1. Афанасьева Е.А. Интерактивная доска: приемы использования в образовательном процессе.
2. Воронина С.П., Леонова С.В. Содержание и приемы коррекционной работы при оптической дисграфии / Журнал «Логопед», №5, 2005.
3. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 180 с.
4. Кузнецов А.И., Шехман С. А. Интерактивные доски: теория и практика. // Мир ПК. - 2007.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: «Образование», 1997. – 172 с.
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – 2009. – 365 с.
7. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959.
8. Хомская Е.Д. Нейропсихология. - М., 1987.
9. Электронный журнал «Проблемы современной науки и образования» / Современные инновационные технологии коррекции оптической дисграфии младших школьников // Ю.В. Борисова, Е.В. Жулина, 2017.
10. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М., 2007.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Когнитивные теории мотиваций подразумевают, что поведение формируется в результате активной обработки и интерпретации информации. Представители когнитивной теории мотивации, в частности У. Джемс, выделяли несколько типов принятия решения: формирование намерения и стремление к действию.

С конца 19 века начинается новый этап изучения детерминации поведения человека, который принято называть психоаналитический. Одним из ведущих ученых, работающих в этом направлении, является З.Фрейд. В своем учении о бессознательном он отводил решающую роль бессознательному ядру психической жизни, которое образовывалось под воздействием мощного влечения. В психоаналитической концепции основной мотивации признаются органически присущие человеку влечения. Под их источником понимается соматический процесс в каком-либо органе или части тела, который воплощается во влечении.

У. Макдауголл разработал свою концепцию, по которой считал, что движущей силой поведения является «врожденная энергия», создающая эмоциональный фон, который в свою очередь направляет организм к цели.

Среди ученых, которые придерживались биологической теории мотивации, можно выделить две разных группы, одна из которой придерживалась мнения, что к мотивации можно обращаться лишь тогда, когда мы говорим об активности организма. Вторая же группа утверждала, что если рассматривать организм как активный, то термин «мотивация» становится лишним.

Во второй половине 20 века появляются концепции Г.Келли, Дж.Роттера, Х.Хекхаузена, Д. Макклелланда и др., в которых ведущая роль отводилась сознанию в детерминации поведения человека. Когнитивные теории мотивации, в свою очередь, повлекли за собой введение в обиход новых понятий, таких как: «жизненные цели», «ожидание успеха», «ценности» и др., что впоследствии приводит к тому, что центральным психическим процессом становится принятие решения.

Д. Макклелланд выстроил теорию, в которой выделил три базовых мотива: мотивы власти, успеха и причастности, каждый из которых охватывает противостоящие друг другу желания и страхи. Тем самым ученый полагал, что общество с его преобладающей мотивацией к достижениям способно породить большое количество лидеров.

Сходный подход к мотивам достижения был предложен Дж. Аткинсоном, который утверждал, что поведение человека (работника) является результатом взаимодействия ситуации и личности, и оценка ситуации личностью. Ученый полагал, что у каждого человека есть два мотива - мотив успеха и мотив, побуждающий избегать неудач. Следует также отметить, что Дж. Аткинсон разделял понятия мотивация и мотив. В «исторической» теории И.Аткинсона и К.Берча игнорируется социальная детерминация поведения. В теории К.Мадсона рассматриваются динамическая и направляющая функции мотивации (К. Мадсон, 1968). С позиции социальной детерминации рассматривает мотивацию Г.Мэрфи. Рассматривая мотивацию как совокупность мотивов, Г.Мэрфи отмечает, что мотивы, порождаемые обществом, являются определяющими в социальной мотивации поведения, от них, главным образом, зависит мотивационная сфера личности.

динамическое состояние, которое появляется у человека при осуществлении какого-либо намерения, действия и квазипотребности. Разделяя понятия «квазипотребности» и «потребность», К. Левин имеет ввиду наличие у человека социальных стремлений и желаний. Поведение К. Левин объясняет, исходя из отношений, складывающихся у личности с непосредственной конкретной средой в данный интервал времени. Источниками возникновения потребности являются психические напряжения, и, таким образом, потребности здесь имеют уже не биологическую природу, а скорее социальную или психологическую. Позиция стимулирования внутренних инстинктов внешними описана в трудах А. Маслоу, в которых под низшими инстинктами подразумеваются голод, жажда, и которые, после их удовлетворения, перерастают в потребности более высокого уровня, проявляющиеся в виде самосохранения и безопасности. После этого следуют потребности в любви и привязанности, которые в свою очередь начинают действовать после удовлетворения предыдущих. Два последних, наивысших этапа, занимают потребности в самоуважении, компетентности в деятельности и достижении независимости, потребности в творчестве, эстетике, познании. По мнению Маслоу, потребности первых четырех ступеней не несут человеку удовлетворения при их достижении. Удовлетворение человек получает лишь достигнув уровня самоактуализации и творчества. В отличие от низших ступеней созидательная сторона позволяет создать новое в человеке, развить его [6].

Так, термин «мотивация» тесно связан с понятием «потребности», что в свою очередь, противоречит теории бихевиористов, которые отмечали, что термин «мотивация» слишком общий, и со своей стороны утверждали, что условием поведения является «реактивность организма», то есть способность организма специфически отвечать на любого рода раздражители.

Для бихевиористов проблема психологической детерминации сводится к изучению условий поведения, обуславливающих соответствующие реакции организма. Наиболее известными являются теория К. Халла, Д. Уотсона, Б.Ф.Скиннера.

Согласно теории К. Хала, личность может самостоятельно поддерживать свое внутреннее состояние, а активация драйва происходит в результате действия внешнего стимула, который и ведет к случайному поведению, и которое организм попытается моментально нейтрализовать. Когда это происходит, поведение, которое привело к ослаблению влечения, закрепляется и со временем происходит формирование привычки.

Б.Скиннер, в отличие от К. Халла, выдвинул теорию о том, что поведение людей обусловлено результатом их действий в подобных ситуациях в прошлом. По мнению ученого, будущие поступки и реакции людей предопределены: они извлекают уроки из предыдущего опыта и пытаются и в последующий раз произвести действие, ведущее к желаемому результату.

Д. Уотсон утверждал, что реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать и поведение следует объяснять исходя из отношений непосредственно наблюдаемыми воздействиями раздражителей и реакций на организм.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что бихевиористы объясняют поведение человека через «стимул - реакцию», рассматривая раздражитель с точки зрения активного источника реакции организма.

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Буйковская Ирина Александровна Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
кандидат педагогических наук, доцент Позднякова Елена Валерьевна Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт применения профессиональных стандартов при разработке образовательных программ высшего образования по направлениям: 44.03.05 Педагогическое образование и 09.03.03 Прикладная информатика на Физико-математическом и технолого-экономическом факультете Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Ключевые слова: высшее образование, основная профессиональная образовательная программа, профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article presents the experience of applying professional standards in the development of educational programs of higher education in the following areas: 44.03.05 teacher education and 09.03.03 Applied Informatics in physics, mathematics and technology and economic Department of Novokuznetsk Institute (branch) FSBEI "Kemerovo state University".

Keywords: Higher education, main professional educational program, professional standard, Federal State Educational Standard.

Введение. Согласно постановлению правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. N 23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» предусматривается применение профессиональных стандартов образовательными организациями при разработке образовательных программ. Это обусловлено тем, что ориентация на профессиональные стандарты позволяет подготовить обучающихся к трудовой деятельности, сформировать компетенции, востребованные работодателем.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи состоит в представлении опыта актуализации и выбора профессиональных стандартов при разработке основных профессиональных образовательных программ высшего образования с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные стандарты описывают требования к квалификации и регламентируют уровень обучения для разных должностей, необходимый для выполнения конкретного вида профессиональной деятельности. Поэтому очевидно, что важным условием

обеспечения качества профессионального обучения в ходе разработки основных профессиональных программ является применение профессиональных стандартов [3].

В статье Е.В. Васиной и Л.В. Хоревой отмечается, что профессиональные стандарты играют ключевую роль при формировании содержания образования на всех его уровнях для повышения качества подготовки будущих специалистов [4]. Белоцерковский А.В. [2] также пишет о проблеме согласования системы подготовки кадров и системы квалификаций, которая заключается в формировании компетенций в ходе освоения образовательной программы, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, основные профессиональные образовательные программы высшего образования должны обеспечить овладение выпускником фундаментальными основами профессиональной деятельности. В работах О.Р. Байбуровой и Л.С. Тарховой [1], Я.И. Мелихеда [6], Е.Н. Летягиной и С.В. Едемской [5], С.А. Пилипенко, А.А. Жидкова, Е.В. Караваевой, А.В. Серовой [7], В.С. Сенашенко [9] также рассматриваются вопросы выбора профессиональных стандартов, предлагаются подходы к разработке образовательных программ с учетом профессиональных стандартов.

Обратимся к опыту проектирования образовательных программ высшего образования с ориентиром на профессиональные стандарты на Физико-математическом и технологическом факультете Новокузнецкого института (филиала) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет. Необходимо отметить, что первоочередной задачей эффективного проектирования образовательных программ является определение соответствующего профессионального стандарта, при этом для одной образовательной программы выбирается один или несколько профессиональных стандартов на основе видов профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО.

Например, при проектировании образовательной программы академического бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и Информатика», реализуемой на кафедре «Математики, физики и методики обучения» был выбран один профессиональный стандарт «01.001 Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н [8]. Выбор стандарта обусловлен видами профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО: научно-исследовательской как основной, педагогической.

Выпускник, получивший квалификацию бакалавра по указанному направлению и профилю подготовки должен быть готов к решению профессиональных задач в учреждениях основного и среднего общего образования, связанных с реализацией в учебном процессе образовательных программ основного и среднего общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развития учебной деятельности обучающихся; интеллектуальным, личностным и нравственным развитием школьников среднего и старшего звена, формированием у них учебно-познавательной мотивации и умения учиться; взаимодействием с педагогами, администрацией

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека. Мотивационная система определяет осуществляемую деятельность, и перспективу дальнейшего ее развития. Отсюда проблема мотивации относится к числу важных проблем в теоретическом и практическом отношениях, является актуальной для отечественной и зарубежных школ, а также характеризуется сложностью и неоднозначностью. Проблема мотивации является одной из дискуссионных, как в нашей стране, так и за рубежом, на сегодняшний день не может считаться окончательно разработанной и характеризуется разнообразием подходов и теорий мотивации учебной деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования заключается в осуществлении аналитического обзора психологической литературы и психологического анализа специфических особенностей мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях.

Изложение основного материала статьи. Начало изучения детерминации человека и животных положили философы Древней Греции, такие как Сократ, Платон, Аристотель, Гераклит и др. Особое значение потребностям как основным источникам активности человека придавали материалисты конца XVIII века, такие как Э. Кондильяк, П. Гольбах. Далее история изучения мотивации развивается в теориях К. Левина, А. Маслоу, А. Адлера и др. и находят свое продолжение в трудах Дж. Роттера, Дж. Аткинсона, Д. Макклеланда и др.

В отечественной психологии основы мотивационной детерминации деятельности раскрываются в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.П. Ильина, Б.Ф. Ломова, В.К. Вилюнаса.

Потребностные теории мотивации являются наиболее древними подходами к изучению проблем мотивации и мотива. Великие мыслители, такие как Аристотель, Демокрит, Гераклит, Лукреций, Платон, Сократ, положили начало изучению причин активности животных и людей.

О «нужде» Сократ говорил, как о педагоге жизни, говорил о том, что каждому индивиду свойственны потребности, желания. Демокрит утверждал, что потребность – это движущая сила, которая приводила в действие эмоциональные переживания и позволила человеку приобрести язык, речь и привычку к труду. Аристипп является основоположником направления «гедонизм» в философии, согласно которому единственными мотивами поступков людей являются возможность удовлетворения своих потребностей. Аристотель рассматривал мотивацию как результат функции «влечений», которая, как известно, всегда была связана с каким-либо результатом или целью. Т.Гоббс отмечал стремление человека к самосохранению и собственной целостности, и считал их базовыми побудительными факторами. Р.Декарт связал источник мотивации поведения и знания человека с самим человеком.

Начиная с 20-х годов XX века, в западной психологии появляется большое количество мотивационных теорий, относящихся только к человеку (К. Левин, Г. Олпорт, Г. Мюррей и др.). В данных теориях выделяют вторичные потребности, которые возникают в связи с обучением человека и его воспитанием. (Г. Мюррей). К ним относятся потребности в достижении успеха, в зависимости и противодействии, в агрессии и аффилиации. Мотивационная теория К. Левина интересна тем, что автор разделяет понятие потребности как

Литература:

1. Кольцова, М. М., Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. [Текст] / М. М. Кольцова, М.С. Рузина. – Псков, 2002.
2. Никандров, В. В. Психомоторика [Текст]: учебное пособие / В. В. Никандров - СПб.: Речь, 2004.
3. Бадалян, Л. О. Детская неврология [Текст] / Л. О. Бадалян. - М., 1998.
4. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с. - (Библиотека логопеда-практика).
5. Алексеев, И. А. Теоретическое обоснование возможностей преодоления общего недоразвития речи II и III уровней посредством развития психомоторной сферы у детей дошкольного возраста в условиях реабилитационного центра [Текст] // И.А. Алексеев, В.Ю. Мочалова / «EuropeanSocialScienceJournal (Европейский журнал социальных наук)» Издательство :Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт» (Москва). - №12-1. - 2016 г. код доступа :<http://elibrary.ru/item.asp?id=28314784>

Психология**УДК 159.3**

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Борисова Евгения Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются исследования психологических мотивационных особенностей. В данной статье прослеживается развитие понятия «мотивация» в работах зарубежных ученых от античных времен до 21 века. Представлен анализ современных отечественных концепций в сравнении с традиционно выделяемыми компонентами мотивационной сферы.

Ключевые слова: мотивация, мотив, потребности, побудительные факторы, эмоциональная сфера.

Annotation. The article presented is devoted to the research of psychological characteristic features of the motivation problem. The article establishes foreign theories starting with the ancient period and up to the 21st century. It presents the analysis of the present-day conceptions in comparison with the traditionally distinguished components of motivational sphere.

Keywords: motivation, motive, needs, motivating factor, emotional sphere.

Введение. Проблема мотивации и мотивов является одной из самой актуальной в психологии. Неудивительно, что данной проблеме посвящено большое количество исследований, как в отечественной, так и зарубежной психологии.

Проблемы современного педагогического образования.**Сер.: Педагогика и психология**

образовательного учреждения и родителями в целях развития обучающихся с учетом возрастных норм.

Проиллюстрируем соответствие обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий из профессионального стандарта педагога видам деятельности и соответствующим профессиональным компетенциям из ФГОС ВО (на примере трудовой функции «В/04.6 Модуль “Предметное обучение Математика”»).

Таблица 1

Соответствие обобщенных трудовых функций, трудовых функций, трудовых действий из профессионального стандарта “01.001 Педагог” видам деятельности и соответствующим профессиональным компетенциям из ФГОС ВО (на примере трудовой функции «В/04.6 Модуль “Предметное обучение Математика”»)

Обобщенные трудовые функции (из ПС) Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	
Трудовые функции (из ПС) Модуль “Предметное обучение Математика” В/04.6	
Вид деятельности (из ФГОС ВО) Педагогическая	
Трудовые действия (из ПС)	Профессиональные компетенции из ФГОС ВО по соответствующим видам деятельности
Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность	ПК-3 - способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики
Формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств	СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики

Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики	ПК-1 - готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики СПК-5 - способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ)	СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики СПК-5 - способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример	СПК-4 - способностью получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики СПК-5 - способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий	СПК-4 - способностью получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики; СПК-5 - способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например - вычисления)	СПК-4 - способностью получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики; СПК-5 - способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование материальной и информационной образовательной среды,	СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение

Обобщенные данные первичного и повторного обследования
узнавание перечеркнутых изображений

Группа / Уroveň	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первич	Повтор	Первич	Повтор	Первич	Повтор	Первич	Повтор
Высокий	17	20	68	80	18	25	72	100
Средний	5	5	20	20	4	0	16	0
Низкий	3	0	12	0	3	0	12	0

Узнавание перечеркнутых изображений при первичном обследовании детей не вызвало больших трудностей ни в контрольной, ни в экспериментальной группе, однако следует отметить, что испытуемые экспериментальной группы справились со 100% результатом на высоком уровне, отвечали быстро, точно, называли предметы по порядку слева направо, когда как некоторые дети из контрольной группы допускали неточности и хаотичность узнавания рисунков.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о взаимосвязи развития моторики, речи и познавательных процессов. Систематические занятия по развитию моторной сферы опосредованно повлияли на значительный скачок в развитии речевой сферы, в среднем разница результатов повторного обследования контрольной и экспериментальной группы составляет около 20%. Подобное заключение можно сделать и о влиянии моторики на развитие познавательной сферы, разница результатов контрольной и экспериментальной группы составляет 40%-45%. Выдвинутое нами предположение о взаимосвязи психомоторики и речи подтвердилось.

Выводы. В рамках проведенного нами исследования можно заключить, что развитие психомоторики детей с ОНР в условиях реабилитационного центра является необходимым для всестороннего развития ребенка, поскольку оказывает огромное влияние на его умственное, физическое и психическое развитие. Кроме того, сегодня она представляет собой одно из средств повышения уровня общего речи.

Таким образом, можно констатировать, что психолого-педагогическая коррекция психомоторной сферы детей с общим недоразвитием речи II и III уровней в условиях реабилитационного центра может обеспечить повышение уровня речевого развития этих детей, а следовательно, гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение.

С тестом целостности восприятия обследуемые дети после коррекционного воздействия, справились легко и практически без ошибок. При этом в контрольной группе при росте показателей остались дети, которые не справились с заданием и допускали много ошибок, их количество составляет 3 человека или 12% от общего числа испытуемых.

Таблица 23

**Обобщенные данные первичного и повторного обследования
Узнавание наложенных изображений**

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	2	4	8	16	2	7	8	28
Средний	7	12	28	48	8	18	32	72
Низкий	16	9	64	36	15	0	60	0

Повторное исследование показателей уровней развития узнавания наложенных изображений, так же свидетельствует о более высокой сформированности познавательных процессов у детей экспериментальной группы, чем при первичном исследовании, разница составляет 60%. В контрольной группе подобная разница составляет 28%.

содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики	математики ПК-4 - способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета
Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно	ПК-2 - способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики
Формирование способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду	ПК-7 - способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности
Сотрудничество с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др.	ПК-6 - готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса
Развитие инициативы обучающихся по использованию математики	СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в	ПК-4 - способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета; СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических

конкретной образовательной организации	законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов	ПК-4 - способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета; СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Выявление совместно с обучающимися недостоверных и маловероятных данных	СПК-4 - способность получать, демонстрировать, применять и критически оценивать знания в области математики СПК-5 – способность использовать знания и умения в области математики и методики ее обучения для решения профессиональных задач
Формирование позитивного отношения со стороны всех обучающихся к интеллектуальным достижениям одноклассников независимо от абсолютного уровня этого достижения	ПК-7 - способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности
Формирование представлений обучающихся о полезности знаний математики вне зависимости от избранной профессии или специальности	СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Ведение диалога с обучающимися или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявление сомнительных мест, подтверждение правильности решения	ПК-6 - готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса
Предоставление	ПК-6 - готовность к взаимодействию с

коррекционного воздействия легче справлялись с заданиями, движения более точны, дети реже теряли ориентировку в пространстве.

Таблица 21

Обобщенные данные первичного и повторного обследования операционных характеристик запоминания

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	5	7	20	28	4	9	16	36
Средний	7	8	28	32	5	11	20	44
Низкий	13	10	52	40	16	5	64	20

Прослеживается положительная динамика в контрольной и экспериментальной группе, но показатели в экспериментальной группе после коррекционного воздействия выросли на 20%, когда как в контрольной только на 8%.

Таблица 22

Обобщенные данные первичного и повторного обследования целостности восприятия

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	7	9	28	36	7	14	28	56
Средний	9	13	36	52	10	11	40	44
Низкий	9	3	36	12	8	0	32	0

Таблица 19

Обобщенные данные первичного и повторного обследования мелкой моторики

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	2	4	8	16	1	8	4	32
Средний	4	9	16	36	5	15	20	60
Низкий	19	12	76	48	19	2	76	8

При повторном обследовании мелкой моторики, нами было выявлено значительное увеличение как высоких так и средних показателей в экспериментальной группе, рост по сравнению с контрольной группой составляет 40%.

Таблица 20

Обобщенные данные первичного и повторного обследования крупной моторики

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	2	0	8	0	6	0	24
Средний	7	9	28	36	5	17	20	68
Низкий	18	14	72	56	20	2	80	8

При повторном изучении крупной моторики разница сумм высоких и средних показателей контрольной и экспериментальной групп составляет 12 детей или 48%. Исследуемые экспериментальной группы после

информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий	участниками образовательного процесса; ПК-5 - способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся; СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Консультирование обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики	ПК-5 - способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Вид деятельности (из ФГОС ВО) Научно-исследовательская	
Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях	ПК-11 - готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования; ПК-12 - способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики
Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно	ПК-7 - способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности ПК-12 - способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение

работающих в них обучающихся	математики
Вид деятельности (из ФГОС ВО) Педагогическая Научно-исследовательская	
Содействие формированию у обучающихся позитивных эмоций от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих построениях как источника улучшения и нового понимания	ПК-12 способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся; ПК-7 - способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности СПК-6 - способность понимать универсальный характер математических законов, прикладное, научное, общекультурное и историческое значение математики

Рассмотрим проектирование основной профессиональной образовательной программы высшего образования на основе нескольких профессиональных стандартов ввиду отсутствия стандарта с таким названием в Реестре профессиональных стандартов. Выбор нескольких стандартов был выполнен при проектировании образовательной программы по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (в образовании), реализуемой с 2012 года на кафедре «Теории и методики преподавания информатики» и обусловлен видами профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО: проектной, аналитической, производственно-технологической, организационно-управленческой, научно-исследовательской деятельности, а также квалификационными характеристиками, востребованным работодателями.

Как показывает практика, выпускники данной образовательной программы должны быть готовы решать широкий круг задач, связанный с построением и развитием электронной информационно-образовательной среды образовательного учреждения; с внедрением, разработкой и эксплуатацией информационно-коммуникационных технологий, программных комплексов, автоматизированных информационных систем в образовательных и социальных организациях, городских и муниципальных учебно-методических центрах. Исходя из этого, были выбраны профессиональные стандарты, представленные в таблице 2.

Обобщенные данные первичного и повторного обследования связной речи

Группа / Уroveň	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	3	0	12	0	7	0	28
Средний	7	9	28	36	4	11	16	44
Низкий	18	13	72	52	21	7	84	28

Значительно больше детей в экспериментальной группе (на 14 человек), нежели в контрольной (на 5 человек) стали говорить не только увереннее и активнее о себе, но и более логично выстраивать рассказ, употребляя больше прилагательных, глаголов, наречий. После коррекционного воздействия их речь более спокойна и выразительна.

Таким образом, прослеживается положительная и более яркая динамика речевого развития среднего ребенка в экспериментальной группе в сравнении с результатами детей контрольной группы. У детей не только улучшились отдельные показатели: фонематический слух, фонематический анализ, фонематический синтез и представление, но и увеличился словарь, обобщающие понятия. В общении дети стали чаще использовать более распространенные предложения, появились предложения описательного характера и слова с абстрактным и переносным значением. Высказывания стали носить более содержательный и развернутый характер как в беседе, так и при составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Это подтверждает эффективность проведенного формирующего эксперимента.

При обследовании слоговой структуры мы так же отмечаем рост высоких и средних уровней в экспериментальной группе относительно контрольной. Прослеживается, разница по данному критерию, которая составляет 18% и 20% соответственно. При повторном обследовании дети экспериментальной группы четче и более правильно могли воспроизвести слова сложного слогового состава как изолировано, так и в предложении, чем дети из контрольной группы.

Таблица 17

Обобщенные данные первичного и повторного обследования грамматического строя речи

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	2	0	8	0	5	0	20
Средний	5	10	20	40	6	15	24	60
Низкий	20	13	80	52	19	5	76	20

Заметен рост показателей детей по среднему уровню, разницу составляет 5 человек, это равняется 20% от общего числа испытуемых.

Перечень профессиональных стандартов для ОПОП по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика

Профессиональный стандарт	06.015 Специалист по информационным системам	06.014 Менеджер по информационным технологиям	06.019 Технический писатель (специалист по технической документации в области информационных технологий)
ОБЩЕНЫЕ ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ Код, наименование, уровень	В , Выполнение работ по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы, 5 .	А , Управление ресурсами ИТ, 6 .	Д , Разработка технических документов, адресованных специалисту по информационным технологиям, 6 .
ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ Код, наименование, уровень (подуровень) квалификации	В/01.5 , Определение первоначальных требований заказчика к ИС и возможности их реализации в типовой ИС на этапе предконтрактных работ, 5 .	А/03.6 , Управление расходами на ИТ, 6 .	Д/01.6 Описание информационных и математических моделей, 6 .
	В/07.5 , Выявление требований к типовой ИС, 5 .	А/07.6 , Управление информационной безопасностью ресурсов ИТ, 6 .	Д/02.6 Описание технических решений с точки зрения специалиста по информационным технологиям, 6 .
	В/09.5 , Разработка прототипов ИС на базе типовой ИС, 5 .		
	В/10.5 , Кодирование на языках программирования, 5 .		
	В/11 , Модульное тестирование ИС (верификация), 5 .		
	В/15.5 , Обучение пользователей ИС, 5 .		
	В/17.5 , Установка и настройка системного и прикладного ПО, необходимого для функционирования ИС, 5 .		

Соотнесение компетенций и трудовых функций, а также трудовых действий соответствующих профессиональных стандартов согласно профилю подготовки является важным условием в реализации данной образовательной программы.

Представим на примере профессионального стандарта «Технический писатель», некоторые трудовые действия для трудовой функции «D/02.6 Описание технических решений с точки зрения специалиста по информационным технологиям» соотнесенных с профессиональными компетенциями, видами деятельности и учебными дисциплинами, которые позволяют выпускнику работать в избранной сфере деятельности и обладать профессиональными компетенциями, способствующими социальной мобильности выпускника и устойчивости на рынке труда.

Обобщенные данные первичного и повторного обследования фонематического представления

Группа / Уroveň	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	2	0	8	0	5	0	20
Средний	11	15	44	60	10	17	40	68
Низкий	14	8	56	32	15	3	60	12

При обследовании у детей был выявлен рост показателей уровней фонематического представления. Дети с большей скоростью и легкостью подбирали слова и картинки на заданные звуки, но как это и прослеживается после проведения формирующего эксперимента, дети из экспериментальной группы показывают более высокие результаты, разница по данному показателю составляет 20% (разница сумм средних и высоких показателей контрольной и экспериментальной групп).

Обобщенные данные первичного и повторного обследования слоговой структуры слова

Группа / Уroveň	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	3	0	12	0	5	0	20
Средний	8	10	32	40	9	15	36	60
Низкий	17	12	68	48	16	5	64	20

Из полученных результатов повторного обследования фонематического слуха у детей с ЗПР и ОНР II и III уровня, в контрольной и экспериментальной группе, можно сделать вывод, что показали изменились. В частности, у 3 детей в контрольной и у 4 в экспериментальной группе появились высокие уровни фонематического слуха, это составляет 12% и 16% соответственно. Значительно вырос показатель среднего уровня как в контрольной так и в экспериментальной группе, но в экспериментальной группе звукопроизношение, воспроизведение слов паронимов улучшилось на 20% от общего числа испытуемых. Низкие уровни речевого развития остались у детей контрольной группы 9 человек, в экспериментальной у 3 человек, что составляет 36% и 12% соответственно. У этих детей продолжает отмечаться нарушение звукопроизношения в виде искажений свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Таблица 14

Обобщенные данные первичного и повторного обследования фонематического анализа, и синтеза

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	3	0	12	0	5	0	20
Средний	11	15	44	60	10	17	40	68
Низкий	14	7	56	28	15	3	60	12

Выявлено увеличение показателей речевого развития, но в контрольной группе сумма количества детей получивших высокий и средний показатели составляет 18 человек или 72% от общего числа, а в экспериментальной 22 и 88% соответственно, что выше на 16%. Дети с большей легкостью смогли выделить звук в начале и в конце слова. При составлении слов из звуков допускали незначительные ошибки в отличие от контрольной группы, в которой 7 детей, это 28 %, так и не справились с данными заданиями, когда как в экспериментальной группе таких детей осталось 3 или 12%.

Пример соотношения трудовых действий профессионального стандарта «Технический писатель», профессиональных компетенций ФГОС ВО и учебных дисциплин

Трудовые действия	Профессиональные компетенции из ФГОС ВО по соответствующим видам деятельности	Вид деятельности (из ФГОС ВО)	Учебная дисциплина
Изучение целевой аудитории документа, выяснение ее потребностей в информации, уровня подготовки.	ПК-19 способен принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, обучать пользователей информационных систем.	Организационно-управленческая деятельность	Б1.Б.18 Проектный практикум, Б1.В.ОД.8 Информационные системы и технологии в организации и управлении образовательным учреждением, Б1.В.ОД.19 Информационные системы дистанционного образования
Изучение темы документа с точки зрения целевой аудитории и с учетом ее информационных потребностей.	ПК-9 способен составлять техническую документацию проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов.	Проектная деятельность	Б1.Б.16 Информационные системы и технологии, Б1.Б.19 Базы данных, Б1.Б.22 Ренжиниринг бизнес-процессов

Умения, знания и навыки, осваиваемые в рамках учебных дисциплин определяются согласно видам деятельности и профессиональных компетенций ФГОС ВО, а также трудовым действиям профессионального стандарта.

Выводы. Таким образом, профессиональные стандарты в разработке основных образовательных программ высшего образования выступают в качестве индикаторов качества обучения. Поэтому при разработке программ по направлениям 44.03.05 Педагогическое образование (профиль: Математика и информатика) и 09.03.03 Прикладная информатика (профиль: Прикладная информатика в образовании) были выбраны профессиональные стандарты, способствующие формированию компетенций, ориентированных на трудовые функции и действия стандартов. Как показала практика реализации программ,

данный подход способствуют дальнейшему трудоустройству выпускников и выстраиванию карьерной траектории в выбранной профессиональной области.

Литература:

1. Байбурова О. Р., Тархова Л. С. Проектирование основной образовательной программы на основе профессионального стандарта (на примере индустрии гостеприимства) // Вестник РМАТ. 2013. №4 (10).
2. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании профессиональных и образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2015. №6. С. 26-31.
3. Блинов В.И. Профессиональные стандарты: от разработки к применению / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5-14.
4. Васина Е.В. Образовательные и профессиональные стандарты в национальной системе образования / Васина Е.В., Хорева Л.В. // Креативная экономика. 2011. №2 С. 45-51.
5. Использование профессиональных стандартов в образовательном процессе. Составители Е.Н. Летагина, С.В. Едемская. Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2015. – 56 с.
6. Мелихеда Я.И. Разработка программ профессионального обучения на основе профессиональных стандартов // Среднее профессиональное образование. 2015. №6 С. 3-6.
7. Пилипенко С.А. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации / С.А. Пилипенко, А.А. Жидков, Е.В. Караваева, А.В. Серова // Высшее образование в России. – 2016. - №6. (202). – С. 5 - 15.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>.
9. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. №6. С. 26-31.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

определить ведущую руку, они плохо различают правую и левую части тела. Таким образом, у детей с диагнозами ЗПР и ОНР II и III уровней наблюдается патологический ход речевого развития. Такие дети нуждаются в определенной системе специально организованной логопедической непосредственно образовательной деятельности в соответствии с индивидуальными и возрастными речевыми психологическими особенностями развития.

В результате первичного диагностического исследования детей старшего дошкольного возраста с ОНР II и III уровней, нами была выявлена необходимость в разработке коррекционно-развивающей программы предусматривающей комплекс упражнений на развитие психомоторной сферы этих детей. Эта необходимость обусловлена тесной взаимосвязью психомоторики, познавательной и речевой сферы, которая была доказана нами в теоретической части работы.

Кроме этого, программа должна способствовать воспитанию таких личностных качеств ребёнка с речевым расстройством, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; развитию настойчивости, решительности, выдержки.

Критерием эффективности программы служит рост показателей уровня речевого и познавательного развития детей при повторной диагностике этих компонентов. При этом, необходимо обратить внимание на то что параллельно с реализацией нашей программы, с детьми осуществляли работу другие специалисты данного реабилитационного центра. Поэтому доказательством эффективности программы будет служить более высокие показатели экспериментальной группы относительно контрольной, на фоне общего повышения этих показателей у обеих групп.

После проведения формирующего эксперимента проводилась повторная диагностика тех же параметров, по тем же методикам, что и при первичной диагностике.

Таблица 13

Обобщенные данные первичного и повторного обследования фонематического слуха у детей

Группа / Уровень	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	Количественные показатели		%		Количественные показатели		%	
	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор	Первичн	Повтор
Высокий	0	3	0	12	0	4	0	16
Средний	8	13	32	52	9	18	36	72
Низкий	17	9	68	36	16	3	64	12

Таблица 11

Данные первичного обследования узнавание наложенных изображений (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество	%	количество	%
Высокий	2	8	2	8
Средний	7	28	8	32
Низкий	16	64	15	60

Исследование выявило трудности детей с ОНР при назывании предметов, отмечена специфика восприятия, заключающаяся в ограничении движения глазных яблок. Большинство детей с ОНР, концентрировали взгляд в центре изображения, поля зрения были сужены.

Таблица 12

Данные первичного обследования узнавание перечеркнутых изображений (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	17	68	18	72
Средний	5	20	4	16
Низкий	3	12	3	12

Поскольку с данным тестом дети с ОНР справились удовлетворительно, мы сделали вывод о том, что у детей сохранна способность отвлекаться от раздражителя (в данном случае – линии) и опознавать предмет, соотнося его с эталоном в зрительной памяти.

Исходя из анализа полученных данных следует заключить, что наибольшее затруднение вызвано тестами обследование операционных характеристик запоминания тест Пьерона-Рузера и на узнавание наложенных изображений «Фигуры Поппельрейтера». Можно сделать вывод, что познавательная деятельность сформирована не достаточно. Так же с помощью данных методик выявлена специфика восприятия, заключающаяся в ограничении движения глазных яблок. Поэтому мы считаем, что в комплексную методику коррекции психомоторики необходимо включить упражнения на развитие ограниченного движения глаз.

На основании полученных данных при диагностике детей нами были получены подтверждения в нарушении развития речевой системы, выявлена общая моторная неловкость и частичная несформированность познавательных процессов. У данных детей наблюдается леворукость, иногда невозможность

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бязырова Аза Татаркановна
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ);
студент Гадзиев Азамат Артурович
Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ
ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

Аннотация. В статье исследуется ее сущность проблемы школьного буллинга, обосновывается ее актуальность. Раскрываются этапы педагогической деятельности по профилактике буллинга в образовательном учреждении, выявляются необходимые психолого-педагогические условия для успешного решения исследуемой проблемы.

Ключевые слова: школьный буллинг, агрессия, травля, профилактика, воспитание, образование.

Annotation. The article explores essence of the problem of school bullying, its relevance is proved. The stages of pedagogical activity on the prevention of bullying in an educational institution are revealed, the necessary psychological and pedagogical conditions are identified for a successful solution of the problem under study.

Keywords: school bullying, aggression, harassment, prevention, upbringing, education.

Введение. Кризисные процессы, протекающие в настоящей действительности, крайне негативно сказываются на закономерностях поведения и деятельности человека, порождая напряженность, озлобленность, тревожность и жестокость. Но более всего настораживает рост проявлений агрессивности и жестокости среди подростков и детей. Буллинг явление массовое. Зарубежные учёные приводят данные, согласно которым школьному буллингу, в той или иной мере, подвергается от 4х до 50% учеников. Об этой проблеме стали писать и говорить в начале двадцатого века. Однако до сих пор это явление изучено недостаточно.

Исследованию проблемы школьного буллинга посвящены работы П.П. Хайнеманн, А. Пикас, Д. Олвеус, Е. Роланд, Д.А. Лейна, В.Т. Ортона, Д.П. Татума, Е. Мунте и др.

В России психологические механизмы возникновения, развития и профилактики агрессивности в детстве и подростковом возрасте исследовались такими учеными, как Л.И. Божович, В.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.

Психолого-педагогические условия профилактики и преодоления детской агрессивности раскрываются в работах С.А. Амбаловой, О.Ф. Джюевой, Т.М. Титаевой, Н.Э. Кондраковой, Н.Н. Павловой, Л.М. Семенов и др.

Анализ проблемы предупреждения, профилактики различных отклонений в поведении ребенка, позволяющий осмыслить сущность и специфику процесса предупреждения подростковой агрессивности проводился в работах

М.И. Бекоевой, С.А. Беличевой, З.К. Малиевой, Т.Д. Молодцовой, Р.В. Овчаровой, Н.А. Рычковой, Б.А. Тахохова и др.

В то же время следует отметить, что, несмотря на достаточное количество работ в этой области, не конкретизированы психолого-педагогические условия профилактики и преодоления школьного буллинга.

Формулировка цели статьи. Конкретизировать психолого-педагогические условия профилактики и преодоления буллинга в учебно-воспитательном процессе школы.

Изложение основного материала статьи. В переводе с английского языка буллинг (bullying, от bully- хулиган, задира, драчун, насильник) обозначает травлю, запугивание, психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у других страх, тем самым подвергнуть своему влиянию. Понятие «буллинг» рассматривается от узкого - видеосъемка драки, до масштабного - насилия вообще. В англоязычных и скандинавских странах используются следующие термины: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения ребёнка), буллинг [3].

Школьный буллинг - это вид насилия, при котором имеет место принуждение, применение силы между детьми или учителями по отношению к ученикам. Предотвращение случаев школьного насилия является важнейшей задачей любого государства, поскольку жестокое отношение к ребёнку неминуемо приводит к негативным последствиям. Наряду с явными и вербализованными формами агрессии нередки случаи её скрытых и тщательно замаскированных проявлений, часто ускользающих от внимания [6].

Можно выделить четыре основные характеристики буллинга в образовательной организации:

- 1) негативные и агрессивные поступки;
- 2) происходит систематически;
- 3) осуществляется в тех отношениях, где стороны обладают разными правами;
- 4) действия производятся преднамеренно (умышленно).

Большую роль в решении проблемы школьного буллинга играет профилактика, целью которой является предотвращение проявлений травли учеников в классных коллективах средних общеобразовательных школ. Задачей профилактики является создание условий для снижения уровня агрессивности у учащихся за счёт развития чуткости, отзывчивости; повышения уровня толерантности; развитие способности противостоять проявлениям буллинга; формирование коммуникативной культуры [8].

Профилактика буллинга в образовательной организации предполагает несколько направлений деятельности педагога:

1. Формирование таких условий, которые не допускают возникновение буллинга.
2. Грамотное и наиболее быстрое разобщение подростка с соответствующими стрессовыми воздействиями.
3. Поднятие защитных сил организма и личности для противостояния буллингу как для здоровых детей, а также для уже имеющих психическую или терапевтическую аномалию [11].

Большую роль в процессе профилактики школьного буллинга играет учитель, его тактичность, уважение к другому человеку, толерантность, безоценочное отношение к людям, стремление к саморазвитию,

Данные первичного обследования операционных характеристик запоминания тест Пьерона-Рузера (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	5	20	4	16
Средний	7	28	5	20
Низкий	13	52	16	64

При обследовании познавательных процессов по тесту операционных характеристик запоминания Пьерона-Рузера было выявлено, что процесс запоминания и переключения внимания у большинства обследуемых детей не достаточно сформирован.

Данные первичного обследования целостности восприятия (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	7	28	7	28
Средний	9	36	10	40
Низкий	9	36	8	32

Тест целостности восприятия показал, что у детей с ОНР в контрольной и экспериментальной группе навык не достаточно сформирован, об этом свидетельствуют практические одинаковые количественные показатели среднего и низкого уровней.

представлены в нижеследующих таблицах.

Таблица 7

Данные первичного обследования мелкой моторики (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	2	8	1	4
Средний	4	16	5	20
Низкий	19	76	19	76

При обследовании мелкой моторики, нами было выявлено значительное нарушение движений кистей рук и мелких движений пальцами. В процентном соотношении данные нарушения отмечались у 76% детей в обоих исследуемых группах. Следует отметить, что при выполнении данных упражнений у 2 детей, что составляет 8% от общего количества в контрольной группе результаты отмечаются как высокие. Задания выполнены точно и без ошибок. В экспериментальной группе такой ребенок один, что составляет 4% от общего количества.

Таблица 8

Данные первичного обследования крупной моторики (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	28	5	20
Низкий	18	72	20	80

При изучении крупной моторики детей с высокими показателями нет ни в одной из групп. Исследуемым было достаточно сложно выполнить задания, не смотря на их доступность для детей данного возраста. Движения были размашистыми, не точны, дети часто теряли ориентировку в пространстве (путали право, лево). В процентном соотношении 72%, 80% соответственно контрольной и экспериментальной группе. Мелкая и общая моторика значительно нарушена и нуждается в коррекции.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

оригинальность и умение конструктивно разрешать конфликты, его профессиональная компетентность и духовно-нравственная культура [7].

Вместе с этим решение проблемы школьного буллинга связано с применением современных методов обучения и воспитания, соответствующих индивидуальному уровню способностей и возможностей учащихся, развивающих коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, рефлексивные способности [12].

Профилактика буллинга в образовательном учреждении происходит в процессе воспитания личностных качеств обучающихся, необходимых для противодействия этому негативному явлению - доброты, чуткости, достоинства, смелости, толерантности, ответственности, эмпатии, адаптивных способностей [9].

Большинство педагогов, консультантов, психотерапевтов в американских и скандинавских школах считают, что проблема профилактики буллинга решается поэтапно.

1 этап. Необходимо получить признание того факта, что данный вопрос действительно имеет место быть. Осознание существования буллинга в стенах школьного учреждения диктует требования взятия на себя решения озвучить его существование и принятия мер по борьбе с ним. Мы получим эффект от работы с этой проблемой только в том случае, если школа или определенная группа определяет её и соглашается с тем, что необходимо изменить ситуацию. В данном случае уместно будет сказать, что желательно, чтобы тот, кто будет руководить данным проектом – обладал бы административными полномочиями. Если же стороны не придут к консенсусу – нет никакого смысла начинать работу в этом направлении.

Для тех участников школьного объединения, которые не примкнули к активной группе, постановка вопроса стоит так: «В данном случае, если вы не хотите ничего предпринимать, то, как следствие, становитесь частью этой проблемы». Здесь также имеет огромное значение привлечение самих школьников и их родителей. На первом этапе необходимо определить диапазон самой проблемы. Для этого, как предлагают А.М.Хорн и Т.В.Сейджер [13], нужно постараться организовать опрос школьников и выяснить испытывали ли они по отношению к себе проявление буллинга (насилия) в школе? В каких формах в основном они пережили буллинг? Выступали ли когда-либо сами агрессором в школьной жизни? Рассказывали ли о ситуациях буллинга родителям, классному руководителю, учителям, директору (завучу)? И что нужно изменить в образовательном процессе, чтобы случаи проявления травли происходили как можно реже или вовсе не имели места быть?

Аналогичный опрос необходимо произвести и среди педагогов. Затем результаты анкетирования сравнить и сопоставить с теми сведениями, которые были ранее предоставлены родителями.

2 Этап. Определение проблемы.

В каждом школьном коллективе едва ли найдутся одинаковые показатели определения проблемы. В любом случае, ответственное объединение школьников и взрослых может и должно постараться выяснить:

- сущность конфликта;
- серьезность;
- с какой периодичностью возникает проблема;
- есть ли подобные случаи.

В процессе реализации второго этапа должна быть разработана совместная программа действий, о которой оповещаются все участники образовательных отношений, и которая включает следующие пути профилактики буллинга в учебном процессе:

- организация мер по сплочению коллектива [1];
- создание атмосферы нетерпимости к любому проявлению насилия в школе [5];
- установка видеокамер в коридорах, столовых, в школьных дворах;
- проведение воспитательной работы по классам [2];
- создание определённых групп для работы как с буллерами, так и с жертвами;

- разработка этического кодекса школы.

3 этап. Выполнение программы.

Если ответственной группой создан план, он должен быть реализован. Было бы лучше, чтобы выполнение плана совпадало по срокам с началом очередного учебного года. Здесь мы можем ожидать сопротивления от некоторых групп и персоналий потому, что некоторые учащиеся не видят проблемы в притеснении. А определённые родители учеников, наоборот, ждут проявления агрессии от своих детей. Есть категория учителей, которые полагают, что учить детей заботиться о себе не входит в их прямые обязанности. Этими вопросами необходимо заниматься координатору программы. Важное место уделяется подготовке учителей к вопросу о том, что предпринимать в случаях буллинга.

Приведём наглядные примеры из практических рекомендаций педагогов и психологов:

- оставаться спокойными и взять руководство на себя;
- принять ситуацию серьёзно;
- максимально быстро принять меры;
- поддержать пострадавшего, не позволить ему ощутить себя глупым или неадекватным;
- предложить ребёнку посильную помощь, поддержать советом, а также постараться, чтобы агрессор посмотрел на содеянное глазами жертвы;
- очень ответственно подойти к применению наказания обидчика, если в данном конкретном случае это необходимо сделать;
- предельно ясно и понятно объяснить, почему назначено наказание [4].

Наряду с этим, авторы советуют, но крайне осторожно, организовать в школьных коллективах так называемые суды над преследователями.

Шведским учёным Д. Олвеусом была предложена идея использования «контактного телефона» для помощи пострадавшим от буллинга [10]. В наших школах существует телефон доверия, по которому может позвонить каждый ученик и рассказать о своей проблеме. Одной из целей выполнения таких программ является всемирное разоблачение расхожего мнения по поводу нормальности агрессивного поведения. Специально для этого были разработаны тренинги, взятые из опыта конфликтологии, которые призваны помочь школьникам с агрессивным поведением почувствовать на себе переживания жертвы.

Самая эффективная антибуллинговая программа, разработанная Д. Олвеусом в Бергене более 25 лет назад, уже долгое время с успехом применяется в Норвегии, где ей придан статус основополагающей

Данные первичного обследования грамматического строя речи (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	5	20	6	24
Низкий	20	80	19	76

По данным первичного обследования мы видим значительные нарушения в грамматическом строе речи, как в контрольной, так и в экспериментальной группе 80% и 76% соответственно. У детей вызвали затруднения не только преобразование существительных из единственного во множественное число, но и изменение по падежам, согласование числительных с существительным, образование прилагательных из существительных, а так же образование глаголов движения с помощью приставок.

Данные первичного обследования связной речи (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	28	4	16
Низкий	18	72	21	84

В нашем исследовании связной речи, мы убедились, что дети не только не могут составить рассказ по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок, но и вызывает большое затруднение рассказ о себе. Прослеживается ограниченный словарный запас, алогичность мышления (сюжетные картинки выкладываются в неправильном порядке), наблюдается замедленный, реже быстрый темп речи.

Высокого уровня речевого развития дети в обследуемых группах не показали.

Следующим этапом экспериментального исследования нами было изучено психомоторное развитие и познавательные процессы у детей вошедших в контрольную и экспериментальную группу. Как было сказано выше у детей с ОНР прослеживаются разнообразные нарушения как мелкой, так и крупной моторики и специфические нарушения в познавательной сфере.

Количественные данные первичного обследования психомоторики и познавательной сферы детей контрольной и экспериментальной групп

Таблица 3

**Данные первичного обследования фонематического представления
(количественные и процентные показатели)**

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	11	44	10	40
Низкий	14	56	15	60

При обследовании фонематического представления обследуемые дети показали так же достаточно низкий уровень в обеих группах. Они затруднились не только подобрать слова на заданный звук, но и подобрать картинку к заданному звуку, что в свою очередь говорит о малом словарном запасе.

Таблица 4

**Данные первичного обследования слоговой структуры слова
(количественные и процентные показатели)**

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	количество детей	%	количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	8	32	9	36
Низкий	17	68	16	64

Из приведенных в таблице 4 данных видно, что при обследовании слоговой структуры слова, дети показали низкие результаты, 68 % и 64 % соответственно. При обследовании дети не могли правильно воспроизвести слова сложного слогового состава ни изолированно, ни в предложении.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

общешкольной программы. Эта программа основана на 4-х принципах, которые предполагают создание школьной и домашней среды, характеризующейся:

- 1) созданием тёплой, дружелюбной атмосферы с вовлечением взрослых;
- 2) ограничением некорректного поведения;
- 3) применением ограничений нефизического, ненаказывающего характера за некорректное поведение;

- 4) присутствием неординарных личностей, выступающих авторитетами.

Эти разработки действуют на индивидуальном, а также школьном и классном уровнях. И их главная задача изменить систему вознаграждений и возможностей буллингового поведения, результатом чего является снижение этих возможностей и вознаграждений. Скрупулёзно разработана структура психодиагностики, совокупность норм социально-педагогического вмешательства и психолого-педагогических условий развития.

Произведя систематический анализ, с полной уверенностью можно сказать, что применение программы Д. Олвеуса позволило до 50% уменьшить число учеников, которые подвергались или подвергались преследованиям, причём самооценки были подтверждены оценками учащихся. Наряду с этим, уменьшаются общие показатели по неприемлемому поведению, подразумевается пьянство, прогуливание уроков, воровство. Улучшается «социальный климат» класса, складываются более положительные взаимоотношения между учениками, а также их отношение к занятиям.

Выводы. Таким образом, необходимыми организационными и психолого-педагогическими условиями профилактики буллинга в образовательном процессе являются:

- систематическая и адресная учебно-воспитательная работа с учётом индивидуальных (психологических и физических) особенностей учащихся;
- выявление причин возникновения буллинга и устранение факторов, отрицательно влияющих на социализацию подростков;
- определение методов обучения и воспитания, соответствующих индивидуальному уровню способностей и возможностей учащихся;
- создание благоприятного психолого-педагогического климата, атмосферы доброжелательности, взаимопонимания учащихся;
- проведение профилактических бесед, классных часов на различные темы по предотвращению буллинга в школьных коллективах;
- проведение тренингов, игр, помогающих подросткам справляться с агрессией, развивающих коммуникативные навыки, умение работать в команде.

Проведённое диагностическое исследование показало, что процесс по предотвращению буллинга в условиях общеобразовательной школы должен протекать более продуктивно при реализации этих психолого-педагогических условий профилактики.

Литература:

1. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.

2. Бекоева М.И. Проблема формирования способности личности к самореализации в философском, психологическом и педагогическом аспектах

// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 25-28.

3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.

4. Джиоева О.Ф. Особенности формирования личности в социальной среде // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2 (5). С. 232-234.

5. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 101-103.

6. Маланцева О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2007. № 4. С. 90-92.

7. Малиева З.К. Организационно-педагогические условия пропедевтики и снятия морального отчуждения студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 95.

8. Малиева З.К. Педагогическая коррекция морального отчуждения студентов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Владикавказ, 2003. - 181 с.

9. Малиева З.К. Проектирование воспитательно-развивающей среды вуза как условие профилактики и коррекции морального отчуждения студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 67-70.

10. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? - М., 1993. – 218 с.

11. Руланн Э. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. М.: Генезис, 2012. – 264 с.

12. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2014. 179 с.

13. Хорн А.М., Брайан Г., Сейджер Т.В. Притеснение: обидчики и жертвы // Школа здоровья. №3. 1995. С. 35-39.

Данные первичного обследования фонематического слуха (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	8	32	9	36
Низкий	17	68	16	64

Из полученных результатов первичного обследования фонематического слуха у детей с ЗПР и ОНР II и III уровня, в контрольной и экспериментальной группе, дети показали достаточно низкие уровни речевого развития 68% и 64% соответственно. У этих детей отмечается нарушение звукопроизношения в виде искажений свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Данные первичного обследования фонематического анализа и синтеза (количественные и процентные показатели)

Группа / Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	11	44	10	40
Низкий	14	56	15	60

Из результатов полученных при первичном обследовании фонематического анализа и синтеза у детей, в контрольной и экспериментальной группе, так же были выявлены низкие показатели речевого развития 56 % и 60% соответственно. Эти дети не могут выделить звук в начале слова, часто путаются и ошибаются при определении последнего звука в слове. При составлении слов из звуков, данных в правильной последовательности, дети ошибаются меньше, чем при составлении слов из звуков, данные в нарушенной последовательности. При выполнении этого задания, дети допустили большее количество ошибок, что и повлияло на общий результат в контрольной и экспериментальной группе.

требующего научного разрешения противоречия между необходимостью преодоления общего недоразвития речи у старших дошкольников посредством развития их психомоторной сферы и недостаточностью научно обоснованных механизмов, способных обеспечить такую работу в условиях современных образовательных учреждений.

Для устранения этого противоречия считаем целесообразным разработать эффективную систему психолого-педагогических и логопедических занятий, направленных на коррекцию и развитие психомоторики дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях реабилитационного центра и доказать ее эффективность посредством экспериментального исследования.

Для достижения поставленной цели на начальном этапе эксперимента нами была проведена первичная диагностика детей для выявления уровней развития речевой, психомоторной и познавательной сфер. Исследование проводилось на базе реабилитационного центра Государственного бюджетного учреждения «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей инвалидов Невского района Санкт-Петербурга».

В экспериментальную группу были отобраны 25 детей в возрасте 6-7 лет, имеющих диагнозы: ОНР II и III уровней и имеющих диагноз задержка психического развития. Следует обратить внимание на то, что дети с диагнозом ЗПР были отобраны нами в силу того, что данный центр не осуществляет работу с детьми условно нормативным уровнем развития. В контрольную группу вошли также 25 детей из параллельных возрастных групп с такой же патологией. Таким образом всего в исследовании приняло участие 50 детей.

В ходе констатирующего эксперимента нами были использованы следующие методы исследования: диагностирование по доработанным нами речевым картам, предусматривающих механизмы исследования речевой системы, развития психомоторики и познавательных процессов у рассматриваемых нами детей. В частности, обследование двигательных функций производилось при неоднократном повторении. При этом отмечалась качественная сторона каждого движения, его полноценность или неполноценность. При проведении диагностики соблюдались принципы комплексности, возрастного, индивидуального подхода, учета личностных особенностей, состояния двигательной сферы обследуемых детей. Использовались наглядные, словесные и практические методы.

Эксперимент осуществлялся в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

При проведении констатирующего этапа эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень развития компонентов речевой системы детей с общим недоразвитием речи;
2. Определить исходный уровень развития психомоторики детей старшего дошкольного возраста с ОНР;
3. Определить уровень сформированности познавательных процессов;
4. Осуществить анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования.

Далее в работе представлены сводные данные результатов обследования речевой системы у детей, входящих в контрольную и экспериментальную группы.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Вакуленко Ольга Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук Вахрамеева Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

РОЛЬ КУРАТОРСТВА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы адаптации иностранных студентов к образовательному пространству вуза. Раскрываются понятия «адаптация», «социально-культурная адаптация», этапы адаптации. Определено отличие социально-культурной адаптации от других форм социальной адаптации. Раскрываются задачи куратора в социально-культурной адаптации студентов в вузе, выделяются формы, методы, направления работы куратора с иностранными студентами.

Ключевые слова: адаптация, социально-культурная адаптация, этапы адаптации, кураторство.

Annotation. The article discusses the adaptation of foreign students to the educational environment of the University. Concepts such as "adaptation", "socio-cultural adaptation", the stages of adaptation. Defined the difference between socio-cultural adaptation from other forms of social adaptation. Describes the tasks of a curator in the socio-cultural adaptation of students in high school are forms, methods and directions of work of the curator with foreign students.

Keywords: adaptation, socio-cultural adaptation, stage adaptation, supervision.

Введение. Адаптация иностранных студентов – это сложный, динамический, многоуровневый и многосторонний процесс, в результате которого происходит перестройка сферы потребностей, мотивов, имеющихся навыков, умений и привычек, адекватных новым для него условиям. Для этого требуются большие затраты физических и психологических возможностей человека. Адаптация дает возможность личности приспособиться к новым условиям, а также сформировать новые способы поведения для преодоления имеющихся трудностей и успешной деятельности.

Формулировка цели статьи. Оказание содействия в социально-культурной адаптации иностранных студентов к поликультурному образовательному пространству, педагогическая поддержка куратором студентов, включающая разнообразные формы, методы, направления работы.

Изложение основного материала статьи. На настоящий момент созданы предпосылки для изучения адаптации в условиях современного общества и предъявляемых требований к системе образования. Изучением адаптации в силу ее многоаспектности занимается целый ряд наук о человеке – философия, социология, социальная психология, педагогика, медицина и другие науки.

Философские аспекты адаптации человека к среде на протяжении истории человечества рассматривались в работах В. Вундта, Гиппократа, Р. Декарта, В. Дильтея, Э. Дюркгейма, Ш. Монтескье, Г. Спенсера и других.

Особенности процесса приспособления человека к новой этнокультурной среде изучали В.Г. Крысько, А.Р. Лурия, А.А. Налчаджян, Р.Е. Потер, Л.А. Самовар, Г.У. Солдатова, Л.А. Стефани, Л.А. Шайгерова и другие исследователи.

Проблеме адаптации с позиций социальной психологии посвящены работы В.С. Агеева, М.Я. Басова, И.А. Бобылевой, Л.С. Выготского, Л.К. Гришанова, С.В. Лурье, Б.А. Душкова, И.С. Кона, Н.М. Лебедевой, А.В. Мудрика, Т.Г. Стефаненко, В.Д. Цуркана, А.В. Петровского и других ученых. Результаты данных исследований определили приоритетные направления в изучении представленного явления и обозначили особенности взаимодействия личности и группы с социальной средой.

Педагогический аспект адаптации нашел отражение в работах Н.Н. Бояринцевой, Р.Р. Бибриха, С.Н. Митина, В.Н. Соловьева, Р.С. Немова, П.И. Третьякова и других авторов.

Психолого-педагогические условия адаптации студентов в вузе изучались Т.А. Жуковой, А.Н. Макаровой, С.Г. Рудковой, П.А. Просецким. Факторы, условия, принципы, критерии адаптации иностранных студентов в вузе и вынужденных мигрантов рассматривались М.И. Витковской, М.А. Ивановой, Н.Л. Ивановой, Н.К. Маяцкой, Г.Г. Павловец.

В зарубежной литературе (Дж. Берри, С. Бочнер, Х.Д. Браун, Дж. Вико, В. Виндельбанд, М. Коуло, Р. Левин, У. Липман, Г. Риккерт, М. Спир, Р. Таджури, Г. Тэшфел, А. Фернхем, Г. Хофстед) проблемы адаптации иностранных студентов рассматриваются в аспекте индивидуального «вхождения» представителя другой страны в новую для него культуру. Главными задачами изучения зарубежных исследователей являются общие (определение своего места в жизни, реализация своего потенциала и т.д.) и специфические проблемы иностранных студентов (использование накопленного опыта по возвращении на родину и др.). В отечественной литературе (М.И. Витковская, Т.А. Жукова, М.А. Иванова, Н.Л. Иванова, А.Н. Макарова, Н.К. Маяцкая, С.Г. Рудакова, Г.Г. Павловец, П.А. Просецкий и др.) адаптация иностранных студентов рассматривается в аспекте трудностей включения иностранных студентов в учебный процесс на разных стадиях обучения, возможностей оптимизации психолого-педагогической и дидактической адаптации на основе системного изучения контингента иностранных студентов с помощью целого ряда методик.

И.В. Ширяева [5] определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы». Трудности адаптации иностранных студентов отличаются по содержанию от трудностей российских студентов, зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу.

Выделяют несколько видов адаптации: физиологическая, психологическая, социальная и др. В процессе обучения иностранных студентов в педагогическом вузе особое значение имеет социально-культурная адаптация.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

levels in children preschool age through the psychomotor development of the scope of these children, taking into account the peculiarities of their stay in a rehabilitation center.

Keywords: general underdevelopment of speech, psychomotor, rehabilitation center, children preschool age, fine motor skills, development of movements, psychomotor development of children, correctional work, speech therapy.

Введение. На современном этапе развития дефектологической науки всё большую актуальность приобретают вопросы, связанные с необходимостью разработки эффективных, научно обоснованных механизмов преодоления речевых нарушений у детей, получающих специальные образовательные услуги в условиях реабилитационных центров. Вместе с тем, многочисленными исследованиями установлено, что одним из самых значимых аспектов развития дошкольника, особенно в период подготовки его к школе, является состояние психомоторной сферы, в том числе и уровня сформированности координации движений пальцев рук. Большое стимулирующее значение двигательных функций было доказано в работах ученых, занимающихся исследованием деятельности детского мозга, психики детей и их речевого развития. В частности, результаты исследований, проведенных В.И. Бельтюковым, М.М. Кольцовой, Л.А. Кукуевым, Л.А. Новиковым и др., позволяют сделать вывод о том, что существует онтогенетическая взаимозависимость развития психомоторики и речи. Например, движения руки исторически, в ходе развития человечества, оказали существенное влияние на становление речевой функции. М.М. Кольцова пришла к заключению, что систематические упражнения по тренировке движений оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и являются «...мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга» [1]. Кроме того, автор особо подчеркивает, что если развитие психомоторики отстает, то задерживается и речевое развитие.

В то же время, результат анализа работ таких ученых, как В.И. Бельтюков, О.С. Бот, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастоюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. показал, что подавляющее большинство исследований посвящено формированию и совершенствованию общей и артикуляционной моторики детей с общим недоразвитием речи, тогда как вопросы развития у данной категории дошкольников мелкой моторики не нашли отражения в достаточном объеме.

В результате теоретического изучения возможностей преодоления ОНР II и III уровня у детей посредством развития у них психомоторной сферы нами была выявлена и обоснована необходимость экспериментального подтверждения взаимозависимости между мелкой моторикой рук и речевым развитием у детей с общим недоразвитием речи [5]. При этом, наиболее перспективными в этом отношении, на наш взгляд, является сопоставление детей с разным уровнем речевого развития, так как выявление взаимосвязи между выраженностью речевой патологии и степенью развития психомоторной сферы, несомненно, может способствовать определению основных направлений, задач, содержания и приемов коррекционно-логопедической работы, способствующих более качественной подготовке детей к обучению в школе [4].

Исходя из вышесказанного можно констатировать наличие сложившегося,

Работа со средствами массовой информации является одним из ведущих направлений в профилактической работе по предупреждению попадания военнослужащих в деструктивные организации. Необходимо восстановление в программах военно-учебных заведений таких дисциплин как культурология и религиоведение, с целью просвещение будущих офицеров в вопросах духовной культуры.

Литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 03.07.2016г. № 226-ФЗ. «О войсках национальной гвардии Российской Федерации».
2. Бессонов Б. Фашизм Идеология Политика. – М.: Высшая школа, 1985г. – 95 с.
3. Антонян Ю.М. «Этнорелигиозный терроризм». – М.: Аспект Пресс, 2006г. – 15 с.
4. Библия. Мф 10: 34-38.
5. Стецкевич М.С. «Свобода совести». – СПб.: СПб университет, 2006 г. – 41 с.
6. Коран.
7. Указ Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. №646 «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации».
8. Беляев Д. «Разруха в головах. Информационная война против России». – СПб.: Питер, 2014г. – 44, 118 с.
9. Кара-Мурза С. «Манипуляция сознанием». – М.: Алгоритм, 2000 г. – 100 с.

Психология

УДК 159.922.76

кандидат педагогических наук Алексеев Илья Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

кандидат психологических наук, доцент Калинина Ольга Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Статья посвящена описанию экспериментального исследования возможностей преодоления общего недоразвития речи II и III уровней у детей старшего дошкольного возраста посредством развития психомоторной сферы у этих детей с учетом особенностей их пребывания в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, психомоторика, реабилитационный центр, дети старшего дошкольного возраста, мелкая моторика, развитие движений, психомоторное развитие детей, коррекционная работа, логопедия.

Annotation. The article is devoted to the description of the experimental study of the possibilities of overcoming the general underdevelopment of speech, II and III

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Социально-культурная адаптация - это форма взаимодействия субъекта со сферой действительности, создающая субъекту условия эффективного вхождения в социум и освоения различных форм социальной деятельности. Ее содержанием является освоение новых, нестандартных ситуаций в повседневной жизни, а результатом - взаимоприспособление, совместимость и обмен продуктами деятельности индивида и среды.

Отличие социально-культурной адаптации от других форм социальной адаптации заключается в следующем:

1. взаимодействие определяется культурой, как основой социально-культурной среды и индивидуальной культурой субъекта;
2. изменения, происходящие в результате социально-культурной адаптации, могут иметь пролонгированный характер, так как приводят к изменению обычного мира человека и организации повседневной жизни общества;
3. она сопровождает основные виды деятельности индивида.

Адаптивная социально-культурная деятельность материализуется в определенных предметно-вещественных конструкциях, символах, становится тренажером, позволяющим создавать алгоритмы действий, минимизировать последующие усилия в достижении поставленной цели или сделать более точными любые усилия и операции в содержании основной деятельности [1].

В ситуации обучения в чужой стране к вышеперечисленным аспектам адаптации добавляется адаптация в образовательном процессе, то есть перестройка личности в рамках включения в новую социальную роль иностранного студента.

Отсюда следует, что социально-культурную адаптацию иностранных студентов в новой образовательной среде необходимо рассматривать как формирование устойчивой системы принципов адекватного поведения, которая обеспечивает достижение целей педагогической системы.

Социально-культурная адаптация иностранных студентов является многоуровневым, динамичным процессом, обладающим определённой последовательностью и особенностями протекания, поэтому, как полагает А.П. Кормилицын, процесс адаптации также необходимо разделить на ряд этапов: превентивный (до приезда в страну), начальный (первый месяц пребывания в стране) и основной (все дальнейшее время пребывания в стране) [2].

К превентивному этапу относится знакомство абитуриента с информацией о вузе через его представителей, посредством Интернета и т.п. Особую роль в эффективности адаптации на этом этапе играет сайт вуза с благожелательным к пользователю интерфейсом и профессионализм его представителей или посредников в контактах между вузом и абитуриентом.

Начальный этап, продолжающийся примерно один-полтора месяца, даёт иностранному студенту возможность включиться в новую языковую, социокультурную и учебную среду, усвоить основные нормы интернационального коллектива, сформировать собственный стиль поведения, преодолеть физиологический, психологический, языковой и другие барьеры.

Однако стабильность и комфортность поведения будут повышаться далее на протяжении всего основного этапа, то есть всего времени пребывания в стране. Динамика этого процесса зависят от многих факторов, начиная от социально-бытовых условий до психологического климата в группе. В данном случае нельзя говорить о социально-культурной ситуации за стенами вуза, так

как возможность её изменения находится за пределами компетенции педагогического коллектива вуза.

Таким образом, в целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде будут следующими:

- 1) включение в студенческую среду;
- 2) усвоение основных норм интернационального коллектива и формирование собственного стиля поведения;
- 3) выработка устойчивого позитивного отношения к будущей профессии, преодоление языковых трудностей, усиление чувства академического равноправия.

Процесс адаптации может протекать быстрее или медленнее, что отражается и на качестве жизни иностранных студентов, и на их учебных успехах. Ситуация дезадаптации сопровождается неприятием норм и ценностей социальной среды, смещением целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и отказом от решения проблем и т.д. [1].

Комплексное изучение индивидуальных особенностей реализации и развития личностных возможностей, а также социально-культурной адаптации студентов из зарубежных стран к жизни и учёбе, связано с увеличением количества иностранных студентов в российских вузах. Шадринский государственный педагогический университет не является исключением. Среди иностранных студентов, которые прибыли на обучение в Шадринск, представители Туркменистана, Кыргызстана, Узбекистана, Украины, Азербайджана. Всего на 01.03.2016 г. в ШГПУ обучается 197 иностранных студентов [4].

Студенты приезжают в Россию из разных государств, из различных климатических зон. Они представляют совершенно разные культуры, традиции, нормы поведения и ценности. Каждый из них обладает индивидуально-психологическими особенностями.

Каждому студенту приходится привыкать к другому климату, бытовым условиям, к новым условиям обучения, к новому языку общения, к межнациональному характеру учебных групп и потоков и т.д.

Проблема адаптации является актуальной, т.к. она связана с дальнейшей эффективностью обучения иностранных студентов как будущих специалистов. Успешность адаптации будет способствовать быстрому включению студентов в учебный процесс, поможет повысить уровень профессиональной подготовки молодых людей. Решению этой проблемы в значительной степени способствует работа куратора студенческой группы.

Кураторство предполагает такую педагогическую поддержку, которая необходима студентам в процессе всего периода обучения, особенно в период адаптации к образовательному пространству вуза. Однако на протяжении обучения эта поддержка может носить разную степень вовлеченности в жизнь студента. Выполнение роли куратора предполагает наличие индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, которые будут способствовать успешному выполнению данных профессиональных обязанностей и влиять на стиль исполнения роли куратора.

Перед преподавателем-куратором группы иностранных студентов стоит масса воспитательных задач, которые он должен решить. Работа куратора в течение года проводится в соответствии с планом куратора. Основной целью в работе со студентами данной категории является их успешная социальная

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

финансировании британскими спецслужбами российских «правозащитников». «Общественные организации», получавшие деньги от посольства Великобритании:

1. Московская Хельсинская группа – 23000 фунтов стерлингов.
2. НПО «Комитет против пыток» - 56000 фунтов стерлингов.
3. НПО «Центр развития демократии и защиты прав человека» - 8000 фунтов стерлингов.
4. НПО «Институт права и публичной политики» - 25 000 фунтов стерлингов.
5. НПО «Европейский центр прав цыган» - 89000 фунтов стерлингов.
6. РОО «Независимый благотворительный центр помощи пережившим сексуальное насилие «Сестры» - 50000 фунтов стерлингов [8, с. 118].

А. Мамонтов попал в цель. Какой шум подняли Латынин, Пархоменко, Шендерович и др.

На информационном поле России сложилась целая система организаций и фондов, ведущих не прикрытую и скрытую борьбу по дискредитации России, ее истории, как якобы истории автократии, так и современной внутренней и внешней политики. На первом уровне схемы располнены «благотворительные» фонды типа Сороса, Форда, Рокфеллеров, USAID, NED, USRF и др. Они служат источником финансирования нижестоящего уровня.

На втором уровне находятся «неправительственные» организации NDI (национальный институт демократии) IRI (международный республиканский институт), Freedom House и др., а также их коллеги из организации «Голос» общества «Мемориал», Московской Хельсинской группы, института Гайдара и т.д. Основные задачи этих организаций сбор информации, проведение лекций, сбор агентов влияния и их вербовка в политике, журналистике и других общественных сферах.

На третьем уровне находятся собственно агенты влияния, которые поддерживают постоянные контакты с представителями «неправительственных организаций».

В 2013 году Парламентом страны был принят закон «Об иностранных агентах», согласно которому каждая организация, получающая деньги из-за рубежа, должна была заявить в Министерство Юстиции как об иностранном агенте. Для них это стало шоком.

Другой важной составляющей информационного противоборства является такая важная знаковая система как акусфера, мир звуковых форм культуры. В работе «Манипуляция сознанием» С. Кара-Мурзы пишет: «В программировании поведения, звуки воздействующие в основном не на разум, а на чувства, всегда занимали важное место... Что же мы слышим сегодня? Подражая «Голосу Америки», дикторы используют чуждые русскому языку тональности и ритмы. Интонации совершенно не соответствуют содержанию и часть просто оскорбительны и даже кощунственны. Дикторы проглатывают целые слова, а уж о мелких ошибках вроде не согласования падежей и говорить не приходится. Сообщения читаются таким голосом, будто диктор с трудом читает чьи-то каракули. Все это – подкрепление «семантическому террору» со стороны фонетики» [9, с. 100].

Выводы. В завершении хочется подчеркнуть, что успешное, не декларативное, а реальное выполнение такой задачи как борьба с экстремизмом и терроризмом не возможна без информационных условий.

экстремистам. Заметное место в исламской культуре занимают гуманистические начала.

Кроме того, ислам в России тесно переплетен с традициями народов, связи с культом предков и почитанием природы, одухотворением неодушевленных предметов. Шаманизм и фетишизм переплетается с идеей Единого Бога и так, в той или иной степени у каждого народа, каждой конфессии в нашей стране. Поэтому в информационном противоборстве в борьбе за мировоззрение людей эти особенности должны быть учтены.

Указом Президентом Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. №646 утверждена новая «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации». В ней отмечается, что спецслужбы отдельных государств оказывают «информационно-психологическое воздействие» направленное на дестабилизацию политической и социальной ситуации в различных странах мира. В последнее время «наращивается информационное воздействие на население России. В первую очередь на молодежь, с целью размывания российских духовно-нравственных ценностей» [7]. В этом воздействии экстремизм разного окраса и направлений занимает не последнее место.

Надо признать, что доктрина информационной безопасности появилась своевременно, за 16 лет с появлением первого документа многое изменилось. Информационная борьба с нашими «партнерами» переросла в новую стадию, она стала более цинична, напориста и агрессивна. Маски сброшены.

Информационная борьба со стороны Запада имеет три вида пропаганды «белая», «серая» и «черная»:

- «белая» - официальная правительственная пропаганда, распространяют различные ведомства, в т.ч. ЮСИА – информационное агентство;

- «серая» - пропаганда, ведущаяся отдельными людьми, которые не ссылаются на правительство США как источника материалов, но выдают их за свои собственные;

- «черная» - чаще всего сфабрикованный материал, который происходит от «анонима», либо ложно приписывается какому-либо реальному источнику.

Восточная мудрость гласит «хочешь победить врага – воспитай его детей». Например, в 90-е годы, где активно шла пропаганда чуждых нам ценностей – фильмы, мультфильмы, сникерсы, трансформеры, киндер-сюрпризы, куклы Барби и т.д. Это воспринималось как великое благо, ценности западного мира. Появились учебники, которые формировали скептическое отношение к своей стране как к «лузеру», формировали ненависть к России и преклонение перед так называемыми западными демократиями. Как заявил президент Всероссийского фонда образования С. Комков: «Так в 90-е годы мы получили новые учебники российской и мировой истории, в которых дана совершенно искаженная трактовка конкретных исторических событий. В частности, связанных с войнами, в которых участвовала наша страна. И это вполне понятно, потому, что разрабатывались данные учебники под руководством, и прямым присмотром со стороны фонда Сороса и других «гуманитарных» организаций» [8, с. 44]. Деятельность этого фонда прикрыва, но духовный вред, нанесенный им, остался, сподвижники этого фонда не испарились. Они продолжают вещать с экранов TV, выступать на радио и интернет ресурсах.

Десять лет назад тележурналист А. Мамонтов выпустил программу «Специальный корреспондент. Шпионы», в которой рассказал о

адаптация к учебно-воспитательному процессу вуза. Роль куратора сводится к тому, чтобы помочь иностранным студентам как можно быстрее адаптироваться к образовательной среде вуза, следовательно, в течение учебного года данная работа должна быть направлена на повышение социальной активности студентов, а также на оказание помощи в решении индивидуальных проблем студентов как образовательного, так и бытового характера.

Большое внимание в работе куратора с первокурсниками должно уделяться организационным моментам. На первом году обучения куратором организуются и проводятся такие мероприятия как участие в институтской линейке посвященной дню знаний, организационное собрание группы, проведение родительского собрания, посвящение в студенты и т.д. Также со студентами проводятся беседы, посвященные ознакомлению с обычаями и традициями России, с правилами поведения в высшем учебном заведении, организуются экскурсии в музеи, театры, на выставки, предполагается участие в волонтерском движении, туристических слетах, социальных акциях, флэшмобах, спартакиадах. В процессе обучения студенты-иностранцы не только изучают различные предметы, проходят практику, но и занимаются спортивной деятельностью, знакомятся с русским образом жизни, участвуют в культурно-массовых мероприятиях. Формы и методы проведения культурно-массовых мероприятий разнообразны, но все вместе они представляют собой единый воспитательный процесс, построенный на толерантности, взаимопонимании и взаимовыручке. В связи с этим культурно-массовые мероприятия на начальном этапе обучения имеют большое значение в плане повышения уровня владения русским языком, способствуют установлению благоприятного психологического климата в группе. Студенты вовлекаются в подготовку и организацию досуговых мероприятий, что является большим стимулом для их непосредственного участия в жизни университета и факультета. В процессе подготовки и проведении данных мероприятий создаются условия для совершенствования речи, естественного речевого общения внутри группы.

В университете работает клуб межнациональной дружбы. Целью клуба является содействие вхождению, развитию и становлению личности иностранного студента в образовательное пространство университета. Деятельность клуба включает несколько направлений. Формы и методы работы разнообразны: лекции, круглые столы, конференции, форумы, фестивали и др. [4].

В образовательном процессе огромное внимание уделяется подготовке и проведению итоговых собраний по результатам зимней и летней сессий, промежуточной и итоговой аттестации. Кураторы также посещают общежитие с целью оказания помощи в организации быта студентов. Работа в этом направлении строится с учетом индивидуально-национальных особенностей иностранных учащихся.

Куратор в течение года организует работу в группе по следующим направлениям: профессионально-педагогическое воспитание, гражданское воспитание, трудовое воспитание, нравственное воспитание, физическое воспитание, эстетическое воспитание. Каждое направление подразумевает проведение мероприятий в соответствии с тематикой и планом куратора.

Основная задача куратора на первом году обучения иностранных студентов - это воспитание активной личности, готовой общаться со студентами разных национальностей на принципах толерантности, дружелюбного отношения, помощи и взаимовыручки. На первом курсе у студентов происходит адаптация к социально-культурной среде образовательного учреждения. В процессе адаптации у студентов первокурсников может наблюдаться попеременное проявление полярных качеств психики: целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и беспечность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении – желанием уединиться, возвышенность чувств нередко уживается с сухим рационализмом и циничностью. Следовательно, адаптационные возможности таких студентов ограничены, поэтому любое изменение привычного социального окружения может оказаться травматичным. Неподготовленный переход в новые условия жизни может привести к различным вариантам дезадаптивного поведения, сопряженного со значительными эмоциональными нарушениями. Чтобы этого не случилось, куратор должен помочь студентам-иностранцам адаптироваться в новых для них условиях жизни. Именно поэтому куратор располагает информацией как о всей группе в целом, так и о каждом студенте в отдельности. Под его руководством происходит формирование структуры деятельности студента и устойчивых личностных отношений ко всем элементам педагогической системы. Манера общения куратора со студентами своей группы, предполагает доброжелательное отношение ко всем членам группы, что имеет большое значение для установления благоприятных деловых и межличностных отношений как у преподавателя со студентами, так и между студентами разных национальностей.

Важным моментом в процессе адаптации иностранных студентов к образовательному учреждению является установление благоприятного психологического климата, так как он отражает качественную сторону межличностных отношений, способствует развёртыванию творческого потенциала, позитивной направленности личности. Большая роль в работе куратора отводится построению социально-культурной воспитательной среды в образовательном учреждении и непосредственно в группе, которая предполагает организацию единого творческого педагогического пространства, социальной защищенности и комфортности с целью обеспечения свободной творческой деятельностью в соответствии с желаниями и склонностями студентов. Социально-культурная среда, особая воспитательная среда, которую можно определить как взаимодействие педагогического коллектива и студентов, в результате которого возникают различные социальные связи, эмоциональные отношения (симпатии, антипатии), познавательные интересы (взаимная оценка друг друга), поведенческие отношения (конкретные действия по отношению друг к другу).

Выводы. Процесс адаптации иностранных студентов к новой социально-культурной среде – процесс сложный и многоступенчатый, ведущая роль в котором принадлежит преподавателю. Начальный этап обучения студентов-иностранцев связан со сложными социологическими, психологическими, общеобразовательными и воспитательными задачами. Эти задачи обусловлены многонациональностью контингента иностранных студентов, социальными и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Эти особенности истории нашего социума позволяют найти слабые места в его социально-этнической интеграции и конфессиональной толерантности, играя на этнорелигиозных чувствах людей, спекулируя на особенностях истории. (Кавказская война, сталинская депортация ряда городов, репрессии в отношении верующих в 20е – 30е годы). Тем самым, делая попытки использовать экстремизм этнорелигиозного толка, в своих политических целях. Отсюда, «историческая» составляющая контр-пропагандистской работы в войсках национальной гвардии, не менее важна, чем «морально-психологическая».

Ведя борьбу с этническим и религиозным экстремизмом, надо учитывать, что в канонических текстах практически всех религий можно найти крайние взгляды. Они формировались в различных исторических условиях и вырывать из контекста радикальные фразы, что зачастую происходит, ненаучно и необъективно, а значит контрпродуктивно. Вот выдержки из Евангелия от Матфея, Христос в отношении тех, кто не готов следовать за ним говорит: «А кто отречется от Меня перед людьми, отрекусь от того и Я перед Отцом Нашим Небесным. Не думайте, что Я пришел принести мир на землю; не мир пришел Я принести, но меч; Ибо Я пришел разделить человека с отцом его, и дочь с матерью ее, и невестку со свекровью ее. И враги человеку – домашние его...» [4].

Столь явное выражение нетерпимости в тексте создавало почву для религиозного экстремизма. Как религиозная терпимость, так и религиозная нетерпимость, возникали в истории религии в зависимости от того или иного периода в истории. Во время гонений на христиан со стороны иноверцев и Римских властей был востребован потенциал толерантности, что прослеживается во взглядах христианских писателей таких как Ириний Лионский (II в.), Тертуллиан (II – III вв.), Лактанций (III-IV вв.). К середине IV века, когда статус христианства изменился, превратившись в государственную религию, меняются и взгляды на применение силы в вопросах веры. «В 348 году, обращаясь к императору Констанцию, западный епископ Фирмик Матерн призывал его «пресечь соблазн» и приступить к уничтожению языческих изображений храмов «дабы суеверие...не оскверняло империи Римской» [5, с. 41]. Получив поддержку государства, христианство стало более нетерпимой религией по отношению к другим вероучениям.

Тоже мы видим и в исламе. К сожалению идейно-теоретическая сторона такого явления как радикальные исламские группировки пока остаются вне должного внимания. Действительно ли в исламе можно обнаружить оправдание экстремизма и терроризма? Ответ здесь очевиден, кто и как будет толковать канонические тексты, ибо в них можно, как и в христианских канонических текстах, найти как терпимость, так и нетерпимость к другим религиям.

Радикальные исламские организации ссылаются на Коран. Там можно прочитать «Борись с неверными, где бы вы их не обнаружили...будь беспощаден к ним» [6, 9:5, 73]. Или например, не дословно: Мне было приказано сражаться с людьми, пока они не засвидетельствуют, что нет божества, кроме Аллаха и Мухамед его посланник и т.д. А вот другая фраза «И образуется из вас община, которая будет призывать к добру, побуждать к соблюдению предписанного и отвращать от совершения запретного» [6, 3:104]. И таких фраз в Коране много, наряду с установками, которые служат

него для их защиты... Право и справедливость, никогда не играли ни какой роли, как только дело шло об отношениях между народами неравной силы. Быть победителем или побежденным, охотником или добычей – таков всегда был закон». Ничего не изменилось. Запад продолжает нести «бремя белых...» [2, с. 95].

Вся западная идеология наполнена русофобией, за редким исключением. У нас разные исторические подходы во взаимоотношениях. С нашей стороны – многополярный мир, диалог культур и традиций. Со стороны наших визави политика мондиализма (Le mundus – мир свет), создание всемирного государства «Пангеи», насаждение «демократии» по Американским лекалам. Эта идея утопична, открыто не пропагандируется, но обсуждается. Мондиалисты не стремятся уничтожить суверенные государства сразу, а сделать их автономными на первом этапе (НАТО, Евросоюз...). Методы реализации, идеи разнообразны, от военной экспансии – Ирак, Сирия, Югославия, до финансово-экономических методов – скупки важных инфраструктурных объектов страны, финансовая поддержка агентов влияния, некоммерческих организаций, СМИ, до методов психологической, информационной войны с противником, где религиозный экстремизм одна из разновидностей борьбы. Всё поставлено на службу для реализации глобальных интересов в первую очередь правящих кругов США. Эта информационная война ведется осмысленно и целеустремленно. В конце 90х годов в США появилась доктрина информационной войны, где активно используются методы этнорелигиозного экстремизма, проявившиеся в ряде Цветных революций в Грузии, Украине, Югославии, Сев. Африки.

Что собой представляет этнорелигиозный экстремизм, терроризм. «Под этнорелигиозным терроризмом предлагается понимать такой, при котором преступление стимулируется мотивами обеспечения торжества своей нации или религии; реализация национальных и религиозных идей, в том числе сепаратистских, за счет подавления или даже уничтожения других национальных и религиозных групп (причем и в рамках одной религии). Такой терроризм вырастает на почве экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости, вражды и ненависти, неумение и нежелание видеть в других группах партнеров для переговоров и компромиссов, уважение и учета их интересов» [3, с. 15].

Терроризм вообще и в частности этнорелигиозного характера – это в первую очередь создание в обществе атмосферы страха. Именно страх является базовой характеристикой этнорелигиозного терроризма. Наши геополитические оппоненты, назовем их так, делают ставку на этнорелигиозный фактор по нескольким причинам.

Во-первых, религии носят как интегрирующую, так и дезинтегрирующую функцию, как легитимирующую, так и делегитимирующую функцию. С учетом многоконфессиональности России, ее поли этничности, которые сложились исторически, наличием свободы вероисповедания, свободы совести, все это позволяет им спекулировать на нашей исторической «наследственности».

Во-вторых, особенность этнорелигиозного экстремизма – это ставка на историческую память о реальных и мнимых фактах насилия в прошлом. Этому способствует как обывденная психология (память рода о погибших в прошлом предков) так и политизированная, идеологизированная историография страны.

классовыми различиями, новыми условиями жизни, незнанием языка, образом жизни страны обучения, различным уровнем подготовленности по общеобразовательным предметам, различной религией. Эти особенности и обуславливают специфику социально-культурной адаптации студентов-иностранцев.

Литература:

1. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции [Текст] / Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневецкий, Я.В. Дидковская и др. // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 4. – С. 65-69.
2. Кормилицын, А.П. Управление процессом адаптации иностранных студентов в новых экономических условиях [Текст] / А.П. Кормилицын // Современные научно-технические проблемы гражданской авиации: тез. докл. Междунар. науч.-техн. конф. – М., 1996. – С. 258.
3. Кошкина Е.Е. Роль куратора в период адаптации иностранцев, обучающихся на подготовительном факультете [Текст] / Е.Е.Кошкина // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул, 2010. – С. 178.
4. Педагогическое сопровождение социально-культурной адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе: коллект. моногр. / О.В. Вакуленко [и др.]; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск: ШГПУ, 2016. – 138 с.
5. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе [Текст] / И.В. Ширяева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.

Педагогика**УДК 371.481.022**

заместитель директора Василискин Тимофей Павлович
Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МАРИИ МОНТЕССОРИ:
СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ**

Аннотация. В статье рассматривается сущность и особенности системы Марии Монтессори, основные понятия Монтессори системы (ребенок, педагогические принципы и окружающая среда).

Ключевые слова: система Марии Монтессори, понятия системы Монтессори, сущность и особенности системы Монтессори.

Annotation. The article deals with the essence and peculiarities of the system of Maria Montessori, the basic concepts of Montessori system (child, pedagogical principles and environment).

Keywords: the system of Maria Montessori, the concept of the Montessori system, the essence and peculiarities of the Montessori system.

Введение. История педагогики сохранила сотни имен, но очень мало осталось реальных школ, сохранившихся после смерти их авторов. Мария Монтессори стоит в этом почетном ряду. По решению ЮНЕСКО имя Марии Монтессори вошло в короткий список педагогов, которые определили ход педагогического мышления в XX веке. Заметим, что в нынешнем веке ни Джон

Дьюи, ни Георг Кершенштейнер, ни Антон Макаренко не были популярны в мире так, как единственная в этом списке женщина – основательница педагогической системы.

Формулировка цели статьи. Характеристика системы Монтессори, ее основных понятий в контексте современных условий.

Изложение основного материала статьи. Основу методики М. Монтессори составляют три основных понятия: ребенок и особое отношение к нему; учитель-наставник, и его педагогические принципы; среда, т.е. обстановка, окружающая ребенка. Представим их характеристику с позиции современной образовательной парадигмы.

Ребенок и особое отношение к нему. На примерах из собственной педагогической практики М. Монтессори доказала; что взрослый должен не делать что-то за ребенка, а наоборот: помогать ему действовать самостоятельно. Поэтому М. Монтессори предлагала уже в 2,5-3 года дать ребенку возможность делать многие вещи самостоятельно. Учитель (взрослый) только помогает ребенку, создает порядок в тех вещах, которые нужны для его развития, а их очень много: чашечки, подносики, губки и щеточки, а также палки и кубики, бусины и стерженьки, карточки и коробочки, положи их в беспорядке, могут вызвать только чувство бессилия перед хаосом мира. Система М. Монтессори предлагает расположить вещи в определенном строгом порядке, а малышей с первого дня в классе приучать поддерживать его. Не только и не столько потому, что этого хотят взрослые, а потому, что так удобнее самим детям. М. Монтессори считала, что порядок органичен для ребенка, но он не всегда умеет сам его организовывать. Взрослый может создать условия, в которых порядок прост и естественен. Учитель предлагает ребенку принять только несколько четких правил, одно из которых: «Взял, поработал, положи на место». Но чтобы работа приносила пользу, учитель дает малышу короткий (2-3 минуты) урок, показывая, как обращаться с предметами, чтобы достичь результата, а не отчаиваться и не потерять интерес.

Итак, по мнению М. Монтессори свобода и дисциплина должны исходить от самого ребенка. Свободная работа в Монтессори-классе это:

1. Самостоятельный выбор занятий, их выполнение целым рядом осознанных действий:

- свободный выбор места для работы;
- выбор материала;
- выбор времени и длительности работы;
- выбор варианта работы (самостоятельно или совместно с партнером или группой детей).

2. Свобода коммуникаций.
3. Свобода рефлексии.

Пути к свободе М. Монтессори определяет как:

- обретение независимости. Ребенок действует в соответствии со своими импульсами. Спонтанная деятельность в подготовленной среде ведет к независимости;
- подготовленной средой;
- процесс формирования самодисциплины.

Интерес – первое, что М. Монтессори выделяла в своей педагогике; второе – индивидуальный подход. Это не означает, что у каждого ребенка появляется

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- в первую очередь, необходимостью повышения уровня общественной безопасности в стране, выразившейся в возрастающей угрозе этнического и религиозного экстремизма;

- обострением информационно-психологического воздействия на Россию со стороны ее внешнеполитических оппонентов по целому ряду фундаментальных вопросов, как внутренней, так и внешней политики, по которым Россия имеет отличительную от Запада позицию;

- на войска национальной гвардии возложен целый комплекс задач, среди которых стоит задача борьбы с экстремизмом и терроризмом [1]. Для выполнения этой задачи необходим целый ряд условий, к ним можно отнести правовые, материально-технические, организационные, психологические и информационные условия реализации этой глобальной задачи.

События на Украине показали, на сколько, важен и актуален именно информационный фон, который повлиял на кардинальное изменение политики в этой стране, создав в сознании людей разруху и хаос, впусив ложные химерические ценности и фобии, изменив парадигму развития государства. Что в свою очередь привело к глобальному финансово-экономическому, социально-политическому кризису в стране и в итоге гражданской войне.

Формулировка цели статьи. Из этого необходимо извлечь серьезный урок. Зададимся вопросами:

- зачем ведутся информационные войны?

- как при помощи некоммерческих организаций, «независимых» СМИ, ангажированных блогеров наши геополитические конкуренты пытаются завладеть умами наших соотечественников?

- какую роль играют современные технологии и Интернет в деле «промывания мозгов»?

Без серьезной проработки этих вопросов, в том числе правовой, культурологической, психологической, трудно ожидать позитивного результата в выполнении этой задачи. Экстремизм, в том числе и религиозный, с терроризмом, как методом реализации этих задач, представляет собой идеологию, обличенную в одежду «высшей справедливости», «высших моральных ценностей» якобы разрешенный со стороны официальных властей. А с идеологией можно бороться только идеологией, другого пути нет. Если мы боремся с этнорелигиозным экстремизмом, то должны противопоставить ему разработанную теорию единой российской нации, создающей комфортное мироощущение каждого народа. Идеологию, отражающую исторический контекст развития нашего многонационального государства, где русский народ явился организующим и объединяющим началом. Идеологию, обосновывающую объективную необходимость этого объединения.

Изложение основного материала статьи. Религиозный экстремизм разного направления должен блокироваться как на уровне богословском, со стороны традиционных для страны конфессий, с теологической позиции, так и через религиозно-просветительское с позиции феноменологии. К сожалению эти вопросы не находят системного решения. А отсюда малоэффективное противодействие в информационной войне, которая лишена каких бы то ни было сантиментов со стороны наших «партнеров» (апологет национализма). Г. Лебон (1841 - 1937) утверждал, что отношения между народами – это закон силы, закон грубой борьбы «никакой народ – не должен в настоящее время забывать, что границы его права точно определены силами, имеющимися у

УДК: 376.72

доцент, доцент кафедры военной педагогики и психологии

Перегудов Сергей Александрович

Новосибирский военный институт внутренних войск

имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск);

кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики

Туркин Егор Владимирович

Военный университет Министерства обороны

Российской Федерации (г. Москва)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭТНОРЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В ВОЙСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема этнорелигиозного экстремизма. Авторы раскрывают, основные причины, пути и условия возникновения этнорелигиозного экстремизма. Особое внимание уделяется формам и методам информационной войны.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, этнорелигиозный, религиозный экстремизм, некоммерческие организации, информационные условия.

Annotation. The article reveals the problem of ethno-religious extremism. The authors reveal the main reasons, ways and conditions of formation of ethno-religious extremism. Special attention is paid to forms and methods of information warfare.

Keywords: extremism, terrorism, ethno-religious, religious extremism, non-profit organizations, information conditions.

*«Мир вступил в полосу необратимых изменений
и потрясений и изменится до неузнаваемости»*

Папа Франциск

Введение. В последнее время социальные преобразования, которые происходят в мире можно охарактеризовать противоречивостью и нестабильностью, общественным непониманием в различных областях жизнедеятельности. Их напряженность сформировали пространство противоречий различной направленности, в нарастании которых значимую роль играли и играют проявления экстремизма и терроризма.

Мировое сообщество находится в постоянном противодействии экстремистским организациям и террористическим угрозам. Эффективное противодействие экстремистским организациям и террористическим угрозам невозможно без проведения целенаправленной работы по профилактике и противодействию, устранение причин и условий, порождающих это социальное зло. Основной целью профилактики и противодействия является предупреждение экстремистской деятельности, то есть борьба с экстремизмом до его проявления, устранения причин и условий возникновения.

Создание института войск национальной гвардии (Росгвардии) в России в апреле 2016 года на основании Указа Президента Российской Федерации от 05.04.2016 г. №157 «Вопросы Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» диктовалось рядом объективных причин:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

отдельный учитель. Каждый ребенок во время свободной работы выбирает то, что ему нравится делать, и учитель именно ему показывает, как справиться с заданием. Далее ребенок работает сам, потому что материал без постороннего вмешательства покажет ему допущенную ошибку. Свобода выбора появляется у малыша сразу после того, как он переступает порог класса, потому что только он сам точно знает, что ему нужно развивать именно сейчас. Хотя и здесь есть некоторые ориентиры. М. Монтессори считала, что у ребенка от 0 до 6 лет есть чувствительные периоды, в которые он легко и естественно учится определенным вещам. Если опоздать и не воспользоваться появившимися у детей возможностями, то они могут потерять интерес к этому на всю жизнь или вернуть ошибки и случайности этих периодов в самых неожиданных и неприятных формах уже после шести лет.

Удивительно, но, если учитель делает все правильно, и родители ему не очень мешают, у ребенка возникает внутренняя потребность осваивать и узнавать мир вокруг себя. Оказывается, для того чтобы ребенок учил (а лучше образовывал) себя, его уже не надо наказывать или поощрять, нужно только вовремя подкидывать «уголок» в топку его ума, а еще лучше — показать, как и где этот уголок находить. М. Монтессори писала: «Неверно, что Монтессори-учитель бездействен, когда обыкновенный учитель активен: вся деятельность обеспечивается активной подготовкой и руководством учителя, его последующая «бездейственность» — знак успеха».

Педагогические принципы М. Монтессори, предложенные ею за время работы с детьми, можно обозначить следующим образом:

1. Принцип содействия естественному развитию. С рождения ребенок имеет внутренний потенциал, источник созидательной энергии, побуждающий его к саморазвитию. В процессе саморазвития у него нет конкретных целей, ни заранее заданных пределов развития, ни известных путей. Эти пути ему приходится искать, руководствуясь внутренними побуждениями, импульсами интереса к той или иной деятельности. Ребенок развивает высшие психические функции, «создает» произвольные движения, «строит» индивидуальные качества характера. Поэтому необходимо предоставить ребенку возможность спонтанного развития, раскрытия личности. Процессу естественного развития нужно помогать, и в этом состоит сущность воспитания. Авторитарное воздействие, систематические навязываемые действия подавляют спонтанные желания ребенка, они способны вызвать его сопротивление и отвращение к созидательной деятельности. Итак, взрослый должен содействовать процессу саморазвития ребенка на основе знания объективных законов детского развития и наблюдения за конкретным ребенком.

2. Принцип взаимодействия с «подготовленной средой». С первых дней жизни ребенок бессознательно впитывает информацию, доставляемую всеми органами чувств, он вступает в контакт с предметами и людьми. Из окружающей среды он берет «строительный материал», необходимым для создания собственной личности, и от его качества зависит красота творения. Чтобы среда стала развивающей, её нужно соответствующим образом подготовить. Она должна давать возможность каждому ребенку развиваться в своем индивидуальном темпе, содержать разнообразные предметы, вызывающие интерес детей и побуждающие их к спонтанной созидательной деятельности. Особую роль здесь играет социальный компонент «подготовленной среды»: педагоги и дети. Педагог отвечает за создание в

группе справедливых отношений взаимопомощи, дружелюбной и спокойной атмосферы, способствующей созидательной деятельности. Итак, содействие естественному развитию должно осуществляться в процессе взаимодействия ребенка с «подготовленной средой».

3. Принцип свободы выбора в «подготовленной среде». Осуществляя свободу выбора, ребенок руководствуется сильными внутренними импульсами, побуждающими его к развитию. Такая свобода выбора возможна только в подготовленной среде. Свобода выбора в Монтессори-среде не означает полного произвола при обращении с материалом, а подразумевает постепенное овладение рациональным способом действия с ним. Способ рациональной деятельности показывает педагог. Для понимания реальных границ личной свободы в подготовленной среде необходимо присутствие подготовленного взрослого и других детей. Итак, в «подготовленной среде» ребенку должна быть предоставлена свобода выбора.

4. Принцип индивидуальной активности в учении. Удовлетворение потребности в индивидуальной активности способствует психофизическому и социальному развитию ребенка. Мотивационная активность может осуществляться в процессе свободного выбора деятельности. Самостоятельно выбирая деятельность, ребенок приступает к ней с интересом и длительное время сохраняет мотивацию. Устойчивая мотивация значительно расширяет перспективы его развития. Кроме того, с дошкольного возраста он учится делать выбор и принимать решения. Также важна и познавательная активность. Ребенок не всегда должен получать готовые ответы, гораздо важнее для него научиться «делать открытия» на основе собственного опыта. Учителю помогает ему заметить закономерности при изучении различных наук и попытаться сформулировать их. Знания, добытые собственными усилиями, гораздо прочнее. Итак, принцип индивидуальной активности в учении является одним из краеугольных камней педагогики М. Монтессори.

5. Принцип предметности в учении. Учение должно происходить с опорой на самостоятельную мануальную деятельность с материалами автодидактического характера. У дошкольников в процессе предметной деятельности развиваются произвольные движения, а вместе с ними и интеллект. Рука, по М. Монтессори, становится «хватательным органом интеллекта», благодаря ей, ребенок создает чувственный образ окружающего мира. Существенную помощь в этом ему оказывает материал.

Отдельно остановимся на характеристике Монтессори-среды. В самом начале профессиональной деятельности М. Монтессори сделала для себя важное открытие: ребенка должна окружать развивающая среда. Поначалу М. Монтессори использовала материалы, которые к тому времени были уже известны и востребованы в разных школах: пособия, разработанные Сегеном и дидактические материалы Фребеля. М. Монтессори постепенно пришла к пониманию того, что каждый материал должен быть только в единственном экземпляре. Как ни удивительно, оказалось, что это непосредственно влияет на дисциплину: оказалось, при наличии двух или нескольких образцов она ослабляется. Она изучала то, что было в арсенале педагогов того времени и начала разработку своих, особых пособий. Этот процесс затянулся на годы, но специальная образовательная среда была создана. И это стало ведущей идеей педагогической системы М. Монтессори.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Программа коррекции недостатков связной речи, разработанная на основе «Сказок Доброго леса» Л.Б. Барабановой и апробированная на базе МБДОУ «Детский сад №461 «Радуга» города Нижнего Новгорода, показала свою эффективность в развитии основных характеристик связной речи - логичности, связности, последовательности, правильности и выразительности.

Литература:

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Учебное пособие / Воробьева В.К. – М.: МПСИ, 2016. – 328 с.
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Изд. Секачев В. Ю., 2012. – 182 с.
3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. /Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2016. – 320 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М: Альянс, 2013. – 366 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – Изд. 8-е, стереотипное. / А. А. Леонтьев. – М.: URSS, 2014. - 224 с.
7. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи // Вестник Мининского университета.- 2014. № 3 (7). С. 21.
8. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 56 с.
9. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – Изд. 2-е, стереотипное. М.: URSS, 2012. - С. 137-250
10. Черняева С.А. Психотерапевтические сказки и игры. — СПб.: Речь, 2012. — 176 с.

усилиями был нарисован еще один персонаж – Летающий Крокозябр, позаимствовавший в крокодила пасть, у зайца – уши, у волка – четыре лапы, а у разных птиц – по перу для хвоста и хохолка.

Последнее занятие в рамках программы проходит в форме квеста «По тропинкам Доброго леса». Для квеста была изготовлена из подручных материалов (обоев, цветного картона, красок и скотча) карта с разноцветными участками дорожек, каждый из которых давал ребятам право выбрать карточку такого же цвета, на обороте которой было написано или нарисовано задание. Дети ходили по очереди, бросая кубик с нарисованными на гранях изображениями героев «Сказок Доброго леса», а затем выбирая карточки. Главной целью квеста является повторение основных лексических тем и проверка уровня владения детьми фразовой речью. Не все задания квеста были чисто словесными – участникам пришлось выполнять упражнения на координацию движений («Перепрыгни ручей»), быстроту и точность реакции («Собери грибы в корзину»), логику и тактильные ощущения (задание «Выведи зверей из пустыни», в рамках которого дети вынимали из емкости с манной крупой закопанные в нее фигурки животных и определяли, может ли тот или иной зверь или птица жить в песках). Несколько карточек, отмеченных знаком вопроса, предполагали придумывание детьми загадок друг для друга. Участники квеста успешно выполнили все задания, чему способствовала атмосфера дружбы и взаимовыручки, дух которой царил на всех занятиях, посвященных Доброму лесу. Все ребята получили «Паспорта жителей Доброго леса» - картонные медалки с изображением героев сказки.

В результате внедрения программы коррекции, разработанной на основе авторских сказок Л.Б. Барабановой, у детей экспериментальной группы значительно улучшились все характеристики связной речи - логичность, связность, последовательность, правильность и выразительность. Помимо этого, в группе улучшился эмоциональный климат. Во время занятий по «Сказкам Доброго леса» не возникало конфликтных ситуаций, а за счет преимущественно игровой формы подачи материала в работу включались даже те дети, которые, по признанию воспитателей группы, неохотно идут на контакт.

Выводы. Актуальность темы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи III и IV уровня, обуславливается необходимостью успешной подготовки их к обучению в школе, которая невозможна без возникновения грамотной монологической речи.

Дети с ОНР III и IV уровней испытывают значительные сложности не только в составлении пересказов и самостоятельных рассказов, но и во фразовой речи в целом. Это обусловлено как бедностью словаря и несовершенством грамматического строя речи, так и недостаточной сформированностью внешнего плана монологического высказывания. Ситуацию усугубляют вторичные отклонения в развитии восприятия, внимания, памяти, воображения и других психических процессов, а также нарушения моторики и быстрая утомляемость.

Сказка, рассматриваемая как инструмент коррекции недостатков связной речи у детей с ОНР, способна влиять и на их эмоционально-волевую сферу. В частности, для этих целей могут использоваться малоизвестные авторские сказки для дошкольников и младшей школы.

Итак, в Монтессори-среде получилось особое пространство, в котором уютно, тепло и комфортно. Ученики занимаются там либо за столиками, либо прямо на полу на специальных ковриках. Специально подобрана мебель: низкие полочки, шкафчики на уровне роста ребенка, удобные стулья, которые можно легко носить. Цветы на низких подоконниках, которые дети могут сами поливать. Картины на уровне глаз малышей. Аквариум или маленький живой уголок, за обитателями которого дети могут ухаживать. На полках — развивающие пособия и материалы М. Монтессори. В центре группы — линия в виде овала. Она используется во время упражнений на линии. Предметная среда дополняется еще и средой социальной. Все события и праздники, смена времен года и дни рождения детей обязательно находят отражение в среде и в жизни группы. Среда — это не застывшая схема. Она меняется, развивается и растет вместе с тем, как растут и развиваются дети.

В Монтессори-педагогике в группе выделяют следующие три–шесть зон.

Зона упражнений практической жизни: обычно дети с 2 до 4 лет наибольшее количество времени проводят именно в этой зоне. Ребёнок, в это время находящийся в сенситивном периоде развития точных движений, удовлетворяет свои потребности, работая с материалами практической жизни. Большая часть материалов происходит из повседневных домашних дел и постепенно даёт возможность ребёнку применять сложные движения в занятиях дома, в семье, в социальной группе: готовить завтрак, самостоятельно одеваться и раздеваться и т. п.

Зона сенсорных материалов развивают органы чувств ребёнка. Так как в каждом материале выделяется только один признак, материалы учат ребёнка концентрироваться на нём, изолируя другие органы чувств (например, закрывать глаза, слушая музыку). Материалы развивают мелкую моторику и подготавливают ребёнка к изучению математики и многих других предметов: музыки, рисования, ботаники, географии.

Зона математики. Математические материалы построены в тесной связи с материалами сенсорной зоны и учитывают сенсомоторные потребности ребёнка. Это значит, что большинство материалов (особенно на начальном этапе) предполагают работу с конкретным (а не, как обычно, абстрактным) материалом. Это очень упрощает понимание ребёнком математики и даёт возможность даже маленьким детям решать довольно сложные задачи.

Зона развития речи также строится на тактильных материалах. Возможность трогать материалы помогает ребёнку быстрее и проще подготовиться к обучению письму и чтению.

Зона космического воспитания. Космическим воспитанием в Монтессори-педагогике называют раздел, содержащий знания об окружающем мире. Все занятия строятся от конкретного к абстрактному. Обычно детям дают наглядную демонстрацию каких-либо явлений и предлагают самому сделать заключение. Работа ведётся как в группе на кругах, так и самим ребёнком с различными материалами или литературой.

М. Монтессори определила ограничения в работе детей:

- коллективный интерес (принцип – внутреннее сознание, правила разрабатываются и проговариваются детьми);
- знания должны предшествовать выбору (материал должен использоваться в соответствии со своей дидактической задачей), т.е. ребенок может работать только с тем материалом, которым он умеет пользоваться;

- правильное использование материала;
- количество материала в подготовленной среде.

Выражением этих ограничений являются правила поведения в группе. М. Монтессори выделяла следующие правила:

- правила должны быть разработаны совместно учителем и детьми;
- правила являются реальным ответом на происшествия в группе;
- главная цель правил: защита интересов как отдельного ребенка, так и всех детей. Они подчеркивают уважение к повседневной среде, к собственной и чужой работе, к личному и чужому рабочему месту, а также ответственность за материал и мебель группы;
- каждый новый закон в группы – это маленький шедевр литературного и педагогического таланта учителя. Ведь правило должно предъявляться ребенку в понятной и позитивной форме. Частица «не» запрещена. Любимые взрослые слова «нельзя» или «не должен» не засоряют тексты правил;
- правила должны быть короткими и понятными соответствующему возрасту детей;
- общее количество правил должно быть ограничено;
- каждое правило должно подчеркивать аспект работы в рамках окружающей среды; правила обязательны для всех, кто находится в группе;
- правила не должны меняться;
- если правило нарушается, значит, его надо переформулировать, либо заменить другим; правила так входят в повседневность, что старшие ребята обучают им вновь пришедших.

Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, – это различие между добром и злом. Цель педагогической системы М. Монтессори – дисциплинировать детей для деятельности, труда и добра, а не для неподвижности, пассивности и послушания. *«Комната, в которой дети движутся целесообразно, осмысленно и добровольно, не совершая грубых и резких актов, представляется мне высоко дисциплинированным классом».*

Также, считала М. Монтессори, для успешной работы важны не только правила, но следующие периоды:

1. Период вовлечения. Дети берут либо легкий материал, в продвинутом варианте – сразу достаточно сложный.
2. Период большой работы. Дети берут сложный материал и работают с ним длительное время.
3. Период созерцания. Это стадия несомненной внутренней работы, временем усвоения и внутреннего созревания. Это период открытий. Ребенок познает себя в собственных свершениях и сравнивает себя с другими, с миром. Ребенок испытывает глубочайшее доверие и желание соприкоснуться с другими душами.

Выводы. Таким образом, мы видим, что феномен М. Монтессори заключается в любви и вере в силы самого ребенка, в наблюдении за ним и принятии его таким каков он есть. Только благодаря такому отношению к детям, она создала уникальную педагогическую систему, которой спустя уже более ста лет нет равных во всем мире.

Литература:

1. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – М., 2009 – 2 52 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

рамках программы. Сначала им предлагается построить историю по трем опорным точкам (герой, время года, вспомогательный предмет), выбираемым волей случая. Для этого предварительно были подготовлены кубики, на гранях которых наклеены изображения, как в игре Story Cubes: первый кубик – герои «Сказок Доброго леса», второй – времена года и времена суток, третий – вспомогательные предметы (этот кубик выбирается из четырех, каждый из которых представляет определенное время года). Таким образом, детям предлагаются слова из пройденных лексических тем, которыми они умеют оперировать. Каждый ребенок по очереди бросает кубики, получая субъект (кто), атрибут (когда) и объект (с чем). Выбор предикатов остается за детьми. Из исходных данных может получиться как распространенное предложение, так и небольшая сказка.

Родион Л.: «Зайчата пошли весной в лес и нашли поснежкики, но не стали их б'ать, потому что это едкие [редкие] цветы».

Варвара Е.: «Однажды осенью Лисичка пошла в лес за грибами одна, не спросив ни у кого разрешения, и заблудилась. Нельзя было уходить из дома без спросу. Она плакала, но ее увидела сова и рассказала маме-Лисе, где ее Лисичка. Ее нашли, и она больше не ходила одна в лес».

Виктория К.: «Жил-был в Добром лесу Волчонок. Он был хороший, вежливый, со всеми дружил. И вот как-то раз в красивый зимний день Волчонок выбежал из логова, где жил вместе с мамой-Волчицей и папой-Волком, и отправился играть на полянку. Вдруг налетела сильная метель, но он не испугался – его учили в лесной школе, что делать. Он вырыл себе глубокую ямку, спрятался в нее и подождал, пока метель перестанет, а потом выбрался и услышал, как кто-то зовет на помощь. Это оказались замерзшие зайчата. Он им помог вылезти из сугроба, и они вместе стали играть».

Первый из приведенных «рассказов» принадлежит одному из наиболее слабых в коммуникативном отношении ребят из экспериментальной группы. Для него составление сложноподчиненного распространенного предложения стало большим прорывом по отношению к уровню связной речи, отмечавшемуся в начале коррекционной работы. Кроме того, Родион Л. смог вспомнить и применить знания по лексической теме «Цветы», правильно используя причинно-следственные связи.

Второй рассказ не является самостоятельным в полной мере, так как повторяет основную канву сказки «За ягодами», подробно разбиравшейся в рамках программы. Однако третий рассказ, принадлежащий Виктории К., является уже достойным примером связного высказывания, содержащим завязку, кульминацию и развязку, с эпитетами, с использованием разных типов предложений. Кроме того, девочке удалось придумать собственную историю, опираясь на выпавшие на кубиках изображения и не повторяя при этом известные ей сюжеты. Она использовала различные слова из семантического поля лексемы «волчонок»: «волк», «волчица», «логово», учитывая при этом характерные особенности данного персонажа «Сказок Доброго леса» и строя на них сюжет своего рассказа.

Кроме того, перед творческим занятием детям было дано домашнее задание нарисовать нового героя Доброго леса и придумать про него сказку с участием уже знакомых персонажей. Дети проявляли недюжинную изобретательность, вводя в знакомый мир сказки Радужного тушканчика или отправляя жителей Доброго леса в Африку. Также на занятии коллективными

названия их жилищ, детенышей и т.д. Пополнение активного словаря проходит в игровой форме. Например, в рамках темы «Семья животных» проводится музыкальная игра, в которой дети, перенимая предложенную логопедом мелодию песни «Старый добрый жук» (А. Спадавецкая, Е.Шварц), наполняют ее новым содержанием. Став «жителем Доброго леса» и забравшись «в домик» (на один из расставленных большим кругом стульев), они выходят оттуда по очереди в ответ на призыв, например: «Ну-ка, зайка, выйди в круг, выйди в круг, выйди в круг/Ну-ка, зайка, выйди в круг, где живешь, скажи-ка!» и поют (каждый – в зависимости от выбранного персонажа): «Вот я заяц, вышел в круг, вышел в круг, вышел в круг./ А живу я под кустом, ну-ка, посмотри-ка!» или «Я, лисичка, вышла в круг, вышла в круг, вышла в круг, /Я, лисичка, вышла в круг, а живу я в норке» и т.д. Потом другие дети пропевают для этого героя вопрос: «Вот ты, заяц, вышел в круг, вышел в круг, вышел в круг./ Ну а с кем же ты живешь, ну-ка Расскажи-ка!», а он отвечает уже прозой, называя всех членов своей звериной семьи: папа – заяц, мама – зайчиха, детеныш – зайчонок, а если их много – зайчата. Затем он выбирает следующего «зверя», и алгоритм повторяется заново. К концу работы над первой сказкой дети могут уже не просто составить простой рассказ-описание, но и загадать загадку, опираясь на отличительные особенности животного.

Используются на занятиях и различные задания на развитие тактильных ощущений («Узнай зверя на ощупь»), слуховой памяти («Узнай животное по голосу или по шагам»), пространственной ориентировки (лабиринт «За грибами») и т.д. Особое внимание уделяется упражнениям на грамматику (согласование в роде, числе, падеже, изменение по числам, словообразование, употребление притяжательных прилагательных).

Пересказу дети начинают учиться также с первой же сказки: если на втором занятии они отвечают на вопросы логопеда, то уже начиная с третьего пересказывают историю по мнемотаблице, которая становится их основным помощником. В дальнейшем при разборе каждой новой истории из «Сказок Доброго леса» ребята получают на дом задание нарисовать вместе с родителями такую таблицу, которая поможет им пересказать сказку. Так дети учатся вычленять логико-фактологическую цепочку событий – большую программу рассказа (В.К. Воробьева), а затем распространять ее, останавливаясь по ходу пересказа на каждой клетке таблицы.

Мнемотаблицы используются и при составлении рассказов-описаний в каждой новой теме: «Ягоды», «Цветы», «Грибы», «Деревья», «Школа» и т.д. По ним дети сочиняют друг для друга загадки, совершенствуя навыки связной речи. Лексические темы не рассматриваются изолированно, детям постоянно предлагаются задания, в рамках которых они вспоминают предыдущие темы, используют ранее полученные знания.

Таким образом, к концу программы дети свободно ориентируются в пройденных темах, их рассказы (описания, повествования и рассуждения) становятся более развернутыми. За счет использования мнемотаблиц повышается логичность, связность и последовательность связной речи детей, тщательная работа по расширению, обогащению и активизации словаря ведет к большей выразительности, а полученные и закрепленные грамматические навыки – к правильности высказываний.

Проследить, насколько повысилась самостоятельность детей при составлении рассказов, помогает предпоследнее – творческое – занятие в

2. Кулакова Н.И Развитие ребенка в первый год жизни. Советы Монтессори-педагога. – М.,2009. – С. 26-29.

3. Монтессори М. Дети другие /Пер. с нем. – М., 2012. – 336 с.

Педагогика

УДК:378.2

студент-магистрант Габитов Азат Ирекович

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);

ассистент кафедры языковой и межкультурной

коммуникации Шаяхметова Лилия Хабировна

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

МОДИФИЦИРОВАНИЕ ТЕКСТОВ В СООТВЕТСТВИИ С ПРОДВИНУТЫМИ ПАРАМЕТРАМИ СЛОЖНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме модифицирования англоязычных текстов, используемых в процессе обучения. В качестве основного инструмента анализа текстов приводится автоматизированное онлайн средство, способное предоставить продвинутые показатели сложности текстов. Данная работа раскрывает содержание понятий синтаксическая простота, абстрактность/конкретность слов, повествовательная характеристика, референциальная связность, глубинная связность и выявляет взаимосвязи данных параметров с конкретными элементами текста. В статье приводятся приемы редактирования текстов в целях увеличения и уменьшения их сложности или соответствию определенного уровня сложности по формуле Флеша-Кинкейда.

Ключевые слова: сложность текста; синтаксическая простота; повествовательная характеристика; удобочитаемость; модифицирование текстов.

Annotation. Presented article is devoted to the problem of modifying English educational texts. An automated online tool is used as the main text analysis instrument to provide measurement of advanced indices of text complexity. Research reveals concepts meanings of syntactic simplicity, abstractness/concreteness of words, narrativity, referential cohesion, deep cohesion and it identifies connections between given text parameters with specific elements of the text. The article presents methods for text modification in order to increase or decrease their complexity, or to meet certain Flash-Kincaid grade levels.

Keywords: text complexity; syntactic simplicity; narrativity; readability; texts modification.

Введение. В современный век информационных технологий вопрос использования продвинутых технологических средств все чаще возникает у исследователей всех направлений. В области лингвистики английского языка данные средства, в число которых входят также специальное программное обеспечение, решают проблемы автоматизации многих сложных процессов, которые представляются трудновыполнимыми в осуществлении человеком.

Формулировка цели статьи. Целью данного исследования является анализ взаимосвязей между текстовыми элементами и показателями

продвинутой сложности, и составление на их основе методов модификации текстов по изменению продвинутых характеристик текста.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном процессе оценке уровня сложности текстовой информации уделяют все больше внимания. Существующие формулы дополняются продвинутыми средствами, позволяющими проводить анализ большего числа характеристик. В число данных средств входит онлайн служба T.E.R.A., вычисляющая, помимо уровня сложности по Флеш-Кинкейду, синтаксическую простоту, абстрактность\конкретность слов, повествовательную характеристику, референциальную связность и глубинную связность текстов. Данный онлайн-инструмент находится в открытом доступе и может быть использован всеми желающими [9].

Coh-Metrix Common Core Text Ease and Readability Assessor (именуемый в целях сокращения T.E.R.A.) – представляет из себя инструмент, предназначенный для анализа удобочитаемости текстов и предоставления полезной информации о текстовых функциях. Большинство современных показателей удобочитаемости основаны исключительно на двух особенностях текста. В них входят сложность предложений (обычно измеряемая числом слов или предложений на каждое предложение) и частота употребления слов (обычно измеряемое на основе частоты слов в большой базе данных текстов). Существует множество формул и средств измерения сложности текстовых материалов, и хотя каждый из них может отличаться теми или иными особенностями, все они сосредоточены исключительно на поверхностной сложности предложений и слов.

Онлайн инструмент T.E.R.A. содержит обширную базу данных общих основных текстов, которые были сохранены и проанализированы заблаговременно до представления данного программного обеспечения широкой публике. Пользователь может просматривать тексты и информацию через специальный онлайн интерфейс библиотеки T.E.R.A. позволяет вам вводить собственные тексты и оценивать их с помощью системы. Чтобы просмотреть свои тексты или добавить новый, необходимо перейти на страницу «My texts». Чтобы ввести свой текст и проанализировать его системой, необходимо перейдите на страницу «My texts» и нажать кнопку с надписью «Input new texts». В дальнейшем возможно отозвать тексты и полученные результаты по уникальному коду работы. Кроме того, все загруженные пользователем тексты сохраняются в истории анализа.

Coh-Metrix T.E.R.A. сильно отличается на фоне стандартных формул. Данное программное обеспечение анализирует текст по пяти компонентам: синтаксическая простота, абстрактность\конкретность слов, повествовательная характеристика, референциальная связность, глубинная связность. Для каждого анализируемого текста присваивается значение компонентов, которое показывает его в сравнении с другими текстами, подвергнутыми оценке и содержащимися в базе данных онлайн-инструмента. Использование T.E.R.A. дает детальное понимание того, насколько текст является логически связным, какие функции делают тексты более или менее грамматически сплоченными, какие содержатся зависимости одной части текста к другой. Инструмент может помочь в работе по модификации текстов для обучающихся и с целью обеспечения валидности текстовых тестовых материалов.

На каждую из пяти сказочных историй в программе отведено 6 занятий. Благодаря разнообразию заданий и их смене занятия вызывают у детей интерес, к каждому из них они готовятся, выполняя домашнее задание вместе с родителями, совершенствуя связную речь не только на занятиях раз в неделю, но и вне их. Для этого каждому из детей вручается экземпляр книги «Сказки Доброго леса», по которому он может заниматься дома.

Все занятия проводятся на материале, изготовленном автором своими руками из картона, цветной бумаги и других подручных средств. Так, фигурки жителей Доброго леса нарисованы фломастерами на картоне в том же стиле, что и авторские иллюстрации в книге. Каждое занятие начиналось с ритуала вхождения в сказку, включающего в себя элементы логоритмики.

Первая история из «Сказок Доброго леса» носит название «Знакомство». Во время первого занятия дети имеют возможность познакомиться с героями сказки в тот момент, когда те впервые встречаются с новым жителем Доброго леса – Лисичкой. Дети не просто слушают сказку, а получают навык построения диалога с незнакомым сверстником, учатся правильно знакомиться и строить беседу. Кроме того, в рамках первого же занятия вводится лексическая тема «Лесные животные», которую детям предстоит изучать в различных аспектах на каждом занятии программы. После знакомства с различными зверями детям предлагаются авторские рифмованные загадки, содержащие основную информацию об этих животных: цвет, размер, место жительства, части тела и вкусовые предпочтения. Также проводится беседа в формате «Вопрос – ответ», касающаяся прежде всего отличий жителей Доброго леса от знакомых ребятам героев русских народных сказок (задание на подбор антонимов). Логопед просит детей отвечать на вопросы не отдельными словами, а предложениями, ненавязчиво формируя навык грамотного построения высказывания. В завершение занятия детям предлагается разгадать пантомиму, которую показывает логопед, а затем по очереди представить «в лицах» жителей Доброго леса. По окончании основной части занятия дети получают домашнее задание – попросить родителей дома еще раз прочитать им сказку и обсудить ее вместе.

На следующем занятии проводится пересказ первой истории с опорой на вопросный план. Дети вспоминают, с какими зверями они успели познакомиться, и в режиме «мозгового штурма» знакомят друг друга с остальными жителями русских лесов. Особое внимание уделяется основным отличительным признакам каждого зверя (при этом прорабатывается согласование прилагательных с существительными). Кроме того, развивается полученный на прошлом занятии навык построения диалога: ребята на очереди «знакомятся» друг с другом (под своими настоящими именами или кличками жителей Доброго леса). Затем логопед показывает ребятам пример составления описания с опорой на мнеморяд. Полученный рассказ-описание становится эталоном, по которому дети пытаются построить свое собственное описание полюбившихся животных. Тот, кто правильно опишет выбранного жителя Доброго леса, получает его фигурку на время (до конца занятия), что стимулирует ребят активно выполнять задание. Дома им предлагается сделать то же самое – составить рассказ о любом лесном животном, используя мнеморяд.

На дальнейших занятиях происходит постепенное углубление темы – дети узнают о привычках животных, их специфических особенностях, заучивают

подробность текстов, статичность характеров героев и сомнительные этические принципы, которыми могут руководствоваться некоторые из них. В известных же авторских сказках (Х.-К. Андерсен, К.С. Льюис, Е. Шварц и т.д.) наблюдается множество сюжетных линий, а сами эти произведения отражают взгляды автора, не оставляя простора для воображения [10]. Эти недостатки могут быть преодолены в малоизвестных авторских сказках, сюжет которых детям не известен заранее. «Сказки Доброго леса» Л.Б. Барабановой представляют собой пять историй для детей дошкольного и младшего школьного возраста, посвященных таким важным темам, как знакомство, дружба, послушание, отношение к членам семьи, правила поведения в школе. Произведение имеет ярко выраженную специфику, которая отражена во вступлении: «В Добром лесу все живут дружно – волки не гонятся за зайцами, медведи не пугают никого ревом, а птицы – резким криком. Нет места злобе, зависти и печали в Добром лесу». Герои – Зайчонок и Зайка, Лисичка, Белочка, Волчонок, Ежонок и Медвежонок – знакомы детям, однако их характеры отличаются от тех стереотипов, которые сложились в народных сказках. Это создает простор для воображения и собственного творчества детей.

За основу составления программы коррекции была взята методика В.П. Глухова, рекомендации Т.Б. Филичевой, а также некоторые принципы методики развития связной речи В.К. Воробьевой. Программа состоит из трех этапов:

I этап (сентябрь – октябрь) – диагностика уровня связной речи; развитие диалога; составление простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям; обучение составлению пересказов, простых описаний и загадок на их основе.

II этап (ноябрь – февраль) – совершенствование навыков описания предметов, составление пересказов на основе мнемотаблиц.

III этап (март – май) – развитие самостоятельной связной речи детей: совершенствование навыков составления всех видов рассказа (описания, повествования, рассуждения), обучение составлению рассказа (сказки) по заданной теме; контрольный эксперимент.

Коррекционная программа основана на принципах логопедической работы – принципах учета механизмов нарушения речи (этиопатогенетическом), системности, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, развития, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, учета ведущей деятельности (игры), использования обходного пути, формирования речевых навыков в условиях естественного общения, тесного сотрудничества с родителями.

Занятия по «Сказкам Доброго леса» позволяют осуществлять коррекционную работу комплексно: развитие монологической речи неразрывно связано с пополнением, расширением и активизацией словарного запаса детей, а также совершенствованием грамматического строя языка и синтаксиса. Занятия в рамках программы проводятся в игровой форме в группе численностью 15 человек. Групповые занятия помогают более слабым в коммуникативном отношении детям лучше понять задание, а принцип состязательности позволяет вовлечь в занятие тех, кто отличается замкнутостью, неуверенностью в себе или даже негативизмом.

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

Вышеуказанные параметры сложности предоставляют широкий набор возможностей по корректировке уровня сложности текстов. Однако для корректного воздействия на текстовые материалы необходимо понимать систему существующих в них взаимосвязей, часто формирующих сложную систему взаимоотношений друг с другом. В данной работе мы предприняли попытку определить зависимость значения параметров сложности от элементов текста и выработать инструкции, способствующие успешному воздействию на параметры сложности.

Согласно Duran, N. D. уровень сложности по Флеш-Кинкейду является общеизвестной в зарубежном педагогическом сообществе шкалой измерения удобочитаемости. В онлайн службе T.E.R.A. данная формула вычисляется стандартным образом с использованием комбинации длины предложений и количества букв в словах $[(.39 * \text{длина предложения}) + (11,8 * \text{длина слова}) - 15,59]$. Соответственно общее увеличение одного из двух компонентов формулы или обоих компонентов приведет к более высокому значению по формуле. Данная формула не берет в расчет лексическое разнообразие, грамматические особенности и общую логику текстовой информации, что делает ее крайне ограниченным средством оценки сложности [6, с. 234].

Повествовательная характеристика представляет собой оценку соответствия текста повествовательному стилю. Значение данного параметра зависит от среднего числа слов перед основным глаголом, среднего числа прилагательных на словосочетание, сходства предложений в плане синтаксиса (смежные предложения и парные комбинации всех предложений в тексте). Для обеспечения высокой удобочитаемости текста необходимо включить в него большое число глаголов в относительно небольшом разнообразии временных форм, это позволит сделать предложения схожими по синтаксису. Кроме того, большое количество глаголов обеспечит низкое общее количество слов перед основным глаголом. В текстах с высоким значением повествовательной характеристики содержится меньшее число уникальных существительных и большее число местоимений, создающих схожие комбинации предложений. Соответственно, тексты с низким значением повествовательной характеристики содержат высокую пропорцию уникальных существительных и разнообразие временных форм. В конечном итоге идеально простой текст будет представлять из себя набор однотипных предложений, тогда как сложный не будет иметь и одной схожей комбинации пар предложений на всем его протяжении. Идентичность предложений в тексте вызовет, однако, изменения в глубинной связности текста.

Синтаксическая простота зависит от нескольких измеряемых параметров, таких как среднее количество грамматических основ в предложениях по всему тексту, количество слов в предложении, и количество слов перед основным глаголом основного предложения. Тексты с меньшим количеством грамматических основ с меньшим количеством слов на каждое предложение и меньшим количеством слов перед основным глаголом будут иметь более высокое значение синтаксической простоты [3, с. 67]. При проведении исследования мы пришли к выводу о взаимосвязи параметра синтаксической сложности и уровня сложности текста по формуле Флеша-Кинкейда, что является закономерным исходом в виду специфики используемых в формуле параметров. Наиболее простой способ повлиять на синтаксическую простоту заключается в дроблении больших сложных предложений на менее крупные

простые предложения, однако это также приводит к значительному уменьшению слов перед основным глаголом. Для уменьшения сложности, также следует избегать использовать причастные и деепричастные обороты, вопросительные предложения.

Конкретность/абстрактность слов, исходя из названия, показывает соотношение конкретных слов к абстрактным. При высоком содержании конкретной лексики текст становится более простым для понимания читателем. Потенциальная трудность в работе с данным параметром заключается в определении значения параметра, которым обладает каждое конкретное слово. К сожалению, интерфейс программы T.E.R.A. не дает ответа на данный вопрос. Для решения данной проблемы педагог, занимающийся модифицированием текста, должен обратиться к источникам, к которым отсылается программное обеспечение. В инструменте задействована база данных MRC Psycholinguistic Database, содержащая 150,837 слов с 26 определенными лингвистическими и психолингвистическими атрибутами [8].

Данная база данных может использоваться для создания текстовых файлов, содержащих определенный набор слов. Отбор слов осуществляется на основе требуемых свойств. Например, возможно создать набор слов, которые отличаются по частоте употребления и отражают категорию «воображение». База данных имеет большое количество слов, однако значительной трудностью является невозможность отказа от отображения результатов в алфавитном порядке или отсеиванию слов по начальным буквам.

Алгоритм работы по увеличению/уменьшению абстрактности/конкретности заключается в определении проблемных моментов и подборе синонимов слов с другим показателем параметра. MRC Psycholinguistic Database предоставляет онлайн интерфейс с возможностью проверки как отдельных слов, так и целого набора. Однако необходимо отметить, что специфика работы с базой данных инструмента делает процесс крайне трудоемким и долгим. Кроме того, результаты, собранные для базы данных, не обновлялись. Существует относительно более новое исследование абстрактности/конкретности слов *Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas*, проведенное Brysbaert M. и Warriner B. Альтернативная база данных представляет собой таблицу формата файла Excel и более удобна в использовании [7].

Референциальная связность представляет собой показатель перекрытия между словами в тексте, образуемое при помощи схожих слов и идей, передаваемых ими. Когда предложения и параграфы имеют похожие слова или идеи, читателю легче установить логические связи между ними. Рассмотрим пример текста с высоким показателем параметра:

Peter works at a factory. The factory was opened yesterday. Yesterday rhymes with today. Today Nick is happy. But Claire is not.

Все фразы в примере отсылаются к ближайшим при помощи повторений лексических единиц или использованием одинаковой временной формы. Однако данный факт не указывает на то, что текст обладает общим смыслом. На формирование референциальной связности влияют такие меры измерения, как перекрытие, создаваемое существительными, грамматическими основами смежных предложениях и по всему тексту, также в данный список следует включить анафоры. Для поддержания высокого уровня параметра необходимо обеспечить предложения одним и более видом указанных средств.

описаний, повествований и рассуждений, так и сложности в восприятии и анализе литературных и фольклорных произведений (методика О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной). Была отмечена и низкая степень связности речевых сообщений, о чем свидетельствует логико-грамматических и синтаксических отношений между предложениями (методика В.К. Воробьевой). Таким образом, можно сделать вывод, что нарушение логичности и последовательности повествования у детей с ОНР обусловлено нарушением прежде всего внутреннего плана монологического высказывания. Страдает и его внешний план, характеризующийся у детей экспериментальной группы прежде всего отсутствием сравнений, синонимов, эпитетов, обусловленным бедностью словаря, аграмматизмами, а также использованием однотипных нераспространенных простых предложений, зачастую не связанных между собой ни логико-грамматическими, ни синтаксическими отношениями. В целом же по результатам констатирующего эксперимента можно говорить о невысоком уровне связности, логичности, последовательности, правильности и выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Программа для формирующего эксперимента разрабатывалась на основе «Сказок Доброго леса» Л.Б. Барабановой. Выбор в пользу методов сказкотерапии был сделан в результате изучения теоретической литературы, касающейся приемов и средств преодоления недостатков связной речи у детей с ОНР. Сказка как эффективный инструмент коррекции рассматривалась в различных аспектах на протяжении не одного десятилетия. Изучением воздействия сказки на детей, имеющих недостатки в развитии, занимались А.М. Поваляева, Т.М. Грабенко, С.А. Черняева, Г.Г. Чебанян, Н.М. Погосова, А.В. Гнездилов, Д.Ю. Соколов, О.В. Защиринская, Т.А. Сергеева и другие. Одним из наиболее известных в данной сфере исследователей остается Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, разработавшая авторский метод, лежащий в основе деятельности Международного института комплексной сказкотерапии. В частности, сказкотерапия, по мнению исследователя, может использоваться для оказания оперативной, долгосрочной и глубинной психологической помощи как детям, так и взрослым [4]. Таким образом, можно использовать ее методы и для работы со старшими дошкольниками, страдающими ОНР и обладающими специфическими психолого-педагогическими особенностями, в числе которых – «пониженный уровень развития основных свойств внимания» (Т.Б. Филичева [9, с. 140]), а также «замкнутость, неуверенность в себе, негативизм, которые усугубляют влияние неполноценной речи на формирование психики ребенка» (Р.Е. Левина [5, с. 11]). Помимо этого, логопед в своей коррекционной работе может использовать такие методы сказкотерапии, как рассказывание (пересказ) сказки, сочинение и постановка. В.П. Глухов предлагает начинать работу по обучению детей с ОНР рассказыванию именно с занятий по пересказу на основе сказки, считая это эффективным методом развития устного дискурса [2].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет 6 видов сказок, которые могут быть использованы в сказкотерапии: художественные, народные, авторские художественные сказки, дидактические, психокоррекционные и психотерапевтические сказки [4].

С.А. Черняева, отмечая метафоричность и символичность народных сказок, а также их соответствие национальному характеру, пишет и об их недостатках, в числе которых – условность характеров недостаточную

аспектов, касающихся особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи, выделяет и Е.Ю. Медведева, подчеркивая важность обогащения и активизации словарного запаса «посредством формирования и расширения семантических полей и валентностей слов» [7, с. 21].

При этом проведение работы по коррекции недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР требует соблюдения принципа дифференцированного подхода к анализу и преодолению речевых нарушений, который В.П. Глухов называет важнейшим принципом отечественной логопедии, благодаря которому коррекционная работа строится с опорой на наиболее сформированные сферы речевой деятельности. При этом необходимо учитывать и психолого-педагогические особенности данной категории детей: особенности эмоционально-волевой сферы, истощаемость их внимания, недостатки произвольной памяти, трудности в запоминании инструкции и следовании ей и т.д. [2].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является освещение опыта использования авторской сказки как средства формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Изложение основного материала статьи. Апробация исследования началась на базе МБУ ДО ЦДТ Ленинского района Нижнего Новгорода в рамках экспериментальной площадки НГПУ им. К. Минина на тему: «Психолого-педагогические условия активизации социо-культурного ресурса гармоничного личностного становления воспитанников Центра развития творчества детей и юношества Ленинского района Нижнего Новгорода» под руководством кандидата психологических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина Е.В. Жулиной. Коррекционная работа по преодолению недостатков связной речи у детей с ОНР проводилась первоначально на базе групп «По ступенькам», а затем – на базе МБДОУ «Детский сад №461 «Радуга» города Нижнего Новгорода.

Коррекционной работе предшествовал констатирующий эксперимент, в котором участвовали воспитанники двух логопедических групп (по 15 человек) и группы старшего дошкольного возраста с нормальным развитием (30 человек). Были использованы диагностические методики обследования связной речи В.П. Глухова [2], О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [8] и комплексная программа выявления состояния связной речи В.К. Воробьевой [1]. После изучения медицинской и педагогической документации на каждого ребенка детям было предложено выполнить 21 экспериментальное задание в разные дни. Результаты проведенного комплексного исследования позволили получить представление об уровне развития связной речи у старших дошкольников с ОНР. Низкий уровень овладения навыками рассказывания (по методике В.П. Глухова) был выявлен у 46,66% детей экспериментальной группы, еще у 43,33% был диагностирован недостаточный уровень. Удовлетворительные результаты показали лишь 10% детей, а хороший уровень не был выявлен ни у одного ребенка с ОНР.

Если говорить о качественных результатах констатирующего эксперимента, то у детей, страдающих общим недоразвитием речи, были выявлены как недостатки использования фразовой речи (нарушение грамматических норм, порядка слов, паузы) и трудности в составлении

Глубинная связность определяет, насколько хорошо связаны события, идеи и информация всего текста на понятном для человека уровне. Данный параметр схож с референциальной связностью, он также отражает степень сформированности связей между предложениями, но в данном случае это происходит посредством измерения различных типов слов, которые соединяют разные части текста. Существуют различные типы данных связей: временные, причинные, аддитивные, логические. Примерами данных связей являются слова вида *after, before, during, later, additionally, moreover, or*. Данные элементы текста помогают связать воедино события, идеи и информацию текста, формируя восприятие читателя. Согласно исследованию, проведенному Кисельниковым А. С. Программное обеспечение Т.Е.Р.А. высчитывает параметр глубинной связности на основе перекрытия предложения содержащих данные слова [2, с. 248].

Надежность данного параметра следует подвергнуть сомнению в виду того, что одно лишь присутствие средств глубинной связности не делает текст легче для понимания. Программное обеспечение не может в данном конкретном случае полностью имитировать человеческий ход мышления и основывается на косвенных зависимостях, присутствующих в тексте при модифицировании текстовых материалов данный параметр следует учитывать совместно с логикой построения текста, избегая иррациональной перегрузки его специальными словами-связками. Иными словами, при определении сложности текста, создаваемой на основе глубинной связности, данные предоставляемые программным обеспечением могут служить лишь в плане предоставлении статистических значений. Конечная редакция текстового материала должна быть осуществлена на основе личного опыта составителя или преподавателя.

Выводы. Подводя итоги, мы приходим к выводу, что онлайн инструмент Т.Е.Р.А. позволяет успешно модифицировать продвинутые характеристики текстов и изменять посредством определенных действий, описанных в данной работе. В ближайшем будущем автоматизированное программное обеспечение может стать неотъемлемой частью инструментария преподавателей и составителей образовательных текстов.

Возможности используемого нами в исследовании программного обеспечения позволяют оценивать и модифицировать такие параметры сложности текста, как синтаксическая простота, абстрактность/конкретность слов, повествовательная характеристика, референциальная связность, глубинная связность. Помимо прочего данное средство предоставляет уровень сложности текста по формуле Флеша-Кинкейда.

Мы можем утверждать, что программное обеспечение Т.Е.Р.А. является ценным инструментом, который может помочь в определении элементов текста способных вызвать наибольшую трудность у обучаемых. Низкий показатель повествовательной характеристики означает неспособность текста четко представлять заключенные в нем идеи. В случае присутствия низкой оценки конкретности, причиной будет преобладание абстрактных слов над конкретными, что соответственно приводит к сложности в понимании. Низкая референциальная связность означает, что обучающимся будет трудно определить логику построения текста, это также может сочетаться с низким показателем повествовательной характеристики в виду тесной взаимосвязи данных параметров. Точно так же, как глубокая связность в комбинации с

абстрактностью слов приводит к размытию смысла текста. Учет всех взаимосвязей и корректная модификация текстов является неотъемлемым элементом обеспечения требуемых характеристик текста.

В каждом из этих случаев инструмент указывает, на какие элементы текста нужно обратить внимание при подготовке текста для обучающихся. Подобный тщательный контроль позволит сконцентрировать усилия на обеспечении текстом своей первоначальной роли. Ориентированные на обучающие цели тексты можно строить с учетом исключительно целей обучения, не усложняя, например, тексты, нацеленные на грамматическую составляющую речи излишней абстрактностью слов. В случае с обеспечением валидности текстовой информации данные параметры позволят обеспечить равные условия для всех участников тестирования.

Литература:

1. Крioni Н. К., Никин А. Д., Филиппова А. В. Автоматизированная система анализа параметров сложности учебного текста // *Технология и организация обучения: науч. издание*. Уфа: УГАТУ, 2008. С. 155-161.
2. Кисельников А. С. Формулы читабельности как инструмент анализа текста. // *Язык. Общество. Сознание: Сборник статей*. – Казань: Отечество, 2013. – 332 с. С. 247-253.
3. Solnyshkina M. I., Harkova E. V., Kiselnikov A. S. Comparative Coh-Matrix Analysis of Reading Comprehension Texts: Unified (Russian) State Exam in English vs Cambridge First Certificate in English // *English Language Teaching*. Canada: Canadian Center of Science and Education, 2014. Vol. 7. № 12. P. 65-76.
4. Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D.S. An analysis of a standardized reading ability test: what do questions actually measure? *Proceedings of the Seventh International Conference of the Learning Sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. P. 627–633.
5. McCarthy, Philip M., Lightman, E. J., Dufty, D. F., & McNamara, D. S. Using Coh-Matrix to assess distributions of cohesion and difficulty: An investigation of the structure of high-school textbooks. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006. P. 190-195
6. Duran, N. D., Bellissens, C., Taylor, R. S., & McNamara, D. S.. Quantifying text difficulty with automated indices of cohesion and semantics. *Proceedings of the 29th annual meeting of the cognitive science society*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2007. P. 233–238.
7. Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. [Электронный ресурс] URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-013-0403-5> (дата обращения: 04.04.2017)
8. MRC Psycholinguistic Database. [Электронный ресурс] URL: http://websites.psychology.uwa.edu.au/school/MRCDatabase/uwa_mrc.htm (дата обращения: 04.04.2017)
9. T.E.R.A. Coh-Matrix Common Core Text Ease and Readability Assessor. [Электронный ресурс] URL: <http://129.219.222.66:8084/Coh-Matrix.aspx> (дата обращения: 04.04.2017)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

норме овладевают навыками планирования монологических высказываний, используя при этом все речевые и познавательные возможности, умело ими оперируя и совершенствуя их (И.А. Орланова, И.Б. Слита, Л.Р. Голубева). Сформированная контекстная речь – залог успешного обучения в общеобразовательных учреждениях, и к поступлению в первый класс ребенок должен владеть описанием, повествованием и коротким рассуждением. Это невозможно без возникновения регулирующей планирующей функции речи, особую роль которой подчеркивал Л.С. Выготский. Монологическая речь требует не только формирования специальных мотивов и потребности к употреблению монологических высказываний, но и усвоения синтаксических средств построения развернутого сообщения, а также сформированности различных видов контроля и самоконтроля. Необходимость соблюдения всех перечисленных условий отмечается в работах Л.П. Федоренко, И.А. Зимней, Н.А. Головань и др.

У детей с общим недоразвитием речи формирование монологической речи затруднено: по замечанию В.К. Воробьевой, у них страдает и цельность «текста монологической речи» (термин введен А.А. Леонтьевым), относящаяся к смысловому плану сообщения, и связность, характеризующая внешний, языковой план. Так, С.Н. Шахновская отмечает у детей с ОНР неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме, что обуславливает трудности построения фразы как при пересказе, так и при самостоятельном рассказе. А Н.С. Жукова, Е.М. Мастоюкова и Т.Б. Филичева в рамках совместного исследования убедились, что при значительных недостатках в составлении рассказа по серии сюжетных картинок, пересказе сказки или небольшого рассказа наибольшую сложность у детей с задержкой речевого развития вызывает самостоятельное описание игрушки или другого знакомого предмета [1].

Как отмечает Р.Е. Левина, ОНР характеризуется системным нарушением не только произносительной, но и смысловой стороны речи. При нормальном слухе и первично сохранном интеллекте у детей страдает формирование звукопроизношения, словаря, грамматического строя. Дефект может проявляться в различной степени, что обусловило выделение Р.Е. Левиной трех уровней речевого развития – от полного отсутствия средств общения до развернутой фразовой речи, отличающейся фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими недостатками. Позднее Т.Б. Филичева выделила еще один – четвертый - уровень речевого развития, характеризующийся стертой или легкой формой речевой патологии, проявляющейся в основном именно недостатками устного дискурса [5].

Таким образом, говорить о методах, приемах и средствах преодоления недостатков связной монологической речи целесообразно лишь по отношению к детям с III и IV уровнем речевого развития, поскольку, по словам В.П. Глухова, «овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи» [2, с. 56].

Л.Н. Ефименкова отмечает, что 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 [3, с. 4]. Ряд немаловажных

11. Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева / Вступ. статья Аникина В. П. М.: “Просвещение”, 2012. – 320 с.
12. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2012. – 448 с.
13. Саркисян Н. Перспективное планирование “Сказки, сказки” // Дошкольное воспитание. 4/2013. – 84 с.
14. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры. СПб.: “Речь”, 2015. – 168 с.

Педагогика

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант Барабанова Лариса Борисовна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены теоретические предпосылки использования авторской сказки как средства коррекции недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и обозначены основные проблемы, с которыми может столкнуться в своей работе логопед. Кроме того, в работе освещены практические наработки из коррекционной программы, разработанной на основе произведения одного из авторов статьи.

Ключевые слова: связная речь, ОНР, сказка, устный дискурс, общее недоразвитие речи, монологическая речь.

Annotation. The article presents theoretical prerequisites for the use of the author's fairy tale as a means of correcting the deficiencies of coherent speech in children of older preschool age with a general underdevelopment of speech and outlines the main problems that a speech therapist may face in his work. In addition, the work covers practical lessons from the correctional program, developed on the basis of the work of one of the authors of the article.

Keywords: connected speech, fairy tale, oral discourse, general speech underdevelopment, monologic speech.

Введение. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР) III и IV уровня является актуальным вопросом логопедии. Переход от ситуативной к контекстной речи, происходящий у детей с нормальным речевым развитием в 5 – 6 лет, требует успешного усвоения морфологического, грамматического и синтаксического строя языка. Процесс фонематического развития речи в этот период, по мнению ряда исследователей (О.С. Ушаковой, А.Н. Гвоздева, Г.А. Фомичевой и др.), уже завершен. В старшем дошкольном возрасте дети в

Педагогика

УДК: 37.01

кандидат педагогических наук Гатауллина Резеда Фарвазовна
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск);
кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск);
кандидат психологических наук, доцент Ахметшина Элиза Накиевна
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск);
старший преподаватель Галимова Роза Зайнаугдиновна
Казанский инновационный университет
им. В. Г. Тимирязова (Нижекамский филиал) (г. Нижнекамск);
кандидат психологических наук, Минахметова Альбина Зульфатовна
Елабужский институт Казанского (Приволжского)
федерального университета (г. Елабуга)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье предлагаются пути организации действенной и эффективной структуры методической работы в детском саду. Решается вопрос управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: логическое мышление, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, методическая работа.

Annotation. The article suggests ways of organizing an effective and effective structure of methodical work in the kindergarten. The issue of managing the development of the logical thinking of preschool children in the process of organizing methodical work in a pre-school educational organization is being solved.

Keywords: Logical thinking, preschool children, pre-school educational organization, methodical work.

Введение. Изменения, происходящие в последнее время в социально-экономическом устройстве России, требуют реформ системы образования. Новому тысячелетию необходима более совершенная система образования, удовлетворяющая требованиям государства и общества. Процесс обновления дошкольного образования нуждается не только в реконструкции содержания, воспитания и обучения детей, но и в совершенствовании методической работы в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Исходя из идей гуманно-ориентированного образования в формировании личности детей дошкольного возраста, признания ее значимости в сложившихся условиях, мы полагаем, что такая личность формируется под влиянием личности самого педагога. В связи с этим нужно в дошкольной организации стараться создавать благоприятные условия для роста

профессионального мастерства педагогов. Поэтому вопрос организации действенной и эффективной структуры методической работы в детском саду является весьма актуальным.

Актуальным является создание педагогических условий, которые позволяли бы обеспечивать адаптацию новых, продуктивных педагогических технологий обучения и развития детей в системе дошкольного образования. Приоритет воспитательного процесса над образовательным, логически вытекающий из особенностей функционирования ДОО, часто приводит к неоправданному отступлению от принципа создания активной развивающей среды. Декларативно этот принцип остается основным при организации процесса обучения в ДОО, но реально он подменяется репродуктивным подходом и увеличением информационного объема элементарных знаний. Между тем, всем известна позиция таких ученых как: Дж. Брунер, Л.С. Выготский, М.А.Данилов, И.Б.Котов, С.Л.Рубинштейн, С.А.Смирнов, Е.Н. Шиянов и др. о том, что в работе с детьми важно развивать логическое мышление.

Анализ показывает, что в педагогике скопился определенный опыт работы по развитию мышления у дошкольников. Вместе с тем, в работах по умственному развитию дошкольников слабо представлен методический аспект. Большое число педагогов ДОО переживают затруднения в организации педагогической работы по формированию и развитию мыслительных действий у дошкольников. В этих условиях функционирования образовательной системы возникла и актуализируется потребность в управлении развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в ДОО.

В современных условиях в системе методической работы по управлению развитием логического мышления дошкольников в ДОО прослеживается ряд противоречий, разрешение которых можно рассматривать в качестве движущей силы её реформирования. Это противоречия:

- между ростом требований к уровню умственного развития дошкольников, реализации имеющихся у них потенциальных возможностей и способностей при подготовке к школе, и слабой скоординированностью методической работы в ДОО по созданию оптимальных условий для развития их логического мышления;

- возрастающими требованиями к методической работе в условиях обновления образовательной практики и реальным состоянием методической работы в практике ДОО;

- необходимостью расширения арсенала форм методической работы и не разработанностью их содержания в реальной практике образовательных учреждений.

Вопросы организации методической работы в ДОО имеют свою историю, о чем говорят множественные исследования ученых-педагогов. Так, различные аспекты управления методической работой в ДОО нашли свое отражение в трудах таких ученых как: А.Г. Асмолов, А.И. Бондаренко, А.Г. Ковалев, Л.П. Куцакова, Т.С. Комарова, Л.В. Поздняк и др.

Вместе с тем до настоящего времени отсутствуют специальные исследования, посвященные проблеме управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

ребенка и, как правило, при нормальном течении, заканчивается к пяти годам. Что же касается нарушений речевого развития, они носят различный характер (зависит от вызвавшей их причины), проявляясь в общей недоразвитости речи и вызывая нарушение всех ее сторон [5, 38]. Задачей логопедии при этом является оказать помощь ребенку в преодолении данных речевых нарушений, обеспечивая его всестороннее и полноценное развитие.

При осуществлении логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР одной из главных задач является формирование у них связной монологической речи, преодолением трудностей и недоразвитости лексической, грамматической, фонетико-фонематической и семантической сторон речи. Дополнительными затруднениями при этом являются преодоление вторичных отклонений в формировании ведущих психических процессов, таких как память, внимание, восприятие, воображение и т.д.

Метод сказкотерапии, применяемый в логопедической работе с детьми с ОНР, имеет ряд преимуществ, таких как обогащение словарного запаса ребенка, автоматизация и введение в самостоятельную речь поставленных ранее звуков, развитие умения построения диалогов, развитие образности и метафоричности языка, ощущение психологической защищенности, а также развитие просодической стороны речи (тембр голоса, интонация, выразительность) [10, 8].

Выводы. Таким образом, сказка является эффективным коррекционным, развивающим и психотерапевтическим средством в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. Использование метода сказкотерапии в работе приводит к получению положительных результатов в формировании связной монологической речи у детей с ее общим недоразвитием.

Литература:

1. Александрова О. Разыгрываем сказки // Дошкольное воспитание. 12/2013. – 76 с.
2. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. М.: "Информационный центр психологической культуры", 2014. – 184 с.
3. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логосказки. СПб.: "Каро", 2012. – 128 с.
4. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. СПб.: "Каро", 2013. – 16 с.
5. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: "Аркти", 2012. – 144 с.
6. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). СПб.: "Речь", 2015. – 292 с.
7. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: "Просвещение", 2016. – 340 с.
8. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия. СПб.: "Издательство ДНК", 2014. – 152 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психотерапия зависимостей. Метод сказкотерапии. СПб.: "Речь", 2014. – 176 с.
10. Коношенко О. Л. Домашний психолог. Сказкотерапия. М.: "Эксмо", 2015. – 72 с.

изображений). Произведение прочитывалось дважды в медленном темпе, последнее прочтение предполагало использование приема завершения детьми отдельных высказываний (методика «закончи предложение»). Далее разбиралось содержание текста в вопросно-ответной форме, целью которого было выделение ключевых моментов сюжетной линии, наиболее значимых деталей, выделение главных героев повествования [9, 142]. При разборе содержания сказок использовался иллюстративный материал, процесс обучения пересказу предполагал использование диафильмов. В процессе работы мы использовали авторские логосказки Сизовой Э.А., Быстровой Г.А., Погосовой И.Н., Шуйской Т.А.

Спустя месяц после начала работы мы стали использовать методику составления творческого рассказа «придумаем сказку», что являлось необходимым для максимального приближения детей к такому уровню связности монологической речи, которое необходимо для осуществления учебной деятельности (новый ведущий вид деятельности для ребенка). Кроме того, сам процесс творческого рассказывания, сочинения сказки является важным для развития самостоятельности в выражении детьми своих мыслей, определения межпредметных связей событий и явлений, активизации представлений об окружающем мире. Основными упражнениями в рамках применения данной методики были: завершение и придумывание сказки, коллективное сочинение сказки, составление сказки на определенную тему с опорой на иллюстрации. Кроме того. Нами использовались игры и задания со сказкой логопедического характера, целью которых было развитие связной монологической речи: «Играем с глаголами» (игротка Криволя И.С.), «Живое чтение», «Волшебная азбука» Быстровой Г.А. [6, 233-264].

В процессе экспериментальной работы отмечалось повышение интереса детей к занятиям, сопровождающиеся улучшениями уровня развития связной монологической речи, звукопроизношения. Все занятия по «сказочной» тематике проходили в обстановке непринужденности, стимулировали детей к проявлению и развитию их творческих способностей.

В результате проведенной нами экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам: в начале проведения нами психолого-педагогического эксперимента, направленного на выявление влияния сказки на развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, которое проводилось на базе МБОУ д/с № 36 «Светлячок» г. Арзамас, мы получили данные об уровне связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи экспериментальной логопедической группы, состоящей из 15 человек. Исходя из полученных данных, с опорой на разработки и исследования Филичевой Т.Б., Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Глухой В.П., Погосовой И.Н., Быстровой Г.А., Шуйской Т.А. нами был разработан и применен на практике методический комплекс. Посредством качественной и количественной обработки результатов фактического материала, полученного в результате экспериментального исследования, были определены динамика и эффективность развития связной монологической речи путем использования логосказок.

В заключение хотелось бы отметить, что речевая функция, не являясь врожденным качеством человека, формируется соответственно с развитием его мозга, находясь в зависимости от его путей и центров, высшей нервной деятельности в целом. Речевое развитие начинается с момента рождения

Формулировка цели статьи. Цель исследования - выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации. Гипотеза исследования заключается в том, что процесс развития логического мышления детей в дошкольной образовательной организации будет эффективен, если:

- в ДОО будет разработана и реализована модель управления развитием логического мышления дошкольников посредством организации методической работы в дошкольной образовательной организации;

- реализуемая модель управления развитием логического мышления дошкольников посредством организации методической работы в дошкольной образовательной организации будет строиться на принципах систематизации и преемственности, целостности, саморазвития, мобильности в выборе форм, методов и средств обучения;

- в ходе внедрения модели управления развитием логического мышления дошкольников будет использоваться диагностический инструментарий, направленный на выявление динамики результатов и осуществление корректировки процесса.

Экспериментальное исследование проводилось с сентября 2016 по май 2017 года на базе МБДОУ №68 г. Нижнекамск РТ» (25 детей старшего дошкольного возраста) и МБДОУ №86 г. Нижнекамск РТ» (25 детей старшего дошкольного возраста).

Экспериментальная работа включала **3 этапа**:

1. Констатирующий эксперимент (сентябрь 2016) проведено диагностическое обследование старших дошкольников экспериментальной и контрольной группы, на основании чего определен уровень их логического мышления.

2. Формирующий эксперимент (сентябрь 2016 - апрель 2017 года). По данным констатирующего эксперимента в МБДОУ № 68 проводились работа по реализации модели управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации.

3. Контрольный эксперимент (май 2017 года). Проведена оценка результативности реализации модели управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. Констатирующий эксперимент показал, что в результатах контрольной и экспериментальной группы больше общего, чем различного:

- дети из экспериментальной группы чуть хуже справились с предлагаемыми заданиями. Так 32% детей экспериментальной группы и 28% контрольной группы показали низкий уровень развития мышления по методике «Матрицы Равена». На наш взгляд, существенным недостатком у большинства детей продемонстрировавших низкий уровень является значительное замедление процесса переработки поступающей информации. Для детей контрольной группы среднее время решения всех матричных задач составляло 6 минут, тогда как для детей из экспериментальной группы время решения задач увеличивалось до 8-ми – 10 ти минут;

- скорость восприятия у детей экспериментальной группы существенно ниже, снижен и объем, концентрация внимания, что выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности;

- у 20% детей контрольной группы и у 12% детей экспериментальной группы наблюдается высокий уровень сформированности умения анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать объекты с опорой на существенные признаки. Дети быстро понимали инструкцию, демонстрировали способность к обоснованию своего выбора существенного признака, дифференцируя главные и второстепенные. Важно отметить, что выполнение инструкции методики удавалось легко, дети отвечали с интересом;

- у большинства детей контрольной и экспериментальной группы средний уровень сформированности процессов обобщения. Дети показали умение анализировать и обобщать известные им предметы и явления. При этом они допускали ошибки в процессе обобщения признаков, заменяя существенные признаки несущественными, например, функциональными;

- значительная часть детей – 24% детей экспериментальной группы и 12% контрольной группы продемонстрировали недостаточную способность к обобщению наглядного материала. Дети могли анализировать и определять различия только между знакомыми предметами. Поиск обобщающего признака был значительно затруднен;

- уровень вербально мышления у детей обеих групп значительно ниже невербального. Низкий уровень был обнаружен у 32% детей экспериментальной группы и у 28% детей контрольной группы. Остальные дети продемонстрировали средний уровень, т.е. достаточный уровень способности к обобщению вербального материала, характерный для данного возраста. Дети показали умение анализировать и обобщать известные им слова и понятия;

- уровень логического мышления детей обеих групп преимущественно средний. Хотя следует отметить, что дети контрольной группы справились с заданиями чуть лучше. В экспериментальной группе оказалось больше детей с низким уровнем развития мышления, т.е. нуждающихся в целенаправленной работе по его формированию.

На формирующем этапе эксперимента с сентября 2016 по май 2017 года нами реализовывалась модель управления развитием логического мышления старших дошкольников посредством организации методической работы в дошкольной образовательной организации №68.

Под моделью управления развитием логического мышления дошкольников в дошкольной образовательной организации посредством организации методической работы мы понимаем системную совокупность основополагающих компонентов: целевого, организационно-содержательного, результативного, направленных на реализацию и технологическое обеспечение процесса развития логического мышления у дошкольников. Реализуемая модель представлена в таблице 1.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

1.11.2016 по 1.02.2017г., целью его было изучение уровня развития связной монологической речи детей с ОНР третьего уровня.

Процесс осуществления экспериментального исследования предполагал проведение работы по изучению методологических основ исследования психолого-педагогического характера, отбору методик реализации психолого-педагогического эксперимента, исследованию уровня сформированности связной монологической речи детей с ОНР. По окончании исследования нами был проведен анализ, интерпретация и оформление результатов данной исследовательской работы, ведение работы коррекционного характера, направленной на развитие связной монологической речи детей с ОНР с использованием сказкотерапии, проведение открытого «сказочного» занятия.

Упражнения и игры, используемые нами в ходе проведения занятий коррекционного характера, были направлены на осуществление высокой двигательной активности воспитанниками и предполагали чередование состояний пассивности и активности, что оказывало положительное влияние на подвижность и гибкость нервных процессов, способствовало развитию моторики и координации движений, снятию психического и физического напряжения, повышению уровня их работоспособности.

Каждая из используемых сказок предполагала наличие специальных упражнений, направленных на тренировку дыхательной системы, либо упражнений, подразумевающих расслабление с фиксацией внимания на дыхании [14, 53]. Некоторые из упражнений, которые предполагают зрительную или слуховую работу и концентрацию внимания (вслушаться в ритм музыки, смотреть на пламя свечи) развивают уровень способности детей к максимальному сосредоточению, концентрации внимания, улучшают их волевые качества. Кроме того, использование сказок способствовало развитию образного мышления и фантазии детей, развивало их творческие способности.

Одной из основных задач проведенной нами экспериментальной работы было исследование уровня развития связной монологической речи у детей с ОНР, в рамках которого являлось необходимым констатация каких-либо изменений в уровне развития связной монологической речи испытуемых, выявление влияния применения метода сказкотерапии на связность монологической речи детей с ОНР [8, 73]. В рамках исследования нами применялся ряд методик.

Методика «Пересказ текста». Целью применения данной методики было выявление уровня развития связной монологической речи детей. В рамках ее применения детям предлагалось дважды прослушать, а впоследствии пересказать литературный текст небольшого объема и несложной структуры [1, 40]. Результаты исследования показали, что в логопедической группе, состоящей из 15 детей, у 60% детей наблюдается средний и у 40% детей низкий уровни развития связной монологической речи. Применение данной методики показало, что необходимым является целенаправленное развитие связной монологической речи, формирование полноценной звуковой стороны речи: воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического восприятия.

Подготовка детей к восприятию рассказа. Целью применения данных упражнений являлся процесс организации внимания детей, способствующий концентрации их внимания (отгадать загадки о героях произведения, уточнить отдельные словосочетания, содержащиеся в тексте, показ соответствующих

уровня их речевого развития. Однако, независимо от уровня, ребенок с ОНР не может спонтанно начать реализацию онтогенетического пути развития речи, который свойственен нормальным детям [4, 13].

Одной из важнейших задач при осуществлении логопедической работы с детьми с ОНР дошкольного возраста является работа по формированию у них связной монологической речи, что является необходимым условием не только для преодоления недоразвития речи системного характера, но и для подготовки их к предстоящему обучению в школе [5, 79]. Учебные действия, такие, например, как адекватность восприятия и воспроизведения текстов учебного характера, способность строить развернутый ответ на поставленный вопрос, самостоятельность в изложении своего мнения предполагают достаточный уровень развития связной монологической речи.

Изложение основного материала статьи. Процесс коррекции речи является длительным процессом, успешная реализация которого подразумевает не только более правильную и содержательную речь ребенка, но и повышение динамики его психического развития, улучшение отношений с окружающими. Нормативным возрастом для формирования правильной звукопроизношения является возраст ребенка от четырех до пяти лет. Данный возрастной период характеризуется возрастанием речевой активности, расширения словарного запаса, усложнение речевых высказываний, совершенствование грамматического оформления речи, ее звуковой культуры [7, 38-40].

В проведенном нами исследовании мы использовали сказкотерапию как инструмент для выработки дикции, формирования правильного интонирования, эмоциональности высказывания, развития мышления, памяти, общей и мелкой моторики детей с ОНР третьего уровня старшего дошкольного возраста. Сказка была выбрана нами не случайно: она является одним из основных жанров устного народного творчества и представляет собой художественное произведение бытового, волшебного либо авантюрного характера с установкой на вымышленность сюжетной линии. Сказка является одним из средств познания окружающего мира, предполагая формирование системы ценностей, представлений о типах и формах взаимоотношений людей, их черт характера. Кроме того, сказка является одним из достаточно эффективных средств психокоррекции (в процессе осмысления сюжетной линии ребенок получает возможность установления собственных ошибок поведения, коммуникации, может осуществлять моделирование ситуаций их изменения) [10, 36], [2, 9-10].

Сказки, применяемые в коррекционных целях, в зависимости от поставленной цели, могут быть психокоррекционными (создаются самим ребенком или совместно с ним в целях оказания мягкого влияния на его поведение) и дидактическими (предполагают раскрытие смысла и важности определенных знаний, наличие скрытого задания учебного характера). Таким образом, при работе со сказками на ребенка оказывается определенное воздействие, материал их отличается высокой степенью запоминаемости, ребенок не ощущает давление со стороны взрослого [8, 96-99].

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МДОУ д/с №26 «Светлячок» с детьми дошкольного возраста с ОНР третьего уровня с целью выявления образовательных возможностей метода сказкотерапии в процессе развития монологической речи. Исследование проводилось с

Модель управления развитием логического мышления дошкольников в ДОО посредством организации методической работы

Блок целеполагания:	<p><u>Цель:</u> - повышение методической культуры воспитателей по вопросу развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста; - подготовка воспитателей к разработке и реализации программы развития логического мышления у детей старшего дошкольного в процессе организации методической работы в ДОО.</p> <p><u>Принципы:</u> систематизации и преемственности, целостности обучения, саморазвития, перспективности формируемых знаний и умений, мобильности в выборе форм, методов и средств обучения.</p>
Организационно – содержательный блок	<p>1. Интерактивные формы с педагогическим коллективом (мастер-классы; консультации - собеседования; практикумы, проблемный семинар).</p> <p>2. Приемы управления развитием логического мышления дошкольников: игра, ситуативный разговор, беседа, чтение, интегративная деятельность, проблемные ситуации. В качестве методов – словесные, наглядные, практические.</p>
Результативный блок	<p><u>Высокий уровень развития логического мышления у дошкольников:</u> - высокий уровень развития вербального и невербального интеллекта, умение анализировать предметы, используя зрительное, тактильное и слуховое восприятие; умение сосредоточивать внимание на предметах и явлениях, произвольно запоминать необходимую информацию и воспроизводить по памяти; умение рассуждать, делать умозаключения в соответствии с законами логики.</p> <p><u>Средний уровень развития логического мышления у дошкольников:</u> - хороший уровень развития вербального и невербального интеллекта, незначительные ошибки при анализе предметов, умение сосредоточивать внимание на предметах и явлениях, произвольно запоминать необходимую информацию и воспроизводить по памяти; умение рассуждать, делать умозаключения в соответствии с законами логики.</p> <p><u>Низкий уровень развития логического мышления у дошкольников:</u></p>

	- низкий уровень развития вербального и невербального интеллекта, неумение анализировать предметы, используя зрительное, тактильное и слуховое восприятие; неумение сосредоточивать внимание на предметах и явлениях, произвольно запоминать необходимую информацию и воспроизводить по памяти; неумение рассуждать, делать правильные умозаключения.
--	---

При решении задачи - организации целенаправленной методической работы в дошкольной образовательной организации по направлению «Развитие логического мышления дошкольников» мы исходили из того, что наиболее целесообразными формами методической работы при реализации нашей модели могут выступить интерактивные формы.

В процессе реализации модели в дошкольной образовательной организации создавались педагогические условия необходимые для развития логического мышления дошкольников. Были проведены:

- консультации-собеседования для педагогов по вопросам развития логического мышления у дошкольников;
- практикумы «Диагностическое оценивание уровня развития логического мышления дошкольников», «Планирование как условие реализации программы развития логического мышления у дошкольников»;
- проблемный семинар «Эффективные технологии развития логического мышления у дошкольников»;
- мастер-класс «Игра как эффективный метод развития логического мышления у дошкольников»;
- мастер-класс «Развитие логического мышления и внимания в процессе освоения разнообразных способов действий в условиях предметно-деятельного и наглядно-образного сотрудничества».

Для проверки эффективности работы педагогического коллектива по программе «Юный Мыслитель», направленной на развитие логического мышления старших дошкольников в процессе совершенствования методической работы в дошкольной образовательной организации, с сентября по май в экспериментальной группе проводились занятия 1 раз в неделю в форме кружковой работы. Практиковались как групповые занятия, так и подгрупповые и индивидуальные.

Во время реализации модели использовались следующие формы работы: игра, ситуативный разговор, беседа, чтение, интегративная деятельность, проблемные ситуации. В качестве методов – словесные, наглядные, практические.

По итогам формирующего эксперимента, проводившегося в экспериментальной группе, были выявлены значимые изменения. Так, дети из экспериментальной группы значительно лучше справились с заданиями методики «Матрицы Равена». Дети научились различать одинаковые и разные фигуры, а потом - похожие и непохожие фигуры; оценивать ориентацию фигуры по отношению к себе и к другим объектам в поле восприятия; сравнивать аналогичные изменения в видимых образах и построить на этом логический метод рассуждения; способны расчленять воспринятое целое на

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);
магистрант I курса, направление подготовки
Специальное (дефектологическое) образование/ Логопедия
Дадашова Сабина Дмитриевна
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СКАЗОК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья раскрывает содержание и результаты исследования образовательных возможностей применения сказок в логопедической работе, направленной на развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Особое внимание автор уделяет рассмотрению применения методикам, используемым в процессе работы, а также ключевым умениям, формируемым в ходе проводимого экспериментального исследования.

Ключевые слова: речевая система, речевое развитие, дети с общим недоразвитием речи, коррекционная логопедическая работа, связная монологическая речь.

Annotation. The article reveals the contents and results of the study of educational applications of fairy tales in speech therapy aimed at the development of coherent monologue speech of preschool children with General underdevelopment of speech. Special attention is paid to consideration of the application of the techniques used in the process as well as the key skills generated in the course of the pilot study.

Keywords: speech system, speech development, children with General speech underdevelopment, speech therapy, monologue speech.

Введение. Речевая функция человека представляет собой одну из важнейших функций человека, процесс реализации которой предполагает формирование высших форм познавательной деятельности человека, его понятийного мышления [12, 132]. Нарушение речевого развития (учитывая характер некоторых речевых расстройств) оказывают негативное влияние на психическое развитие ребенка, его деятельность и поведение, что, в совокупности, отрицательно сказывается на процессе формирования его личности, являясь причиной психических наслоений, проявлению отрицательных черт характера, появлению специфических особенностей эмоционально-волевой сферы.

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом понимается наличие речевой патологии, предполагающей нарушение процесса формирования всех компонентов речевой системы (произношения и различения звуков, недостаточный объем словарного запаса, словообразования, грамматического строя речи). В зависимости от уровня речевого развития детей с ОНР, ученые выделяют три

моделей, формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

Третий этап включает в себя работу над овладением более сложными видами средств межфразовой связи, уточнением значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей, закреплением более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения.

Логопеду следует уделять внимание работе по развитию фонематического слуха и совершенствовать произносительную сторону речи, что будет способствовать развитию лексико-грамматического строя речи, связной речи, речевого внимания и памяти.

Очень важно сформировать и закрепить систему взаимосвязанных действий и операций с грамматическими элементами языка, научить правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важные связи и отношения между словами, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д.

Корректируя речевые нарушения необходимо исправлять звукопроизношение, развивать фонематический анализ и синтез, использовать в работе лексико-грамматические упражнения, развивать устную речь. Залогом продуктивной работы является мотивация ученика.

Выводы. На сегодняшний день выделяют большое количество разновидностей дисграфии. Аграмматическая дисграфия впервые была рассмотрена ученым М. Е. Хватцевым. Данный вид нарушения проявляется с третьего года обучения, когда ребенок, овладевший грамотой, вплотную приступает к изучению грамматических правил.

Важно как можно раньше выявить и начать проводить профилактическую работу и логопедическую коррекцию нарушений речи. Своевременное выявление речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка.

Литература:

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для ВУЗов. М: ВЛАДОС, 2009. 703 с.
2. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: Диагностика и коррекция. Ростов.: Феникс, 2004. 224 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

составные элементы; успешно воспринимать две или больше отдельных фигур как образующих одно целое или организованное единство.

В ходе реализации программы дети научились лучше анализировать, обобщать, сравнивать и классифицировать объекты с опорой на существенные признаки. Дети быстрее понимали инструкцию, демонстрировали способность к обоснованию своего выбора существенного признака, дифференцируя главные и второстепенные.

Произошли существенные изменения и по вербальному блоку. После формирующего эксперимента сократилось число детей с низким уровнем и увеличилось число детей с высоким уровнем развития мышления. Таким образом, в ходе реализации программы дети научились точно дифференцировать существенные и несущественные признаки предметов, но значительная часть детей экспериментальной группы еще не всегда точно определяют обобщающее слово. Достоверность различий была подтверждена с помощью критерия Стьюдента.

Выводы. Таким образом, в процессе исследования:

- теоретически обосновали проблему управления развитием логического мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации;
- разработали модель управления развитием логического мышления дошкольников в ДОО посредством организации методической работы;
- в ходе опытно-экспериментальной работы экспериментально проверили эффективность модели управления развитием логического мышления дошкольников в дошкольной образовательной организации.

В заключение отметим, что важнейшим критерием результативности методической работы являются результаты развития детей, достижение ими оптимального уровня или приближение к нему за отведенное время без перегрузки детей. Необходимо помнить, что истинная оценка эффективности методической работы всегда дается по конечному результату, а не по числу разнообразно проведенных мероприятий.

Проведенный нами эксперимент является одним из возможных подходов к исследованию проблемы организации методической работы дошкольного образовательного учреждения с целью развития логического мышления у детей дошкольного возраста. Мы полагаем, что успешной работе в этом направлении могут способствовать дальнейшие исследования с привлечением специалистов различного профиля: управленцев, психологов, социологов, программистов и других.

Литература:

1. Гатауллина, Р.Ф. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога посредством оптимального выбора формы обучения. Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 26. С. 186-190.
2. Галимова, Р.З. Музыкальный слух в структуре профессионального мастерства музыканта. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. К.: Издательство "Познание" - 2012. № 4. С. 258-262.
3. Талипова, О.А. Психологические особенности самоотношения как фактора психического развития проблемных подростков / О.А. Талипова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 252 с.
4. Талипова, О.А., Ахметшина, Э.Н., Гатауллина, Р.Ф., Галимова, Р.З., Минахметова, А.З. Пути повышения эффективности коррекционно-

логопедической работы в дошкольных образовательных учреждениях / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч.3. - 191-195

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гиннэ Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнёва» (г. Красноярск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА: КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена обобщённому изучению вопроса сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. В статье предлагается авторская интерпретация понятия «уровень сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра», также обозначены основные критерии сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, выявленные в результате анализа научных источников информации по обозначенной проблеме. Далее согласно траектории теоретического анализа автором статьи представлено подробное описание критериальные и уровневые показатели сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Ключевые слова: критерий, уровень сформированности, профессиональные компетенции, будущий бакалавр.

Annotation. The article is devoted to the generalized studying of a question about formation of professional competences of a future bachelor. The author's interpretation of the concept of "level of formation of professional competences of a future bachelor" is offered in the article, also the main criterions of formation of professional competences of a future bachelor are revealed in the result of the analysis of scientific sources of information of designated problem. Further, according to the trajectory of the theoretical analysis, the author of the article presents a detailed description of the criterion and level indicators of formation of professional competences of a future bachelor.

Keywords: criterion, level of formation, professional competences, future bachelor.

Введение. Непрерывное совершенствование производственных процессов и усложнение технико-технологических процессов, являющиеся результатом внедрения в практику достижений науки и техники, повышает требования к качеству профессиональной подготовки будущего бакалавра в техническом вузе посредством повышения эффективности процесса формирования его профессиональных компетенций. Решение указанной задачи требует разработки методики диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра на основе определения основных критериальных и уровневых характеристик сформированности данной группы компетенций.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

между словами, выражающиеся в грамматических категориях рода, числа, падежа, времени и т.д.

В процессе овладения грамматическим строем языка, морфологическими и синтаксическими его элементами ведется в практическом плане, стоит избегать излишнего употребления грамматических терминов. Для реализации коррекционной работы необходимо направить внимание на осознанное различение, выделение и обобщение морфологических элементов слова, синтаксических конструкций. Выделяя ту или иную грамматическую категорию, форму или конструкцию предложения, учащиеся подводят к определенным грамматическим обобщениям.

Во время обучения детям необходимо давать речевые образцы, опираясь на которые, ученик впоследствии сможет составить свои словосочетания, предложения. При подборе упражнений нужно опираться на уже изученный лексический и грамматический материал. Применяя метод моделирования, логопед сможет уточнить знания ребенка о способах составления словосочетаний и предложений.

Р.И. Лалаева характеризовала дисграфические ошибки и выделила следующие их особенности. При дисграфии имеются стойкие, специфические ошибки, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом. В период обучения русскому языку все ученики допускают ошибки, но если ошибки носят стойкий специфический характер- это является признаком дисграфии. Многочисленные дисграфические ошибки сохраняются на протяжении длительного времени и связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез. [2, с. 36].

Коррекционная работа проводится по нескольким направлениям, рекомендованных Р.И. Лалаевой:

- дифференциация речевых единиц (форм слова, структуры предложения в речи);
- автоматизация грамматических форм в импрессивной и экспрессивной речи;
- закрепление правильных грамматических форм в письменной речи.

Корректируя аграмматическую дисграфию необходимо ориентироваться на нормы развития лексической, морфологической и синтаксической систем языка. Задания и речевой материал необходимо усложнять по мере изучения и усвоения правил русского языка. Например, навыки словоизменения изучаются сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, связной речи. Отработка навыков начинается в устной речи, после переходит в письменную. В логопедии выделяются 3 этапа по коррекции аграмматической дисграфии.

На первом этапе выстраивается работа по обучению связности высказывания, закреплению более продуктивных словообразовательных моделей, формированию наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

Второй этап предполагает работу над усвоением языковых средств межфразовой связи, работу над словообразованием менее продуктивных

Детская дисграфия, обусловленная низким речевым развитием или нарушением функционирования речевой системы отражается в четырех из пяти видах данного расстройства.

Сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена выделяют следующие виды дисграфии:

Артикуляторно-акустическая

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Аграмматическая дисграфия

Вышеуказанная классификация является наиболее удобной, так как позволяет логопедам соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными направлениями и методами коррекции.

Сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена дают следующую характеристику аграмматической дисграфии.

Аграмматическая дисграфия характеризуется недоразвитием лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Проявляется на уровне слов (искажение морфологической структуры слова), словосочетаний (нарушение согласования слов), предложений (искажение предложно-падежных конструкций, пропуски членов предложений) и текстов (нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями).

Аграмматическая дисграфия диагностируется с 3 класса, когда по программе начинается изучение грамматических правил.

Аграмматическая дисграфия может проявляться на четырех уровнях, для которых характерны соответствующие типы ошибок на письме:

Ошибки на уровне слова (неправильное употребление падежных окончаний; неверное употребление числа имен существительных, искажение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов).

Ошибки на уровне словосочетания (ошибки при согласовании имен существительных с прилагательными; неправильное употребление предлогов, окончаний, некоторых приставок и суффиксов, нарушение согласования, пропуски и замены предлогов вызывают нарушение связей в словосочетаниях и влекут за собой ошибки морфологического характера).

Ошибки на уровне предложения (пропуск членов предложений, нарушение последовательности слов в предложениях).

Ошибки на уровне текста (использование в письменной речи крайне бедных описательных средств; пропуск как главных, так и второстепенных членов предложения).

Все ученики могут допустить вышеуказанные ошибки, но их совокупность будет являться признаком аграмматической дисграфии. При этом ошибки грамматического оформления устного и письменного высказывания следует считать диагностическими.

Анализ литературы показал, что аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. В коррекционной работе следует уделять большое внимание упорядочиванию грамматического строя речи учащихся. Логопеду необходимо сформировать систему взаимосвязанных действий и операций с грамматическими элементами языка, научить правильно отражать и дифференцировать в речи наиболее важные связи и отношения

Формулировка цели статьи. Анализ психолого-педагогических источников научной информации по обозначенной проблематике продемонстрировал тот факт, что вопрос определения уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра ещё не имеет окончательного решения в теории и практики высшего образования. В этой связи основной целью данной статьи является разработка и описание критериев сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, а также определение их качественных состояний, то есть выявление и обозначение критериальных характеристик уровней сформированности обозначенных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Ранее, уточнив семантику и предметное содержание терминов «формирование» и «профессиональные компетенции», автор представил собственное педагогическое понимание конструкта «формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра» как процесса последовательного развертывания определённых этапов по изменению структуры и содержания профессиональных компетенций будущего бакалавра посредством создания и реализации соответствующих данным этапам организационно-педагогических условий [1, С. 158]. Исследование психолого-педагогической и дидактико-методологической литературы по профессиональной подготовке будущего бакалавра в техническом вузе, проведённое в предыдущих работах, позволило автору выявить три взаимосвязанных этапа формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра: ориентирование будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций; усвоение будущим бакалавром профессиональных компетенций; отработку будущим бакалавром профессиональных компетенций [1; 2]. По мнению автора, перечисленные этапы определяют последовательность реализации в единстве и взаимосвязи трёх организационно-педагогических условий: 1) ориентирование будущего бакалавра на овладение профессиональными компетенциями, актуализирующее у будущего бакалавра понимание и признание профессиональной значимости профессиональных компетенций; 2) включение будущего бакалавра в процесс овладения профессиональными компетенциями, способствующее осознанному усвоению будущим бакалавром содержания, сущности и особенностей применения профессиональных компетенций; 3) обогащение опыта профессиональной деятельности будущего бакалавра, предполагающее расширение у будущего бакалавра субъективного опыта применения профессиональных компетенций [1, С. 159].

Для оценки эффективности реализации в учебном процессе вуза перечисленных организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра необходимо проводить диагностику сформированности обозначенной совокупности компетенций, осуществляя её на каждом этапе процесса формирования данных компетенций. Решение задачи по разработке методики диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра требует определения критериев и уровней сформированности этих компетенций. С целью выработки собственного представления о содержании критериальных и уровневых характеристик сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра мы проделали в отношении данного феномена следующие операции:

– уточнили смысл и значения терминов «критерий» и «уровень», сформулировав собственное педагогическое понимание понятия «уровень сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра»;

– выделили и описали уровни и критерии сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра;

– выявили качественные состояния обозначенных компетенций, то есть описали критериальные и уровневые показатели сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра.

В справочной литературе «критерий» (от греч. *kriterion* – средство для суждения; признак, служащий основой оценки) определяется как «основной признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных» [3, С. 28], или как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки какого-либо явления» [3 – 6]. В своём исследовании мы основываемся на определении, представленном А. Ребером, интерпретирующего критерий как «уровень достижений, который определяется целью, по степени приближения к которой оценивается процесс» [7, т. 1. – А – О, С. 151].

При разработке критериев сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра мы исходили из положения, что компетенции не только формируются в деятельности, но и проявляются в ней. Следовательно, в зависимости от вида профессиональной деятельности сформированность профессиональных компетенций можно рассматривать в различных планах и оценивать их по форме действий, меры осознания операций, полноты выполнения операций, степени обобщённости действий, правильности, скорости и лёгкости осуществления действий и так далее. В качестве основных критериев, определяющих уровень сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, выступают, по нашему мнению, состав и качество выполняемых приёмов (операций) профессиональной деятельности, включённых в состав обозначенных компетенций. Такими критериями, на наш взгляд, являются: степень осознанности выполняемых операций; успешность выполнения приёмов; самостоятельность использования приёмов; рациональное (целесообразное) использование приёмов; вариативность выполняемых операций; ценностное отношение к осваиваемым операциям.

Степень осознанности выполняемых операций профессиональной деятельности характеризуется наличием знаний об основных приёмах этой деятельности и способностью дать словесный отчёт о выполняемых операциях. Степень осознанности определяет способ осуществления профессиональной деятельности. Он может производиться с помощью интуиции (неосознанно), или посредством логических рассуждений (осознанно), когда профессиональная деятельность осуществляется не механическим перебором эталонов, а синтетическим актом соотношения условия с требованиями задачи.

Успешность выполнения приёмов профессиональной деятельности проявляется в их правильном, быстром, чётком и лёгком осуществлении. Самостоятельность выполнения основных способов профессиональной деятельности определяется тем, в какой мере используется помощь, «подсказка» извне. Рациональное использование приёмов профессиональной деятельности характеризует последовательность выполнения действий, выражается в оптимальном, целесообразном и логичном применении

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

грамотный устный ответ оказывается в рядах неуспевающих учеников по устным предметам. В скором времени появляются проблемы и с другими предметами. Неспособность понять содержание прочитанного текста из-за многочисленных ошибок и плохой техники чтения приводит к неправильному решению математических задач, неправильному выбору ответа в тестовых заданиях. Такой ученик будет отставать по большинству предметов уже ко второму классу.

Дисграфия доставляет учащимся первых классов много проблем при овладении грамотой, а в последующие годы обучения- в усвоении грамматики русского языка. В русской орфографии существуют следующие основные принципы:

фонетический (фонематический) — основой является звуковой анализ речи (как слышу, так и пишу);

морфологический — необходимо определять значимые морфемы слова, морфологическую структуру слова, выделять морфемы с одинаковым значением и т.д.;

традиционный — предполагает исторически сложившееся написание слова.

Учитывая принципы орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа. Многочисленные ошибки связаны с недоразвитием фонематического восприятия, которые вызваны трудностью дифференциации звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи трудность различения звуков приводит к заменам и смешениям звуков, а в письменной речи наблюдаются смешения букв [1, с. 478].

На данном этапе развития логопедической науки исследователи предлагают следующие классификации дисграфии.

I. О.А. Токарева рассматривает дисграфию как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов и выделяет 3 вида: акустическую, оптическую, моторную.

II. М.Е. Хватцев рассматривает дисграфию с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма. Кроме психофизиологических механизмов нарушения, он рассматривает и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма.

М.Е. Хватцев выделяет пять видов дисграфии: на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»)

оптическая

на почве нарушения произносительного ритма

на почве акустической агнозии

при моторной и сенсорной афазии.

III. С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто рассматривается как один из симптомов, входящих в комплекс неврологических или энцефалопатических нарушений.

А.Н. Корнев выделяет паралиническую дисграфию, фонематическую дисграфию, метаязыковую дисграфию, диспрактическую дисграфию.

IV. В 70-80-х годах XX столетия сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена разработали классификацию детской дисграфии, которая соответствует современной теории логопедии.

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Оно тесно связано со степенью развития устной речи. Письмо базируется на способности распознавать звуки речи, выделять их в потоке речи и соединять, правильно произносить.

Процесс написания слова имеет определенную структуру:

- определение звуковой структуры слова;
- определение последовательности и места каждого звука;
- соотнесение выделенного звука с определенным образом буквы;
- воспроизведение буквы с помощью движений руки.

Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Для написания предложения человек использует определенную последовательность действий: мысленно формулирует предложение; проговаривает и запоминает определенный порядок слов, разделяет предложения на фразы, слова, определяет границы каждого слова. Нарушения в каком-либо этапе написания слова или предложения приводят к ошибкам.

Для обозначения специфических расстройств устной и письменной речи используют различные термины.

Частичные нарушения письма называются дисграфией, полная неспособность письма – аграфией.

Нарушение процесса овладения письмом – дисграфия - может возникнуть, если у ребенка имеются нарушения, хотя бы одной из этих функций:

- слуховой дифференциации звуков,
- правильного их произношения,
- звукового и зрительного анализа и синтеза,
- лексико-грамматической стороны речи,
- пространственных представлений.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в многочисленных типичных ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения навыками письма.

Первым ученым, обратившим внимание на нарушение процесса чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности, был А. Куссмауль. В последующие годы появилось много научных трудов, в которых давались описания детей с различными нарушениями письменной речи. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи.

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В данный период подчеркивается определенная взаимосвязь между нарушениями письменной речи, с одной стороны, и недостатками устной речи и слуха — с другой.

С точки зрения психолингвистики нарушение механизмов письма происходит в следствии нарушения внутренних процессов возникновения высказывания: составление связного текста, предложения, фонематического анализа слов и т.д.

Плохо развитая устная речь (бедный словарный запас) приводит к большому количеству ошибок при чтении и письме, которые проявляются в нарушении грамматического строя речи, несформированности лексико-грамматических отношений и т.д. Ученик, неспособный дать развернутый

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

компонентов профессиональных компетенций при осуществлении будущим бакалавром профессиональной деятельности.

Вариативность отражает способность переноса приёмов профессиональной деятельности в новые, изменённые условия с учётом особенностей этих условий. Ценностное отношение к осваиваемым профессиональным компетенциям характеризуется признанием будущим бакалавром данных компетенций в качестве личного достижения, значимости данных компетенций для осуществления любого вида профессиональной деятельности, наличием стремления освоить и постоянно совершенствовать обозначенные компетенции. Перечисленные критерии, по нашему мнению, позволяют комплексно подойти к оценке уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Относительно интерпретации понятия «уровень сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра», хотелось бы отметить, что в словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «уровень» трактуется как: 1) степень величины развития чего-либо; 2) горизонтальная плоскость, являющаяся границей высоты чего-нибудь [8, С. 684]. В свою очередь, А.Ребер квалифицирует уровень в четырёх значениях: 1) положение или ранг на некотором континууме, например, уровень интеллекта; 2) однородная концентрация вещества в теле, например, уровень глюкозы; 3) количество, измеряемое относительно определенной единице измерения, например, уровень децибелов; 4) измерение эффективности выполнения, например, уровень чтения, соответствующий шестому классу [7, т. 2. – П – Я, С. 399].

Учёный сравнивает термин «уровень» с понятием «стадия», трактуемом как «период, выделяемый в длительном, протекающем процессе; в особенности тот, который, кажется, имеет свою собственную внутреннюю связность и выделяется из других различных периодов». В этом ракурсе уровень квалифицируется как «определённая точка в процессе или континууме» [7, т. 2. – П – Я, С. 391]. По мнению А.И. Ракитова, «уровень – это операциональная характеристика объекта, не говорящая о том, что различия в уровнях детерминируются различием в числе или качестве операций или тем и другим одновременно, что сам уровень не есть физическое, химическое и т.п. свойство, имманентно присущее объекту, но являющееся результатом оперирования с объектом» [9, С. 51]. На основании выше сказанного, под уровнем сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра понимаем степень усвоения будущим бакалавром профессиональных компетенций, характеризуемую достигнутыми в обучении показателями по всем возможным критериям сформированности указанных компетенций.

На основе разработанных критериев, нами были определены творческий, репродуктивный и эмпирический уровни сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Охарактеризуем выделенные нами уровни сформированности обозначенных компетенций.

Творческий (высокий) уровень характеризуется:

- глубокими и системными знаниями будущего бакалавра о сущности и алгоритмах выполнения всех основных профессиональных компетенций;
- осознанным, активно-действенным применением будущим бакалавром всех операций профессиональной деятельности, составляющих структуру его основных профессиональных компетенций;

- правильным, быстрым, чётким выполнением будущим бакалавром абсолютно всех приёмов профессиональной деятельности, входящих в структуру его основных профессиональных компетенций;

- самостоятельным, по собственной инициативе, без помощи извне применением будущим бакалавром всех основных профессиональных компетенций при осуществлении профессиональной деятельности;

- научно обоснованным, рациональным использованием будущим бакалавром всех основных профессиональных компетенций при осуществлении профессиональной деятельности;

- возможностью применения будущим бакалавром всех операций профессиональной деятельности, образующих структуру его основных профессиональных компетенций, в новых, нестандартных ситуациях с учётом всех особенностей изменённых условий профессиональной деятельности;

- наличием у будущего бакалавра ярко выраженного чувства удовлетворения от освоения профессиональных компетенций; признанием данных компетенций в качестве личного достижения; осознанием ценности обозначенной совокупности компетенций в процессе профессиональной деятельности и наличием потребности постоянного совершенствования данных компетенций.

Репродуктивный (средний) уровень характеризуется:

- знанием будущим бакалавром сущности и алгоритмов выполнения практически всех основных профессиональных компетенций;

- осознанным применением будущим бакалавром большинства приёмов профессиональной деятельности, включённых в структуру его основных профессиональных компетенций;

- правильным и достаточно быстрым выполнением будущим бакалавром почти всех приёмов профессиональной деятельности, составляющих структуру его основных профессиональных компетенций;

- успешным самостоятельным применением будущим бакалавром практически всех профессиональных компетенций в ходе осуществления профессиональной деятельности при незначительной поддержке извне;

- последовательным и логическим применением будущим бакалавром профессиональных компетенций в соответствии с условиями профессиональной деятельности;

- способностью выполнять будущим бакалавром операций профессиональной деятельности, образующих структуру его основных профессиональных компетенций, только по образцу, освоенному алгоритму, в схожих ситуациях, т.е. при переносе в изменённые условия учитываются не все особенности новых условий этой деятельности;

- осознанием будущим бакалавром значимости основных профессиональных компетенций для осуществления различных видов профессиональной деятельности, наличием у него устойчивого мотива формировать и развивать данные компетенции.

Эмпирический (низкий) уровень характеризуется:

- отрывочным, бессистемным представлениями будущего бакалавра о сущности и алгоритмах выполнения всех основных профессиональных компетенций; освоением будущим бакалавром отдельных операций профессиональной деятельности, составляющих структуру его основных

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

среди учеников начальной школы. Аграмматическая форма дисграфии и дислексии появляется у детей на почве общего недоразвития речи. Большое количество стойких специфических грамматических, морфологических, синтаксических ошибок у детей с аграмматической формой дисграфии (нарушение правил словоизменения и согласования слов, пропуски членов предложения и нарушение последовательности предложений) наблюдается из-за несформированности грамматического строя речи.

Исправить аграмматическую дисграфию достаточно трудно. Необходимо выстроить целенаправленную работу по коррекции всей речевой системы, устранение конкретного дефекта не принесет желаемых результатов. Изучение и закрепление навыков словообразования, словоизменения, навыков построения предложений, расширения словарного запаса должно проводиться одновременно.

На данном этапе развития логопедии хорошо изучены причины дисграфии, проявления, структурированы речевые расстройства, разработаны методы коррекции дисграфии, но они малоэффективны.

Изложение основного материала статьи. Ведущими учеными по данной проблеме являются Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Л.Н. Ефименкова и др.

Такие специалисты, как: О.Ю. Митрофанова, Б.А. Иншаков, Л.Г. Парамонова, О.Н. Усанова и многие другие - разрабатывают методические рекомендации касательно обследования письменной речи, они вырабатывают систему логопедического воздействия по преодолению данной формы дисграфии, изучают психологическое содержание процесса письма и т. д.

Грамматически правильная устная речь формируется к трем годам, но и в данный период ребенок допускает много морфологических и словообразовательных ошибок. По А.Н. Гвоздеву, каждый ребенок до школы должен пройти «дограмматический период усвоения языка». Этот период является значимым для овладения норм родного языка, поскольку при полноценном протекании этого периода ребенок, не знающий грамматических правил, постепенно начинает правильно использовать в своей речи грамматические категории. В речи детей, до определенного возраста, присутствуют «детские аграмматизмы», возникающие из-за невозможности быстрого усвоения ребенком всех языковых категорий невозможно. Данные аграмматизмы являются допустимыми и исчезают по мере освоения ребенком грамматических норм языка.

К четырем годам ребенок овладевает правилами согласования слов между собой при построении предложений (изменение слов по числам, родам, падежам).

Правильно образовывать слова, используя приставочный, суффиксальный, приставочно-суффиксальный способы, ребенок сможет к моменту поступления в начальную школу.

Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности. Например, низкий уровень усвоения морфологической системы языка, синтаксической структуры предложения наблюдается при недоразвитии грамматического строя речи. Нарушение грамматического строя речи характеризуется его неправильным формированием, наличием аграмматизмов.

профилактики и преодоления девиантного поведения несовершеннолетних, удалось остановить рост подростковой преступности и заметно снизить количество несовершеннолетних, стоящих у “опасной черты”, что отмечено на фоне общего роста девиантного поведения несовершеннолетних в большинстве других районов.

Литература:

1. Думов А.С. Педагогика девиантного поведения: учебное пособие / А.С.Думов, С.Б.Думов, И.А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.
2. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. 2-е изд., доп. М., 1997. 146 с.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994. С. 42-43.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Аладьина Ольга Михайловна

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (г. Нижний Новгород)

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрен один из видов нарушений письменной речи - аграмматическая дисграфия. Представлена характеристика аграмматической дисграфии и содержание коррекционной работы.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, аграмматизм, письменная речь

Annotation. This article is dedicated to one of the types of written language disorder. The article presents a side characteristics of ungrammatical dysgraphia and its correction.

Keywords: ungrammatical dysgraphia, agrammatism, written language.

Введение. В современном обществе очень важно уметь излагать свои мысли ясно и грамматически правильно в устной и письменной форме. В методике обучения русскому языку возрастает интерес ученых к проблемам развития связной устной и письменной речи младших школьников. Учителя констатируют низкие показатели по устным предметам. Учащиеся школ испытывают большие трудности при выражении собственных мыслей, изложении материала в необходимой последовательности. Причиной неуспеваемости при обучении письму и чтению не всегда является отсутствие желания учиться у ученика. Многие учителя или родители обращаются за помощью к специалисту- логопеду или психологу. Проблема может крыться в неспособности учеником овладеть определенными правилами русского языка- дисграфии или дислексии. Изучение и коррекция вышеуказанных нарушений является приоритетной задачей логопедии, из-за большой распространенности

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

профессиональных компетенций;

– неосознанным, стихийным, интуитивным использованием будущим бакалавром профессиональных компетенций при осуществлении профессиональной деятельности с опорой на личный опыт, который при этом является недостаточно глубоко осознанным;

– невыполнением будущим бакалавром большинства приёмов профессиональной деятельности, входящих в структуру его основных профессиональных компетенций;

– затруднениями при самостоятельном использовании будущим бакалавром профессиональных компетенций в процессе осуществления профессиональной деятельности, а также необходимостью помощи или указаний извне при их применении;

– отсутствием логичной последовательности используемых профессиональных компетенций при выполнении профессиональной деятельности, то есть стихийным применением будущим бакалавром данных компетенций в ходе профессиональной деятельности с опорой на личный опыт, который при этом является не осознанным;

– использованием будущим бакалавром профессиональных компетенций только в схожих условиях профессиональной деятельности, без переноса их в новые, нестандартные ситуации;

– отсутствием у будущего бакалавра понимания значимости основных профессиональных компетенций для осуществления различных видов профессиональной деятельности; отсутствием у него потребности в освоении и самосовершенствовании данных компетенций.

Выводы. Перечисленные критериальные и уровневые характеристики позволяют комплексно подойти к оценке уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Выделенные характеристики и приметы их распознавания могут быть положены в основу минимальной оценочно-диагностической карты сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, объединяющей мотивационный, гностический и праксиологический критерии сформированности указанных компетенций с творческим, репродуктивным и эмпирическим уровнями сформированности обозначенной совокупности компетенций. Результаты диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, проводимой на каждом этапе процесса формирования этих компетенций, позволяют отследить динамику продвижения конкретного будущего бакалавра в диапазоне охарактеризованных уровней на основе выделенных критериев.

Литература:

1. Гиннэ С.В. К вопросу о формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 5. – С. 157–164.

2. Гиннэ С.В. О формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра / С.В. Гиннэ // Международный научно-исследовательский журнал. Часть 4. – Екатеринбург: ООО «Импекс», 2016. – № 05 (47). – С.16–18.

3. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17000 слов. – М.: «Издательство АСТ», «Издательство Астрель», «Русские словари», 2002. –960 с.

4. Социальный энциклопедический словарь : на русском, английском,

немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. – М.: Изд-во НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА М), 2000. – 488 с.

5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред С.Я. Батышев. – М.: Российская Академия образования, Ассоциация «Проф. образование», 1999. – 1784 с.

6. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

7. Большой толковый психологический словарь: В 2-х томах / Артур Ребер. – М.: «Вече», АСТ, 2003. – 1152 с.

8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.

9. Ракитов А.И. Курс лекций по логике науки. – М.: Высшая школа, 1971. – 176 с.

Педагогика

УДК: 371

ассистент Голубятникова Светлана Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет» (г. Астрахань)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме дошкольного образования - социально-коммуникативному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Личностная парадигма специального образования ориентирует специальную психологию и коррекционную педагогику на поиск новых технологий помощи по развитию социальных компетенций у детей с ОВЗ с позиции становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых. Такое понимание целей современного дошкольного образования заложено в Федеральный государственный образовательный стандарт, в новую образовательную область дошкольного образования - «социально-коммуникативное развитие».

Реализация задач по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста с ОВЗ вызывает определенные сложности, связанные как со специфическими внутренними психофизиологическими особенностями этой категории детей, так и внешними средовыми факторами. Социальная значимость проблемы, недостаточная ее теоретическая и методическая разработанность, необходимость совершенствования системы общего, специального и инклюзивного дошкольного образования детей требуют

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

района. Координирующим ядром стал Центр социально-психологической службы. Первым шагом работы стало изучение социально-педагогической обстановки в районе. Одним из направлений явилась диагностика характеристик социальной среды и связанных с ней устойчивых индивидуально-психологических особенностей, препятствующих обобщению понимания девиантного поведения и развитию личности несовершеннолетних, разных уровней групп вплоть до стоящих на учете в КДН. Результаты диагностики стали основанием для разработки системы индивидуальной и групповой профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними девиантного поведением. Вся работа, согласно принятой концепции, проводилась во взаимодействии социально-педагогических, образовательных и спортивно-оздоровительных учреждений района. Содержание этого взаимодействия включало: обмен диагностической информацией, разработку программы (целей, средств, этапов) совместной деятельности, распределение функций (ролей) и при необходимости обмен ими, поддержка и коррекция взаимных усилий, их преемственность во времени и пространстве, были разработаны этапы взаимодействия родителей, педагогов, тренеров подразделения по делам несовершеннолетних, определены формы их участия в работе. Для каждой организации была разработана и апробирована ее роль в общей программе профилактической и коррекционной работы с несовершеннолетними девиантного поведением.

Опыт совместной деятельности всех заинтересованных учреждений района в этом направлении позволил получить значительные позитивные результаты в работе по профилактике и преодолению девиантного поведения детей и подростков, а также выделить совокупность педагогических средств, ситуаций, создаваемых для несовершеннолетних различных уровней групп (по степени отклонения) с целью профилактики и коррекции их поведения.

Для группы "импульсивных" несовершеннолетних: тренинги самоощущения и волевого поведения; вовлечение в комплекс коллективных творческих дел в классе; создание ситуации учебного успеха; оптимизация статуса несовершеннолетнего в семье; вовлечение в спортивную деятельность, в основе которой лежит общность интересов.

Для "группы риска": поэтапный диалог о жизненной ситуации несовершеннолетних; выявление и нейтрализация негативных влияний со стороны семьи и неформальной группы; разрешение конфликтов в семье, в школе, со сверстниками; привлечение несовершеннолетних к проектированию собственной жизнедеятельности.

В работе с представителями "агрессивной" группы несовершеннолетних наиболее эффективными стали такие методы и приемы, как изменение статуса и референтной группы; включение в новые сферы деятельности и общения; разработка совместно с несовершеннолетним новой модели поведения и помощь в ее овладении.

Инвариантными для работы с несовершеннолетними различной степени отклонений были такие действия, как анализ жизненной ситуации и социального окружения; создание педагогически целесообразного пространства жизнедеятельности, диагностика и прогностика личностного развития.

Выводы. Полученные результаты практической работы позволяют говорить о том, что в условиях, где функционировала целостная система

качестве исходного основания была выбрана педагогическая парадигма рассмотрения проблемы, в соответствии с которой в ходе исследования мы определили: 1) педагогическую цель совместной деятельности, т.е. ожидаемые результаты в воспитательно-профилактической работе в виде проектируемых изменений в поведении несовершеннолетних; 2) содержание опыта, усвоение которого обеспечивает ревизию социально-негативных жизненных смыслов, и овладение новым поведением, реализующим важнейшие личностные и социально-статусные потребности несовершеннолетнего; 3) систему функциональных, организационно-управленческих, пространственно-временных взаимодействий образовательных, социально-педагогических и спортивно-оздоровительных учреждений. Единство целевых, содержательных и процессуальных характеристик позволило задать социально-педагогическую, практико-ориентированную направленность системы совместной деятельности образовательных, социально-педагогических и спортивно-оздоровительных учреждений по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних [1].

Важным пунктом в построении данной системы явилась модель коррекционно-педагогической ситуации, как системы разнородных факторов, целенаправленная актуализация которых ставит несовершеннолетнего перед необходимостью ценностно-смысловой ревизии предшествующего опыта. Иными словами, это ситуация, востребующая самокорректировку поведения, создающая благоприятную психологическую почву для принятия жизненной программы, предлагаемой коллективным воспитателем.

Структура этой ситуации, включающая объективные и субъективные компоненты, в обобщенном виде представляется следующим образом: 1) объективный источник личностной коллизии (проблема статуса несовершеннолетнего в коллективе сверстников, появление новой сферы предметной деятельности, изменения в направленности прежней референтной группы, обнаружение новых личностных возможностей и др.); 2) система условий, способствующих трансформации объективного противоречия во внутренний план личности (благоприятное влияние сверстников, родителей, учителей, социальных педагогов, ведущих спортсменов, соседского окружения, авторитетных взрослых людей); 3) личностное принятие переживаемой коллизии (активизация рефлексивных процессов, пересмотр "Я-концепции", ревизия сложившихся мотивов и смыслов); 4) попытка разрешения коллизии в рамках прежнего опыта без его радикального изменения, в рамках прежней сферы общения, углубление сомнений в эффективности этого пути; 5) активное овладение новыми образцами поведения, вытеснение негативного опыта при эффективной педагогической поддержке и благоприятной обстановке в окружающей социальной среде.

В ходе реализации системы совместной деятельности образовательных и социально-педагогических учреждений по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних в г. Волгограде нами была разработана скоординированная социальная, психолого-педагогическая программа, направленная на работу по преодолению девиантного поведения несовершеннолетних, в основе, которой были приведенные выше теоретические положения.

Педагогический эксперимент.

В реализации программы были задействованы образовательные, социально-педагогические, спортивно-оздоровительные и другие учреждения

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

серьезного осмысления и проведения целенаправленных исследований в данном направлении.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. Article is devoted an actual problem of preschool education - socio-communicative development of children with disabilities (HIA). Personal paradigm of special education focuses special psychology and correctional pedagogy to the search for new technologies assistance in the development of social competence of children with disabilities from the position of formation of independence, focus and self-regulation of their actions; the development of social and emotional intelligence, emotional responsiveness, empathy; formation of readiness for joint activity with peers; the formation of respectful relationships and a sense of belonging to their family and community children and adults. Such a modern understanding of the goals of preschool education set out in the Federal state educational standard in the new educational area of preschool education - "socio-communicative development."

Implementation of tasks on socio-communicative development of preschool children with disabilities causes certain difficulties, related to specific internal physiological features of this category of children, and external environmental factors. Social significance of the problem, its insufficient theoretical and methodological elaboration, the necessity of improving the system of General, special and inclusive pre-school education of children demand serious consideration and conducting targeted research in this direction.

Keywords: socio-communicative development, children with disabilities.

Введение. Реалии современной жизни общества демонстрируют неразвитость социальных механизмов вовлечения детей в мир человеческих взаимоотношений, как в среде сверстников, так и недостаток эффективных методик формирования социальных качеств, включая морально-нравственные характеристики и коммуникативные навыки.

Проблема социального взаимодействия дошкольников всегда привлекала внимание педагогов и психологов. Однако исследования последних лет показывают, что в современной детской популяции наблюдается качественное изменение психического и речевого развития, увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, что придает особую актуальность и новизну данной проблеме.

Изложение основного материала статьи. Понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» в отечественной законодательной практике закреплено Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». К этой категории относятся физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Ограниченные возможности дошкольников с ОВЗ в овладении коммуникативными средствами негативно влияют на весь его социальный облик, что приводит к возникновению социально неприемлемых черт характера, препятствуют их позитивной социализации.

Этот феномен обусловлен не только психофизическими особенностями детей с ОВЗ, но и разнообразными социальными причинами. В частности, наряду с информационной перенасыщенностью окружающей среды

наблюдается «информационное (коммуникативное) оскудение внешних воздействий» [1].

Традиционные ценности общества и семьи связаны преимущественно с задачами накопления, усвоения, запоминания информации, а вектор педагогических воздействий недостаточно направлен на обучение понимать, адекватно ориентироваться не только в коммуникационных, но и в жизненных процессах [2].

Социально-коммуникативное развитие наиболее активно происходит в старшем дошкольном возрасте, когда увеличивается длительность, интенсивность и частота контактов между детьми. Становится более устойчивым смысловое взаимодействие, обеспечивающее принятие дошкольниками совместных решений задач, связанных с общением со сверстниками и взрослыми, выбором способов поведения и взаимодействия в социуме.

Исследованию подвергались отдельные компоненты социально-коммуникативного развития у детей с разными видами отклонений в развитии.

Г.Ю. Щербакова выявила сложный механизм взаимного опосредования между игровым процессом и диалогическим взаимодействием детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Автором описаны особенности предметно-практического и диалогического взаимодействия дошкольников с ОНР в игре, которые могут рассматриваться как диагностические показатели развития коммуникативной компетенции в дошкольном возрасте [3].

Е.В. Локтева изучила формирование социально-коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (ЗПР) в процессе общения [4].

Описана характеристика коммуникативной деятельности детей с ЗПР. Ее особенности проявляются в снижении потребности в общении, в трудностях владения речевыми средствами, в преобладании делового, а не эмоционально-личностного характера общения, в слабости волевых процессов и эмоциональной неустойчивости – от импульсивности до вялости и апатичности [5].

Особенности игровой деятельности детей с ЗПР выявили Л.Б. Баряева, Е.С. Слепович и др. Для этой категории дошкольников характерны неумение развернуть совместную игру в соответствии с замыслом, бедность ее содержания, трудности создания воображаемой ситуации, произвольного оперирования жизненным опытом, слабая эмоциональная окрашенность игровых действий [6, 7]. Л. В. Кузнецовой удалось выявить недостаточное взаимодействие детей с ЗПР в сюжетной игре [8].

Однако можно отметить некоторую односторонность проведенных исследований, приоритетную направленность на изучение общения и, в меньшей степени, на выявление общих закономерностей нарушений взаимодействия дошкольников с разными психофизическими отклонениями.

Несмотря на ясное представление о том, какое значение имеет умение людей взаимодействовать друг с другом, многие аспекты формирования коммуникативных умений и навыков у детей с ОВЗ с учетом современных социальных условий остаются менее разработанными, чем в других сферах специальной педагогики и психологии.

Итак, анализ научной литературы по обозначенному направлению обнаруживает следующие противоречия:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

- несовершеннолетние с устойчивой асоциальной ориентацией, с активным противодействием разнообразным профилактическим и коррекционным мерам ("агрессивные");

- несовершеннолетние с нарушениями в нравственной и эмоционально-коммуникативной сфере, сопровождающимися отставанием в развитии рефлексивных и когнитивных функций ("группа риска");

- несовершеннолетние с преобладанием психической неуравновешенности, непоследовательности и импульсивности поведения ("импульсивные").

Предложенная типологизация девиантного поведения несовершеннолетних легла в основу организации системы профилактической и коррекционной работы в одном из районов г. Волгограда, где были получены интересные результаты.

Проанализировав состояние дел в среде несовершеннолетних обследованного нами района г. Волгограда, мы, в первую очередь разработали стратегию профилактики и преодоления девиантного поведения несовершеннолетних. При этом принималась во внимание значительная криминальная напряженность этого района.

На начальном этапе была интенсифицирована просветительская работа с родителями и внедрение идей профилактики и системно-личностного подхода в воспитательную и коррекционную работу педагогов, воспитателей детских клубов, тренеров спортивных секций. Педагоги-практики и тренеры получили необходимый минимум знаний о сущности и технологиях профилактики и индивидуально-личностного подхода к детям, о механизмах личностных новообразований в подростковом возрасте. Особое внимание уделялось технологиям межличностного контакта - диалогу (вхождение, развитие, поддержание), этическому слушанию, самопрезентации, рефлексивной беседе и т.п. Минимум знаний, необходимых для родителей включал также представление об особенностях протекания возрастных кризисов у несовершеннолетних.

Второй этап работы предполагал переход, к профилактике и коррекции, который был обусловлен тем, что многочисленные попытки изменения ценностных и поведенческих стереотипов несовершеннолетних 14-16 лет, относимых нами к агрессивной группе, свидетельствовали о крайней сложности, а подчас и невозможности столь запоздалой "коррекции". Слишком устойчивыми и глубокими оказывались личностные дефекты несовершеннолетних, сказывалась также и негативная роль лидера неформальной уличной подростковой группы. Однако вывод был очевиден - профилактическую работу с несовершеннолетними нужно начинать много раньше, на этапе дошкольного учреждения и начальной школы в тесном взаимодействии с различными социально-педагогическими учреждениями.

Идея взаимодействия в воспитательном процессе различных социальных институтов - едва ли не древнейшая в педагогике. Однако в чем это взаимодействие (совместная деятельность) должны состоять? Разрабатывая систему взаимодействия образовательных, социально-педагогических, спортивно-оздоровительных учреждений по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних, мы встали перед необходимостью уточнения методологических позиций, парадигмы, в соответствии с которой разрабатывается проект совместной деятельности названных учреждений. В

искаженный характер, становясь подчинением, растворением подростка в массе.

В этих условиях, применяемый нами системно-личностный подход к анализу механизмов девиантного поведения нацеливает на такой способ объяснения причин данного поведения, когда влияющие извне факторы должны в любом случае вызвать собственные деформирующие усилия личности [3]. Системно-личностное понимание механизмов девиантного поведения, их генетически-интимной природы позволяет в дальнейшем предполагать возможность нахождения более эффективных лично и индивидуально-ориентированных педагогических средств преодоления подобного поведения.

Наибольшей деформации у несовершеннолетних подвержены такие личностные функции как социальная мотивация и выбор ценностных ориентаций, опосредование внешних влияний защитными механизмами психики, адекватная оценка своего образа жизни и поведения, построение иерархии жизненных смыслов, социально значимые способы самореализации. Нарушения в личностной сфере тесно взаимосвязаны с изъянами в когнитивно-интеллектуальном развитии, в сфере социальной и профессиональной ориентации, коммуникаций с людьми разных поколений, дезадаптацией в школьном коллективе [1].

Таким образом, системно-личностный анализ многообразных проявлений девиантного поведения несовершеннолетних позволяет выявить его сущностно-критериальные характеристики. Указанное поведение как определенное личностно-типологическое свойство характеризуется:

1) системой ценностных ориентаций, выражающейся в неадекватном (неустойчиво-деформированном) восприятии социальных норм (правовых, нравственных, коммуникативных, эстетических и др.). Это отвержение норм характеризуется различной осознанностью, последовательностью, широтой проникновения в различные сферы жизни несовершеннолетнего;

2) эгоистически-корпоративной мотивацией, деиндивидуализированным воспроизводством стереотипов группового поведения;

3) отставанием в развитии интеллектуально-когнитивной сферы, понятиного мышления и способов учебной деятельности;

4) неравносильностью развития эмоционально-коммуникативных отношений (непроизвольная привязанность к определенным занятиям и партнерам и отвержение объектов, требующих волевых усилий);

5) неадекватностью рефлексивных процессов, самооценки, "образа Я", общей ослабленностью саморегуляторных функций;

6) недостаточной ориентированностью в социуме, в собственном жизненном опыте, в перспективных планах;

7) общей психической неуравновешенностью, тревожностью, агрессивностью, оппозицией в отношении педагогических воздействий.

Внутри выделенной системы характеристик существуют и различные колебания, связанные с некоторыми особенностями и степенью выраженности отклонений. В связи с этим мы смогли определить несколько уровней групп несовершеннолетних с различными качественно-интенсивными характеристиками отклонений:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

– между возросшими потребностями общества в становлении социально адаптированной личности ребенка-дошкольника с ОВЗ и недостаточной ориентацией психолого-педагогической работы на социально-коммуникативное развитие детей данной категории;

– между необходимостью углубления исследований по созданию педагогических условий и отсутствием достоверных данных о структуре и критериях оценки уровня сформированности базовых компетенций;

– между практической востребованностью гибких интерактивных методик, в частности технологий музейной педагогики, и отсутствием методических разработок по их использованию в аспекте социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ.

Итак, вопросы создания системы социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ остаются открытыми для решения.

Проведенное теоретическое изучение проблемы позволило нам определить в качестве исследовательской позиции рассмотрение социально-коммуникативного развития дошкольников с ОВЗ в ракурсе коммуникативно-деятельностного взаимодействия в различных видах совместной деятельности детей и, прежде всего, в игре как ведущей деятельности данного возраста.

Нами проведено экспериментальное исследование 60 детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (экспериментальная группа - ЭГ), имеющих тяжелые речевые нарушения (ТНР) в форме дизартрии, заикания, общего недоразвития речи III уровня; задержку психического развития (ЗПР) конституционального, церебрально-органического, соматогенного генеза; нарушения эмоционально-волевой сферы (ЭВС) в виде расторможенности поведения, гиперактивности. В эксперимент было включено 20 сверстников с нормативным развитием (контрольная группа - КГ).

Констатирующий эксперимент включал 3 блока заданий, каждый из которых был направлен на изучение взаимодействия: на когнитивном, коммуникативном и эмоционально-поведенческом уровнях в игре и повседневных ситуациях. Выявлялись:

- особенности игрового взаимодействия дошкольников с ОВЗ;

- трудности, возникающие в процессе распределения действий в одном игровом смысловом поле;

- качество диалога в формировании согласования действий в партнерских ролевых играх;

- общие внутренние психофизиологические особенности детей.

Для количественной оценки использовалась пятибалльная шкала: от 1 балла до 5 баллов (от низшего - к высшему).

Когнитивный уровень взаимодействия изучался по следующим параметрам: осознание и следование правилам и способам доброжелательных взаимоотношений и взаимодействий со сверстниками; умению получать необходимую информацию в общении, осмысливать ее и передавать; умению оценивать поступки сверстников и свои с позиции правил.

О взаимодействии на коммуникативном уровне судили по коммуникативной активности в общении, сформированности диалогической речи и кооперативных умений.

Эмоционально-поведенческий уровень взаимодействия оценивался по умениям понимать эмоциональное состояние собеседника, выражать свои чувства и эмоции, проявлять эмоциональную отзывчивость; прислушиваться к

мнению взрослого, сверстника, соотносить свои желания, стремлению с интересами других людей; контролировать свое эмоциональное состояние и поведение; принимать участие в коллективных делах, совместно планировать действия.

Представим некоторые результаты исследования, которые позволили выявить следующие качественные нарушения взаимодействия у детей ЭГ:

- эмоциональная неустойчивость, обидчивость: болезненно реагирует на неудачный результат деятельности, игры, неадекватно реагирует на замечания;
- конфликтность: не учитывает мнение и интересы других, часто спорит, сам является инициатором конфликта между сверстниками, не уступает, толкает сверстника, говорит обидные слова, использует угрожающие жесты, мимику;

- нерешительность: избегает коммуникативных ситуаций, совместных игр, не отвечает на вопрос, хотя знает ответ, либо отвечает односложно, стремится уединиться, сам не проявляет инициативы к коммуникации, избегает смотреть в лицо собеседнику.

У детей КГ выявлены следующие проявления во взаимоотношениях к партнеру:

- иронически покровительственный тон с подчеркиванием своего превосходства;

- отрицательное отношение к сверстнику в виде недовольства, упреков, обид;

- недостаточное внимание к социально-нравственному смыслу ситуации в противовес к концентрации внимания на предметном смысле;

- неустойчивость эмоциональной отзывчивости, невнимание к эмоциональным проявлениям партнера по деятельности;

- неумение слушать и слышать сверстника, что не позволяет им быстро выполнять совместные задания, организовывать совместные игры.

В ЭГ выявлено 4 подгруппы детей: с низким уровнем социально-коммуникативного развития (15%), уровнем ниже среднего (40%), средним (35%) и выше среднего (10%). В КГ дети показали средний уровень (10%) выше среднего (50%) и высокий уровень (40%).

Дошкольники ЭГ значительно хуже справлялись с организацией взаимодействия в условиях совместной деятельности, при организации диалога в ситуациях выбора, во время самостоятельной, игровой, продуктивной деятельности. Однако следует отметить, что и сверстники КГ (от 17% до 33%) продемонстрировали средний уровень взаимодействия во всех трех видах ситуаций.

Сравнительный анализ результатов в подгруппах детей с ТНР, ЗПР и нарушениями ЭВС позволил уточнить качественные особенности дизонтогенеза социально-коммуникативного развития:

- у детей с ЗПР более отчетливо проявлялись нарушения на когнитивном уровне взаимодействия – трудности понимания причин поступков окружающих, отсутствие интереса к собеседнику, неумение развертывать и продолжать социальное содержание в игре, ситуативная заинтересованность, неуверенность;

- у детей с ТНР преобладали нарушения коммуникативного уровня взаимодействия – трудности с актуализацией слов с социальной направленностью: неумение словесно обозначить эмоции и эмоциональные

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

понижающие уровень организованности личностной системы, режима ее функционирования, т.е. осуществления функций избирательности, защиты индивидуальности и референтности. Глубинные нарушения в сфере важнейших личностных функций несовершеннолетних приводят к тому, что само функционирование личности, связанное с потерей нравственных императивов при выборе поступка, ослабленностью селекции внешних влияний и внутренних реактивных импульсов, критичности и иммунитета по отношению к асоциальным формам поведения - обуславливает генезис устойчиво - негативных проявлений личности. К таковым можно отнести аффективность, завышенную самооценку, вплоть до заносчивости, жесткость установок, доходящую до жестокости, неуправляемость, подвластность влечениям, а также некоторые черты возбудимости, неуживчивости, способностям к длительному поддержанию конфликтов с окружающими.

Девиантное поведение связано с серьезными дефектами в сфере воли и произвольного поведения несовершеннолетних. Нормальное развитие воли состоит в своевременном изменении самого субъекта, в его готовности к коррекции своего поведения во имя достижения цели. Именно эта функция воли ослаблена у несовершеннолетних с девиантным поведением, ее проявления детерминированы групповыми стереотипами, индивидуальная же воля подростка чаще всего подменяется волей группы, ее более сильных лидеров.

Личностный опыт "трудного" подростка, как правило, негативный не только потому, что у него не было позитивных встреч и успехов, а потому, что выводы, которые он делает из своих жизненных ситуаций, проникнуты негативными установками, предубеждениями, бедны в понятийном отношении, окрашены отрицательными эмоциями. В большей степени негативную роль в деформации поведения несовершеннолетних играет нарушение саморегуляции на личностном уровне, снижение ее оценочной, стимулирующей, мобилизующей, прогностической, контролирующей, ретроспективной, корректирующей функций. Нарушение устойчивой иерархизированной структуры личности приводит к усилению внешних стимулов и синоминутных импульсов.

Недостаточный уровень развития интеллектуальной сферы несовершеннолетнего с отклонениями в поведении часто затрудняет вербализацию смысла и значения совершаемых им поступков. Нарушение контактов с социальным окружением блокирует возможность диалога с носителями положительного социального опыта, а значит, и внутреннего диалога, самокоррекции своего поведения.

Неадекватно воспринимая себя, несовершеннолетний с девиантным поведением, не в состоянии отчетливо представить образ собственного поведения и, главное, то, как оно воспринимается другими. Это естественным образом связано с самой природой рефлексии, которая возникает в межиндивидуальной сфере, когда один индивид затрудняется передать другому смысл своей деятельности. Процесс вхождения такого несовершеннолетнего в группу, который в норме протекает через этапы адаптация - индивидуализация – интеграция в этом случае деформируется. В частности, из него, как показали наши наблюдения, может выпасть этап индивидуализации, т.е. поиск средств проявления своей индивидуальности, возможности быть не как все. Вследствие этого и интеграция тоже обретает

саморазрушающего поведения, что привело к росту и омоложению преступности, наркомании и других негативных явлений среди несовершеннолетних. Специфика подросткового возраста делает его представителями особенно чувствительными к различного рода социальным деформациям в обществе, к педагогическим ошибкам воспитателей. Что касается, собственной сферы саморегуляции несовершеннолетних, то она еще находится на примитивно-вербальном уровне. Нравственные категории пока еще не становятся сферой личностных смыслов и потому не выполняют роль регуляторов поведения подростков [1]. Растет число агрессивных настроенных неформальных молодежных объединений, происходят негативные модификации молодежного сознания с преобладанием корыстной ориентации, агрессивности, национализма, насильственных способов решения собственных проблем.

В этих условиях особенно остро встает проблема теоретического осмысления и организации совместной социально-педагогической и спортивно-массовой практической деятельности по профилактике и преодолению девиантного поведения несовершеннолетних.

Формулировка цели статьи. Разработать систему совместной деятельности образовательных, социально-педагогических и спортивных учреждений ориентированную на профилактику девиантного поведения несовершеннолетних.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрению феномена девиантного поведения несовершеннолетних посвящены многие работы отечественных и зарубежных исследователей (В.Г.Баженов, А.А.Беликов, Ю.А. Клейберг, В.Н.Кудрявцев, С.И.Курганов, М.Раттер, Х.Хекхаузен и др.). В указанных работах девиантным (отклоняющимся, асоциальным) называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных (правовых, нравственных, коммуникативных, эстетических и др.) норм, включая отклонения как активно-агрессивной, корыстной ориентации, так и отклонения социально-пассивного типа [2]. Несмотря на провозглашаемый в научной литературе целостный, системный подход к работе с данным контингентом детей и подростков, в этой сфере все еще преобладает ориентация на функциональное, фрагментарное представление о путях профилактики и преодоления девиантного поведения несовершеннолетних.

Хотя спектр исследований, проведенных в этой области достаточно широк, остаются слабо разработанными представления о глубинных личностных механизмах девиантного поведения несовершеннолетних, о деформациях социального пространства личности, порождающих этот тип поведения.

Мы в качестве методологической основы типологизации девиантного поведения взяли за основу модель системно-личностного подхода. Последняя означает, что глубинной основой отклонений в поведении несовершеннолетнего являются нарушения в его личностных функциях и структурах и в первую очередь в рефлексивных функциях, связанных с формированием Я-образа, смысловой структуры личности, сферы ее личностной ответственности и автономности. Отклонения во внешних поведенческих актах связаны с деформацией ценностных предпочтений в сфере ее отношений. Личностные дефекты несовершеннолетнего, ведущие к отклонениям можно представить как психические новообразования,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

проявления, неумение формулировать свои мысли, рассуждать, убеждать, коммуникативная пассивность;

- у детей с нарушениями ЭВС более яркими были нарушения эмоционально-поведенческого уровня взаимодействия: недостаточное владение эмоциональным состоянием и поведением, нежелание содействовать сверстнику в коллективных действиях, неумение налаживать отношения и избегать конфликтов.

Выводы. Таким образом, в рамках нашего исследования мы установили, что нарушения взаимодействия старших дошкольников с ОВЗ на когнитивном, коммуникативном, эмоционально-поведенческом уровнях с социальной действительностью носят системный характер.

Для их преодоления с целью социально-коммуникативного развития с позиций деятельностного подхода необходимо применение социально-центрированных интерактивных педагогических технологий, позволяющих включить в различные виды совместной деятельности не только детей с различными видами ограничений жизнедеятельности, но и здоровых сверстников, а также педагогов, воспитателей и родителей.

Литература:

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.
2. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с. 29-37.
3. Щербакова, Т.Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 - коррекционная педагогика: защищена 22 декабря 2006 г. / Т. Ю. Щербакова.- Ростов-на-Дону, ФГНУ «Сев.-Кав. НЦ высшей школы» 2006. - 18 с.
4. Локтева Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03.- защищена 15 марта 2007. Нижний Новгород, НИРО, 2007. - 213 с.
5. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. - 2004. - №6. - С. 11- 17.
6. Баряева Л.Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: Учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 144 с.
7. Слепович Е.С. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990 г. - 96 с.
8. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Горбачева Диана Александровна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
аспирантка Павлова Кристина Романовна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
аспирантка Колесникова Алла Юрьевна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ**

Аннотация. В статье раскрывается понятие педагогического потенциала, уделяется внимание отдельным его проявлениям с позиции потребностей, задатков профессиональных качеств и их реализации в социально-культурной деятельности. Был произведен теоретический анализ научно-методической литературы на основе чего, рассматривается опыт профессиональной подготовки бакалавров в области социально-культурной деятельности, в условиях компетентностного подхода к образованию и деятельность профессиональных педагогических принципов, определяемых спецификой социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: педагогический потенциал, социально-культурная деятельность, образование, культурный досуг, профессиональная деятельность, модернизация теоретической базы, педагогический процесс, профессиональные качества личности.

Annotation. The article reveals the concept of pedagogical potential, focuses on its separate manifestations from the position of needs, the inclinations of professional qualities and their implementation in socio-cultural activities. A theoretical analysis of scientific and methodological literature was made on the basis of which, the experience of professional training of bachelors in the field of socio-cultural activities is considered, in the conditions of a competence approach to education and the activities of professional pedagogical principles determined by the specificity of socio-cultural activities.

Keywords: pedagogical potential, socio-cultural activity, education, cultural leisure, professional activity, modernization of the theoretical base, pedagogical process, professional qualities of the individual.

Введение. Актуальность исследования социально-культурной деятельности как средства повышения уровня культуры, в общем, и досуговой культуры определяется острыми проблемами, динамикой развития педагогики досуга и потенциалом СКД. Подготовка по социально-культурной деятельности является одной из востребованных практикой: по научным прогнозам до 2020 года потребность в специалистах социально-культурной сферы будет последовательно возрастать. В документах ООН социально-культурная деятельность отнесена у одному из четырех приоритетных направлений данной международной организации [5, с. 75].

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

10. Харченко Л.Н. Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы. – М.: Издательство «Директ-Медиа», 2014. – 256 с.

11. Харченко Л.Н. Проектирование программы неформального образования и психологической поддержки преподавателей в первые годы работы в вузе. - М.: Издательство «Директ-Медиа», 2014. - 153 с.

Педагогика

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук, доцент Шешенко Валерия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич
Волгоградская академия МВД России (г. Волгоград)

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы повышения эффективности совместной работы педагогов, психологов и тренеров с несовершеннолетними девиантного поведения. В статье на основании модели системно-личностного подхода разработана типологизация девиантного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: девиантное поведение, личность, социальная работа, профилактика, педагогические технологии.

Annotation. Abstract. The paper discusses the issues of increasing the efficiency of STI collaboration of teachers, psychologists and coaches with minor deviant behavior. In the article on the basis of the model of the system-personal approach, developed a typology of deviant behavior of minors.

Keywords: deviant behavior, personality, social work, prevention, educational technology.

Введение. В условиях столкновения различных ценностных ориентаций особенно трудно приходится детям и подросткам с их еще не устоявшимся нравственным опытом, мировоззрением, подвижной системой ценностей. Деформация традиционной системы воспитания повлекла за собой педагогическую запущенность и потерянность подростка, распространение в среде несовершеннолетних новых качественных характеристик

Выводы. Таким образом, персонифицированная программа обучения дает возможность каждому учителю формировать индивидуальный образовательный маршрут и ставит перед организаторами дополнительного профессионального образования задачу разработки методик, технологий и приемов организации индивидуализированной образовательной деятельности учителей. А, персонификация, с одной стороны, и вариативность и рефлексивность, с другой, обеспечивают позитивные изменения в системе повышения квалификации учителей.

Подобные возможности открываются в связи со складывающимся различием учебной и образовательной программ. В учебной программе акцент делается на овладение знаниями, умениями, навыками. В образовательной программе основное внимание уделяется становлению и развитию личности учителя в совокупности когнитивных, деятельностных, мотивационно-ценностных характеристик.

Исходя из этого, образовательная программа для учителя в отличие от учебной, выполняет не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение не только стартовых возможностей, но и динамики формирования профессиональных компетенций учителя в образовательном процессе, а также, предполагает построение (при необходимости) системы психолого-педагогической поддержки учителя в образовательном процессе [11] и проектирование траектории перспективного профессионального развития.

Литература:

1. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 32.
2. Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации. - Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с.
3. Джахбаров М.А., Харченко Л.Н. Моделирование персонифицированной программы повышения квалификации учителя / Новая наука: от идеи к результату. – 2017. – Т. 2. - № 3. – С. 42-46.
4. Заир-Бек Е.С. Проектирование учебных программ по педагогике // Педагогика в ВУЗе: наука и учебный предмет. – СПб.: РГПУ, 2000. – С. 365-387.
5. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. – СПб: СПбГУ, 1999. – 116 с.
6. Лурье Л.И. Региональная проблема модернизации системы повышения квалификации работников образования. Труды Всероссийской научно-практической конференции: Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. – М., 2002.
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. URL: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php
8. Плугина М.И. Психологическое сопровождение образовательной деятельности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации. Научно-методическое пособие. – Ставрополь: Сев-Кав ГТУ, 2004. – 100 с.
9. Радионов В.Е., Нетрадиционное педагогическое проектирование. Учебное пособие. – СПб.: Спб. гос. техн. ун-т, 1996. – С. 25, 37-38.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Реализация педагогического потенциала социально-культурной деятельности чрезвычайно актуальна в условиях культурной политики, а также в контексте направления развития педагогического знания и условиях компетентностного подхода к образованию.

Проблемы развития педагогического потенциала студентов социально-культурной деятельности относятся к числу главных задач современной образовательной политики. Настроенность образовательного процесса в вузах культуры на вероятные возможности студента как основное понятие профессиональной успешности позволит системе профессионального образования действовать более адресно и результативно [8, 36].

Формулировка цели статьи. Цель исследования: рассмотреть формирование педагогического потенциала и профессиональных качеств личности студентов социально-культурной деятельности в условиях компетентностного подхода в вузе.

Задачи исследования:

- произвести теоретический анализ научно-методической литературы;
- определить понятие педагогического потенциала;
- рассмотреть алгоритм формирования педагогического потенциала;
- рассмотреть алгоритм формирования профессиональных качеств личности.

Изложение основного материала статьи. Термин «педагогический потенциал» довольно часто употребляется в научной литературе. Но, анализ показывает, что разные авторы, применяя этот термин, вкладывают в него разный смысл. А так же многие используют понятия, близкие по смыслу к педагогическому потенциалу – но не раскрывают его содержания. Примером могут служить работы Н.А.Аминова, Т.Л. Божинской, Е.Н.Волковой, Э.Ф.Зсера, Л.Г.Поповой, Ю.И.Турчаниновой.[10, 240]

Если рассматривать «педагогический потенциал» в социально-культурной сфере, то можно рассмотреть этот термин с точки зрения Т. Л. Божинской, педагогический потенциал – это интегральное образование с выраженной прогностической направленностью, создающее специалисту возможность транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования [2, 192].

Другими словами, педагогический потенциал – это динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре.

Педагогический потенциал будущего бакалавра культурно-досуговой сферы дает возможность эффективных способов поиска новых технологий, гуманистическую направленность профессиональной деятельности, уровень ответственности работников социально-культурной сферы, готовность к творческому самовыражению, ценностно-нравственный уровень социокультурного воздействия. Если рассматривать проблему развития педагогического потенциала с такой точки зрения, то это дает предпосылку к развитию эффективной профессиональной деятельности, профессионального мастерства[8, 198].

Профессиональное мастерство включает понятия: профессиональная культура, готовность, компетентность, становление.

Определение профессионального мастерства как синтеза педагогической практики и теории, с одной стороны и качество профессиональной деятельности с другой, обусловленные культурно – историческим развитием общества, дает Ю.П.Азаров, причем, акцентирует внимание на важности соединений в педагогическом творчестве элементов игры и труда, указывая на то, что в процессе игры открывается возможность свободного общения, самореализации личности [2, с. 23].

В настоящее время имеется большой опыт профессиональной подготовки бакалавров в области социокультурной деятельности. Но для этого нужна модернизация теоретической базы, в первую очередь, с позиций общепризнанного педагогического статуса социокультурной деятельности, в поиске методологических и технологических подходов к совершенствованию учебного процесса в высших учебных заведениях культуры и искусства, направленных на обеспечение «готовности к осуществлению педагогической деятельности» будущих специалистов сферы досуга. Но прежде всего, возникает проблема психологической подготовки студентов к профессиональной деятельности, «педагогически направленной и педагогически организованной», определяемой в понимании учащимися их роли в культурной жизни общества и в качестве участников педагогического процесса. Деятельность профессиональных педагогических принципов, определяемых спецификой социально-культурной деятельности, требует мотивированного и осознанного отношения к качественному развитию специальности, развитию профессиональных и педагогических способностей и качеств [8, 153].

Теоретический анализ научно-методической литературы позволил установить, что формирование педагогического потенциала является одним из важных условий профессиональной подготовки будущих педагогов и выявления таких основных проявлений, как интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, собственно-профессиональный, творческий, способствующей овладению педагогической профессией.

Педагогика познает свой объект - растущего, развивающегося человека - в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального в нём; в его сущности, становлении, свойствах, деятельности. Педагогика - наука и искусство совершенствования личности - личности как единства физического и духовного, унаследованного и приобретённого, биологического и социального, соматического и психического. Речь идёт о взаимодействии человека воспитуемого и человека воспитывающего. Человек как воспитуемый и воспитатель есть одновременно и субъект, и объект педагогики [5, с. 128]. В образовании это баланс может поддерживаться разными способами, в том числе и с помощью педагогического потенциала.

Процесс развития педагогического потенциала, как отдельной характеристики будущего педагога, не рассматривается в научной и методической литературе, но внимание уделяется отдельным ее проявлениям с точки зрения потребностей, склонностей, профессиональных способностей и их реализации в деятельности. Педагогический потенциал включает в себя такие структурные компоненты, как: предрасположенность к педагогической деятельности (необходимость самопознания своих способностей в этой сфере деятельности и стремление к их самореализации); Готовность к педагогической деятельности (овладение знаниями педагогической теории и

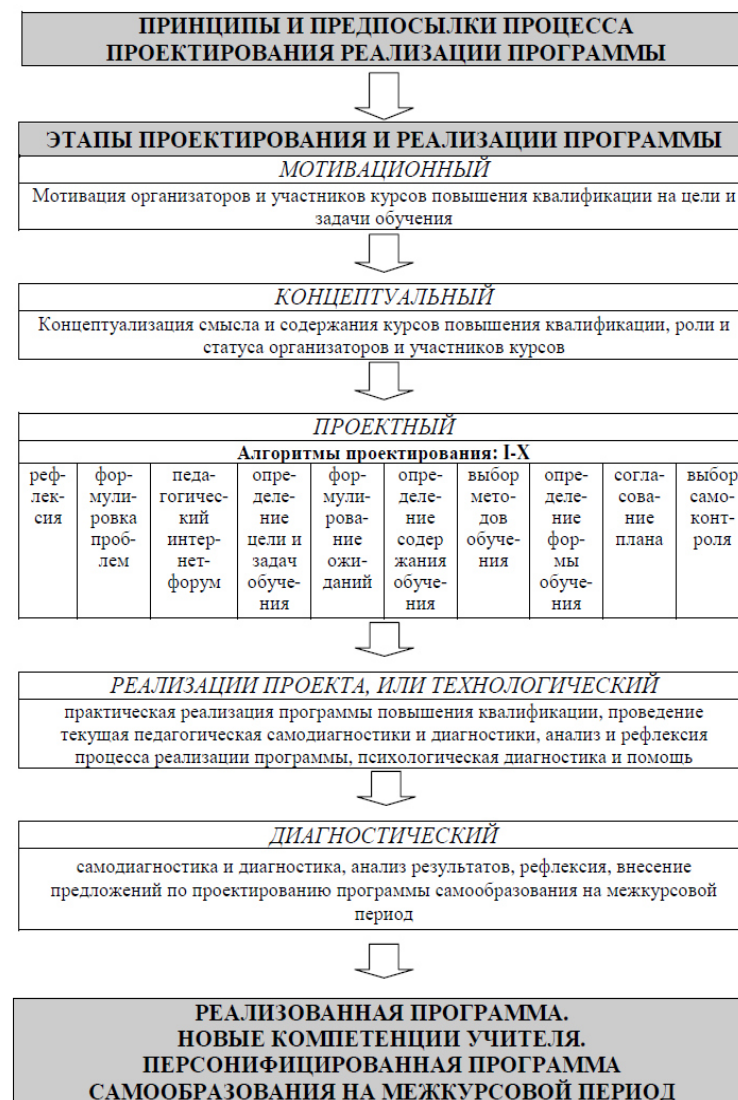


Рисунок 1. Этапы и алгоритмы проектирования и реализации персонализированной программы повышения квалификации учителя

- 4) определение цели и задач курса повышения квалификации и межкурсового индивидуального обучения;
- 5) формулирование учителями ожидаемых результатов обучения;
- 6) совместное определение содержания образовательной деятельности;
- 7) выбор методов (технологий) обучения;
- 8) определение формы (очная, заочная, дистанционная, формальная, неформальная, их сочетание) образования;
- 9) согласование плана совместной образовательной деятельности;
- 10) выбор и согласование системы самоконтроля и контроля текущей деятельности, самооценки и оценки конечных результатов.

IV этап: реализация проекта (технологический) – практическая реализация программы повышения квалификации, одновременно проводится текущая педагогическая самодиагностика и диагностика, анализ и рефлексия процесса реализации программы, при затруднениях проводится текущая психологическая диагностика для определения причин и направления разрешения затруднений.

V этап: диагностический – завершение процесса обучения в рамках курсов повышения квалификации, итоговая самодиагностика и диагностика, совместный анализ результатов, рефлексия, внесение предложений по проектированию программы самообразования на межкурсовый период.

Осуществление ретроспективного обзора научных представлений о сущности разработки моделей различных педагогических систем, позволило нам не только создать модель программы повышения квалификации учителя, но и уточнить определение модели программы в контексте нашего исследования.

Модель персонифицированной программы повышения квалификации учителя – это теоретически созданная, а затем реализованная в пространстве дополнительного профессионального образования педагогическая система формирования профессиональных компетенций учителя, основанная на актуальных индивидуальных профессионально-личностных запросах и активном использовании субъектного профессионально-педагогического опыта учителя.

Результатом проектирования выступает персонифицированная программа повышения квалификации учителя, основные этапы и алгоритмы проектирования которой представлены на рисунке 1.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

развитие профессионально значимых личностных качеств); инклюзивность (определенный уровень формирования профессиональных навыков) [16].

Наряду с совершенствованием органов чувств, таких как внимание, память, воображение, у студентов бакалавров формирует и профессиональные качества личности. Студент должен быть не только заинтересован, но и всесторонне вовлечен в изучение и освоение своей профессии. Важно, чтобы освоение профессии не ограничивалось стенами вуза. Большое значение в этом вопросе имеет умение и желание преподавателя заинтересовать студентов первого курса, задержать его внимание и побудить к выполнению заданий, выделенных для самостоятельного изучения. Необходимо в процессе обучения переходить от педагогики памяти к педагогике мышления, от педагогики исполнительности к педагогике инициативности, от педагогики принуждения к педагогике социальной пробы, и этот переход обусловлен наличием высокого педагогического потенциала педагога.

Не маловажен тот факт, что первокурсникам, выпускаясь из средних учебных заведений (чаще школ) сложно резко переключиться на новый уровень образования. Занятия стали в 2 раза длиннее, лекции, в основной своей массе, подразумевают под собой теоретическую часть, длительное конспектирование. Важно постепенно вывести студента на новый этап обучения, помочь адаптироваться и не дать потерять интерес к выбранной сфере деятельности [10, с. 382].

Необходимо учитывать, что студенты первого курса не имеют полного представления о выбранной специальности, им интересно все, что связано с их будущей профессией и очень важно этот интерес сохранить.

Молодому педагогу, при составлении рабочей программы и плана лекции необходимо провести исследование, которое станет основой и поможет сориентироваться в будущем.

Проводя анализ, следует учитывать не только статистические данные, собранные путем анкетирования студентов, сбора данных, заметки педагога, но и мнение работодателей [14, с. 320]. Многие из них считают, что будущие специалисты, помимо профессиональных качеств и навыков, должны обладать умением принимать самостоятельные решения, коммуникабельностью, высоким уровнем ответственности, иметь широкий кругозор, владеть дополнительными навыками, такими как компьютерная грамотность, водительские права, знание иностранных языков и прочее. Наряду с вышеперечисленным, многим работодателям интересен опыт работы за рубежом, цели в карьере. В настоящее время студенты понимают и адекватно воспринимают требования, выдвигаемые работодателем, все больше занимаются самообразованием и саморазвитием, посещают тренинги и дополнительные образовательные курсы, повышающие их квалификацию и развивающие личностные качества, учатся принимать решения и нести за них ответственность.

Основная часть занятий в высших учебных заведениях отводится теоретической подготовке. Практической же части отводится второстепенная роль. Что приводит к тому, что выпускники на рабочих местах не обладают уверенностью в своих умениях, трудовая и социальная адаптация проходит с трудностями. В большинстве случаев сопровождается сменой работы, проблемами при дальнейшем трудоустройстве и, в конечном счете,

трудоустройством в совершенно другой сфере, не требующей специальной подготовки.

Зачастую, трудовая деятельность кардинально отличается от учебной и научно-исследовательской работы студента и требует приобретения новых знаний и навыков. Кроме того, приобретенные специальные знания, полученные в процессе обучения в высшем учебном заведении, зачастую оказываются невостребованными. В некоторых случаях высшее образование для работодателя несет информационный характер и является лишь показателем общего уровня развития, способности к обучению, уровня самоорганизации [16]. Это приводит к затруднениям интеграции в трудовую деятельность молодых специалистов.

Выводы. Исходя из вышеописанного можно сделать вывод о том, что для формирования профессиональной подготовки студентов в полной мере, необходимо уделять больше внимания практическим и семинарским занятиям, ролевым играм, моделированию нестандартных рабочих ситуаций. Преподаватель должен обладать высоким профессионализмом и иметь практику в данной области, владения в совершенстве лишь теоретическими знаниями недостаточно. Проблема успешности в обучении решается за счет того, что учащиеся, решая в ходе учебных заданий проблемные задачи, существенно более мотивированы к получению необходимых им знаний.

Проблема вовлеченности каждого в учебный процесс решается за счет существенно более высокой мотивации к решению проблемных задач, чем к простому усвоению знаний. Специфика сотрудников социально-культурной деятельности заключается в организации благоприятных условий для усвоения культурных ценностей, участия в общественной деятельности, их деятельности соизмеримы с законами культурных, исторических и современных процессов, человеческим опытом общения и взаимодействия. Именно поэтому формирование педагогического потенциала студентов стало актуальной в наше время.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Искусство любить детей. – М.: Молодая гвардия, 1987. –174 с.
2. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. «Диагностика профессионально важных качеств», СПб.: Питер, 2007. - 192 с: ил. - (Серия «Практическая психология»)
3. Богоудинова, Р.З. Профессиональная подготовка специалистов социокультурной сферы: прогнозирование, проектирование, практическая реализация / Р.З. Богоудинова. Казань: «Медицина», 2006 – 36 с.
4. Божинская, Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований // Теория и практика общественного развития, 2010, №2., - С. 86-92.
5. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Опыт разработки трехуровневой компетентностной подготовки преподавателей-исследователей социально-культурной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-6. С. 75-85.
6. Горбачев А.А., Дмитриева А.В. социально-культурная анимация и её особенности в педагогической антропологии // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 3 (65). - С. 126-130.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

проблем, возникающих в различных сферах предметно-методической и психолого-педагогической практики учителя.

Поэтому, образовательная среда, в которой осуществляется процесс повышения квалификации, должна была реализовать предложенную проектную модель, и в ней профессиональное педагогическое образование должно было строиться как пространство имитационного воспроизведения различных профессиональных ситуаций, в ходе пребывания в котором формируются компетенции учителя, способствующие созданию новых типов и структур деятельности. Иначе говоря, у учителя формируется профессионализм не только более высокого уровня, но и нового типа – проектно-программного, метапредметного, рефлексивно-деятельностного.

Процесс проектирования педагогических объектов сравнительно хорошо представлен в научной литературе. В качестве отправных могут использоваться, к примеру, работы В.Е. Радинова [9, с. 37-38] - по проектированию педагогических систем, В.А. Козырева [5] - по проектированию гуманитарной образовательной среды педагогического университета, Е.С. Заир-Бек [4, с. 365-387] - по обучению проектированию и проектированию образовательных программ.

В самом общем виде, процесс проектирования педагогических объектов и систем предполагает осуществление определенной последовательности таких алгоритмов, как составление теоретической (идеальной) модели объекта, выявление его существенных свойств; анализ принципов и условий его функционирования; разработку проектной модели объекта; создание экспериментальной модели объекта и ее апробацию в педагогической действительности; анализ результатов эксперимента и коррекцию проекта [2, 3, 10].

В исследовании процесс проектирования и реализации персонализированной программы повышения квалификации учителя, включал в себя следующие этапы и алгоритмы.

I этап: мотивационный – установление (дистанционно, с помощью ИКТ-технологий в on-lain режиме) связи и эмоционального контакта между организаторами, преподавателями курсов повышения квалификации и учителем, совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных и личностных ожиданий от предполагаемых курсов обучения.

II этап: концептуальный – раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для организаторов и преподавателей курсов, выработка общего языка, определение роли, статуса и общей их позиции относительно учителя и роли самого учителя, распределение между ними функциональных обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

III этап: проектный – разработка проекта персонализированной программы повышения квалификации учителя, которая осуществлялась по следующим алгоритмам:

1) рефлексия учителем собственной профессиональной педагогической (предметной, воспитательной и пр.) деятельности;

2) выявление и формулирование проблемных (теоретико-методологических, педагогических, психологических, методических, предметных и пр.) областей;

3) обсуждение целей и задач, содержания обучения на Internet-форумах и в профессионально-педагогических социальных сетях;

Модель же профессионального развития наиболее полно коррелирует с востребованными умениями и качествами современного учителя.

Совершенствование учительского корпуса, повышение квалификации учителей выделено как одно из основных направлений развития образования в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Отмечено, что «соответствующие программы должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит - от образовательных потребностей детей».

В процессе исследования мы обратились к консолидированному мнению работодателей, которые определили умения и качества, какие они хотят видеть у специалистов, которых берут на работу [7]:

- ответственность и адаптивность;
- креативность и любознательность;
- критическое и системное мышление;
- умение работать с информацией и медиа средствами;
- межличностное взаимодействие и сотрудничество;
- умение ставить и решать проблемы;
- направленность на саморазвитие;
- социальная ответственность.

Перечисленные компетенции указывают на то, что сегодня качество образования определяется степенью соответствия результата - не столько знаний и умений, сколько свойств человека, получившего образование, ясно сформулированным целям и ценностям, которые должны отражать интересы человека, общества, государства. Формирование и развитие отмеченных умений и качеств - это преимущественно сфера ответственности системы образования.

В данной связи, в качестве стратегических ориентиров предлагаемой модели персонализированной программы повышения квалификации учителя были определены:

- внедрение современных образовательных технологий обучения взрослых как исходной, отправной точки возникновения объективных предпосылок и условий позитивных изменений в непрерывной подготовке педагогических кадров, способствующих развитию системы образования как структуры, привлекательной и открытой для инноваций;

- обеспечение инновационного характера дополнительного профессионального педагогического образования как важнейшего инструмента повышения качества подготовки учителя и его конкурентоспособности на рынках образования и труда, обеспечение высокой профессиональной компетентности;

- позитивное опосредованное влияние педагогов, прошедших обучение в рамках программ повышения квалификации, на развитие современной школы, как инновационного, образовательного и культурного центра, интегрированного в систему образования села, города, региона, страны.

Главная идея, положенная в основу построения модели персонализированной программы повышения квалификации учителя, - это интеграция, направленная на придание данному процессу целевого единства, целостности и осмысленной последовательности.

В технологической плоскости наша проектная деятельность состояла в том, чтобы найти и описать универсальный алгоритм актуализации и решения

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

7. Горбачев А.А. Образовательно-творческий ресурс детей и молодежи в сфере туризма и досуга // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 3. - С. 102-106

8. Гусинский Э.Н. Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования / Учебное пособие. М.: Логос, 2001 – 98 с.

9. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие. – М.: МГУК, 1998– 153 с.

10. Зеер Э. Ф. «Психология профессионального развития», М.: Академия, 2006. - 240 с.

11. Иванова Е.М. «Психология профессиональной деятельности» - М.: ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.

12. Общая психология: Учебник / Под оощ. Ред. Проф. Л.В. Карпова. - М.: Гардарики, 2005. - 232 с.

13. Фельдштейн Д.И. «Психология становления личности» - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 192 с.

14. Шадриков В.Д. «Введение в психологию: эмоции и чувства» - М.: Логос, 2002. - 156 с.

15. Шадриков В.Д. «Психология деятельности и способности человека»: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

16. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/412449/>

17. [Электронный ресурс] / Т. Л. Божинская. – Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2010/philosophy/bojinskaya.pdf>

Педагогика

УДК: 378.1

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Мкртчян Нина Михайловна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону);

кандидат исторических наук, старший преподаватель

Метелкина Жанна Сергеевна

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Тьюторское сопровождение обучающихся как педагогическая проблема

Аннотация. В статье даются характеристики тьюторского сопровождения обучающихся как педагогической проблемы. Авторы раскрывают основные положения теоретических подходов к организации тьюторского сопровождения обучающихся в современной системе образования. Описывают отличительные особенности тьюторского сопровождения обучающегося с позиции индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, тьюторское сопровождение обучающихся.

Annotation. The article provides characteristics of tutor support of students as a pedagogical problem. The authors reveal the major theoretical approaches to tutor

support of students in the modern education system. Describe the distinctive features of tutor support the learner from a position of individualization of the educational process.

Keywords: tutor, tutorat, tutor support of students.

Введение. Тьюторское сопровождение существует уже на протяжении 900 лет. Зародился этот вид деятельности в Англии, первые университеты в которых появились тьюторы – Оксфорд и Кембридж. На протяжении практически всего времени тьюторы работали со студентами, они были наставниками, помощниками, их деятельность была направлена больше на организацию образовательного процесса. В университетах магистры читали то, что составляло сферу их интересов, студент самостоятельно выбирал к каким профессорам ходить и что изучать, тьютор советовал ему какие лучше посещать лекционные и семинарские занятия, как составить план работы, следил за тем, чтобы подопечный хорошо обучался и готовился к университетским экзаменам. У тьютора могло быть несколько подопечных, с которыми он мог работать одновременно, организуя, например, коллегиальные чтения, так же он являлся их моральным наставником и сопровождал их жизнь в университете. Тьюторами были те, кто был способен к его рефлексии и мог анализировать опыт самообразования с последующей его передачей. Посредством тьюторского сопровождения осуществлялось объединение процессов воспитания, самообразования, формирования индивидуальных возможностей и их освоение. В процесс сопровождения тьютор включался и помогал подопечному, но при этом продолжал заниматься своим научным исследованием и самообразованием.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии содержания тьюторского сопровождения обучающихся в системе современного образования как педагогической проблемы.

Изложение основного материала статьи. Тьюторское сопровождение в Англии считается ценным средством руководства студентами и методом их образования. Тьюторская деятельность, постоянно трансформируясь, к XVII веку приобрела новое значение, тьютор стал выполнять образовательные функции, и тьюторская система была официально признана университетской и постепенно стала вытеснять профессорскую систему, она заняла центральное место в обучении.

В терминологическом пространстве, связанном с рассмотрением и изучением вопросов тьюторства, принято выделять следующие терминологические единицы: тьютор, тьюторант, мониторинг, тьюторское сопровождение, индивидуализация и другие термины. Рассмотрим эти термины: Тьютор - (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Т.М. Ковалева считает, что тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы. Тьютором можно считать специально подготовленного специалиста, который помогает в организации самостоятельной деятельности учащегося, может

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

обобщенной ментальной модели общества современный учитель должен быть нацелен на творчество, инициативность, коммуникабельность, разностороннее развитие, быструю и адекватную реакцию на возникающие изменения.

Можно также утверждать, что развитие современного дополнительного педагогического образования происходит посредством расширения рамок традиционных систем образования на основе новых образовательных моделей; приобретения большей открытости и гибкости; предоставления учителю выбора путей собственного обучения и образования, нацеленности на получение им значимого образовательного результата.

Помимо этого, развитие идей непрерывного образования явилось побудительным мотивом повышения внимания к роли неформальных и информальных механизмов профессионального развития учителя современной школы [1, 2, 10, 11].

В контексте вышеизложенного, образовательные программы повышения квалификации учителей должны отвечать нескольким требованиям. Образовательная среда дополнительного профессионального образования педагогических кадров должна быть высокотехнологичной, включать элементы психологической поддержки образовательного процесса и самих обучающихся, использовать потенциалы как формального, так и неформального образования.

Данные мысли подтверждаются результатами и других исследований. Так, в исследованиях Лурье Л.И. отмечается, что в основе повышения квалификации должна быть высокотехнологичная образовательная среда, интегрирующая глобальные процессы в образовании и смежных областях социально-экономической деятельности, обеспечивающая зрелость, высокое профессиональное мастерство педагогической деятельности, при которой может быть обеспечено овладение обучающимися опытом самопознания, самореализации, интеллектуальной и практической деятельностью в различных образовательных областях [6].

Исследования М.И. Плугиной, направленные на оптимизацию функционирования системы повышения квалификации, акцентируют внимание на деятельности служб практической психологии. Автор обращает внимание на то, что специалисты психологической службы должны в качестве приоритетной рассматривать задачу оказания помощи и поддержки в личностно-профессиональном развитии не только обучаемым, но и обучающим. Иначе говоря, необходимо ставить вопрос об организации психологического сопровождения образовательной деятельности слушателей системы повышения квалификации [8].

Анализ также показал, что в современном дополнительном образовании учителей можно выделить, по крайней мере, две модели подготовки: адаптационную, направленную на адаптацию учителя к условиям будущей работы, и модель профессионального развития, ориентирующую на активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия. Сегодня как в профессиональном, так и в дополнительном педагогическом образовании модель профессионального развития часто лишь декларируется, а осуществляется модель адаптационная, в результате чего образование находится в позиции «догоняющего» те изменения, которые реально происходят в обществе и, соответственно, в профессиональной деятельности.

13. Эйзенштейн С.М. Избранные статьи. – М.: «Искусство», 1956. – 243 с.

14. Холл Э. Как понять иностранца без слов // Дж. Фаст. Язык тела: [Пер. с англ. К сб. в целом: Предисл. Ю.В. Емельянова]. – М.: Издательство: Вече, АСТ. 1995 – 429 с.

Педагогика

УДК 378

директор Джахбаров Магомедшани Абдулкадырович

Государственное казенное учреждение "Центр по обслуживанию деятельности образовательных учреждений, расположенных в зонах отгонного животноводства, - Централизованная бухгалтерия"

Минобрнауки Республики Дагестан (г. Махачкала);

доктор педагогических наук, профессор Харченко Леонид Николаевич

Северо - Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

АЛГОРИТМЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. На основе анализа научно-педагогической литературы и рефлексии управленческого и педагогического опыта в организации и проведении курсов повышения квалификации учителей, предложены этапы (алгоритмы) разработки образовательной программы, учитывающей актуальные индивидуальные потребности обучающихся.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, персонификация, повышение квалификации, учитель.

Annotation. Based on the analysis of scientific and educational literature and reflection of managerial and pedagogical experience in organizing and conducting training courses for teachers, offered stages (algorithms) to develop an educational program that takes into account the actual individual needs of students.

Keywords: pedagogical modeling, personification, professional development, teacher.

Введение. Потребность в педагогическом моделировании персонифицированной программы повышения квалификации учителя современной школы, возникла из теоретического анализа современных требований к организации обучения в системе дополнительного профессионального педагогического образования, а также рефлексии собственного управленческого и научно-педагогического опыта организации курсов, разработки образовательных программ и учебно-методических материалов.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в рассмотрении алгоритмов разработки модели персонифицированной программы повышения квалификации учителя.

Изложение основного материала статьи. Требования современной школы таковы, что учитель должен быть вовлечен в процесс непрерывного образования, которое должно быть ориентировано на практический результат и создание условий для коллективной творческой работы, предполагать достижение высокого уровня профессиональной культуры. С позиций

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

выполнять функцию консультанта, наставника, и организатора, а также может осуществлять тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение подразумевает поддержку и помощь при составлении индивидуальной образовательной траектории учащегося, которая будет строиться на соотношении его достижений с целями и интересами [2]. Тьюторское сопровождение как взаимодействие субъектов (то есть сопровождающего и сопровождаемого), которое направлено на решение актуальных проблем в образовательной деятельности. Субъектами тьюторского сопровождения является тьютор и тьюторант. «Тьюторант – обучающийся, разрабатывающий и реализующий в условиях тьюторского сопровождения индивидуальную образовательную программу» [3]. Одним из неотъемлемых процессов тьюторского сопровождения является мониторинг. «Мониторинг – система сбора/регистрации, хранения и анализа небольшого количества ключевых (явных или косвенных) признаков/параметров описания данного объекта для вынесения суждения о поведении/состоянии данного объекта в целом» [3]. Существует большое количество определений феномена индивидуализации, рассмотрим несколько из них. Процесс реализации индивидуализации обучения связан как с деятельностью педагога, так и самого учащегося. Данная деятельность прежде всего направлена на поддержку и развитие того, что заложено в индивиде (обучающимся) от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте. «Индивидуализация – развитие и самореализация человека в качестве субъекта собственной жизни и деятельности» [2]. Таким образом, под индивидуализацией можно понимать процесс поддержки, самореализации и саморазвития обучающегося, при котором он сам выбирает содержание своего образования.

В настоящее время по проблеме тьюторского сопровождения в нашей стране накоплена научная база. Исследователями изучены возможности реализации тьюторского сопровождения на протяжении всего процесса воспитания и обучения, начиная с дошкольного возраста и заканчивая университетом, а также возможности его реализации в различных формах (индивидуальное сопровождение, групповое (не более 7 человек обычного класса), дистанционное, комбинированное и т.д.).

В последние годы многие исследователи обсуждают развитие педагогической деятельности, многочисленное количество функций ложится на плечи современных педагогов. Решением этой проблемы, по мнению ряда авторов, может стать введение новых педагогических позиций в образовательные организации, например, одной из таких позиций является тьютор. К такому выводу пришли Т.М. Ковалева, которая настаивает на построении учебного процесса по принципу индивидуализации. Индивидуализация - процесс поддержки, самореализации и саморазвития обучающегося, при котором он сам выбирает содержание своего образования. В этом процессе тьютор необходим в качестве сопровождающего. П.Г. Щедровицкий, отмечает что формируется новое институциональное ядро - индивидуальная образовательная программа, которая привязана к конкретному человеку, а не к конкретному образовательному стандарту. Также он говорит о том, что это ядро меняет лицо сферы образования. Так как, в ней начинает появляться совокупность новых профессий, начиная от коррекционного педагога, который работает на конкретного учащегося, и заканчивая проектировщиком индивидуальной образовательной программы, который

организует взаимодействие между семьей, образовательной организацией, представителем государства и самим учащимся [4].

Процесс образования должен строиться, опираясь на парадигму личностно-ориентированного образования. В настоящее время нет единой современной концепции личностно-ориентированного образования, каждый автор концепции выделяет свои основные аспекты: в модели личностно-ориентированного образования В.В. Серикова ученик является субъектом жизнедеятельности и его обучение должно строиться на основе жизненного опыта во всех сферах деятельности. Согласно его концепции необходимо обеспечить, в первую очередь, личностный рост, развивая личностные особенности; автором культурологической концепции личностно-ориентированного образования является Е.В. Бондаревская, сущность ее концепции заключается в создании целостного личностно-ориентированного педагогического процесса. В модели Е.В. Бондаревской обучающийся развивается не только как субъект познания и жизнедеятельности, но и как субъект культуры. Основной целью концепции личностно-ориентированного образования И.С. Якиманской является создание необходимых условий, которые способствуют раскрытию и целенаправленному развитию индивидуально-личностных качеств. Но у всех концепций личностно-ориентированного образования есть общая цель – «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа» [1]. Следовательно, необходимо создать условия, способствующие личностному и социальному росту обучающегося, его самореализации, саморазвитию и раскрытию личностного потенциала. Образование современной личности направлено на разностороннее ее развитие.

Рассматривая процесс обучения с точки зрения индивидуального подхода, обучения по индивидуальному учебному плану, обучения по принципу индивидуализации, следует обратить внимание на необходимость качественного изменения деятельности педагога. Он уже не транслирует знания, не является посредником в их передаче, а выступает в роли помощника, сопровождающего, деятельность которого направлена непосредственно на развитие личности обучающегося и его познавательного интереса. В образовательной практике эти качественные изменения деятельности педагога и послужили становлению педагогической позиции "тьютор" и соответственно его деятельность заключается в сопровождении обучающегося в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией. В этом случае под индивидуальной образовательной траекторией стоит понимать персональный путь реализации образовательных целей, познавательных способностей и интересов обучающегося.

Тьюторское сопровождение - особый вид педагогической деятельности, педагогической поддержки обучающихся, основанной на познавательном интересе учащегося и развитии его личностного потенциала. Тьюторское сопровождение – взаимодействие субъектов (то есть сопровождающего и сопровождаемого), которое направлено на решение актуальных проблем в образовательной деятельности. Тьюторское сопровождение в школе – это педагогическая деятельность, основанная на освоении обучающимся компетенций, навыков и умений самостоятельного построения и планирования

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

являются ярким примером культуры межнационального и межкультурного общения. Речетворческой деятельностью и речевым поведением русских писатели демонстрировали позитивное отношение к представителям другой культуры, другого этноса. Описание повседневного быта горских народов с помощью авторских комментариев превращало произведения кавказского цикла в некоторую форму дискурса.

В заключение приведем совершенно справедливые слова В.Л. Величко, которые остаются актуальными и в XXI веке: «Кавказ – огромная академия со всевозможными естественными лабораториями, открывающая наблюдателю и исследователю широкое поприще для самостоятельных выводов» [Величко]. Таким образом, *речевое поведение* русских писателей на Кавказе, внутри этой огромной многоязычной и поликультурной «лаборатории», стал образцом элитарной языковой личности в иноэтническом регионе. Главными показателями этого являются авторские комментарии, ремарки и маргиналии, использованные русскими писателями с целью формирования межкультурного и межкультурного диалога. Речетворчество русских писателей в период Кавказской войны был и остается показательным миротворческим актом, который был крайне необходимым в этом беспокойном крае.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
2. Базанов В.Г. Очерки декабристской литературы: Публицистика. Проза. Критика. – М.: Художественная литература, 1953. – 528 с.
3. Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения. В 2-х т. – М.: Художественная литература, 1958. – Т.1. Повести. Рассказы. Очерки. Стихотворения. Статьи. Письма. Ред. П. Кочурин, 1958. – 742 с.
4. Величко В.Л. Кавказ. Русское дело и междуплеменные вопросы. М., 1900.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – Репр. Воспр. Изд. 1903-1909гг. / Под ред. И.А. Бодуэна де Куртене. – М.: Терра – Книжный клуб, 1998, 2002. [ТСЖВЯ]
6. Джаубаева Ф.И. Этнокультурные явления – способ взаимодействия языков на Кавказе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 10 (59). – СПб, 2008. – С. 114-123.
7. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Русский язык, 1981-1984. [МАС]
8. Толковый словарь карачаево-балкарского языка: В 3 т. / Ред. А.А. Жаппуев и др. – Нальчик, изд-во «ЭЛЬ-ФА», 1996-2005 (т.1. 1996, т.2. 2002, т.3. 2005). [ТСКБЯ]
9. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4, М., 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. [ТСРЯУ]
10. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22-х т. – М.: Художественное литературное издательство, 1978.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т./ Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. – М.: Прогресс, 1987. [ФЭСРЯ]
12. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. – М.: Издательство ИКАР, 2002. – 236 с.

слово *Сакля* заимствовано из груз. *saḡli* "дом", ингуш. *saḡl* (Фасмер). По данным «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля: *Сакля* кавказская хижина, землянка; битая, плетневая или турлучная избушка, хата [Словарь русского языка]. «Словарь русского языка» отмечает, что *Сакля* – название жилище кавказских горцев, принятое у русских [Словарь русского языка]. «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова *Сакля* – Хижина, жилище кавказских горцев [Толковый словарь русского языка].

Общезвестно, что и авторские ремарки и маргиналии выполняют в художественных текстах необычные функции. Для нашего исследования достаточно важным является фактор научного подхода русских писателей к лингвоэтнографическим особенностям представителей иноязычной культуры. Русские писатели изучали и описывали языки и элементы культуры горцев, особенности горского менталитета, что способствовало формированию основы лингвоэтнокультурологии Кавказа. Любой язык является идентифицирующей характеристикой этноса. Познание повседневности горцев сформировало межкультурное пространство, определяющее процессы взаимодействия разных культур и этносов в условиях полилингвальной, поликонфессиональной и полиэтнокультурной среды.

В произведениях русских писателей встречаются внутритекстовые переводы слов, раскрывающие лингвоэтнографическую информацию. Взаимопроникновение языковых миров и культур, совмещение общего и различного, является единственно верным подходом в формировании миротворческой деятельности. Межкультурная коммуникация, обогащающая национальные культуры, явление неоднозначное. Основоположник теории межкультурной коммуникации Э. Холл доказал связь между культурой и коммуникацией, заявив: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [Холл: 211], а также провел аналогию с изучением иностранных языков при помощи грамматических категорий.

Выводы. Четкое выражение своей мысли, точный подбор слов, богатство речи формируют мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности. Языковая способность личности рассматривается как механизм, обеспечивающий речевую деятельность. Речевая деятельность, связанная с использованием языка, одна из важнейших особенностей в жизни думающего, познающего, общающегося, рассуждающего, объясняющего, спорящего, убеждающего человека.

В кавказских текстах русских писателей широкое использование экзотической лексики позволяет донести до русского читателя динамику происходящего, динамику повседневной жизни горских народов. Изучение связей языка и культуры было одной из центральных тем в европейском языкознании XIX века. Особую актуальность эта область исследований получила в России с ее многочисленными народами и этническими группами, имеющими свой язык и свою культуру.

Таким образом, именно микроэтнографические блоки как дискурсивные маркеры художественного произведения отражали повседневную жизнь горцев, нравы, обычаи и других особенностей горских народов. Известно, что контакты между представителями различных этнических групп приводят, не только к взаимовлиянию духовной и материальной культуры, но и взаимодействию языков этих народов. Диалоги в форме лингвоэтнографических блоков, образованных авторскими ремарками

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

образовательного пути, саморазвития и реализации образовательных интересов и потребностей. Такой вид взаимодействия тьютора и тьюторанта имеет преимущества для обоих субъектов:

- тьюторское сопровождение всегда направлено на конкретного обучающегося;
- принимается во внимание индивидуальность, внутренний мир и потребности личности, ее стремление к саморазвитию;
- опираясь на достижения обучающегося и его возрастные особенности, тьюторское сопровождение позволяет тьюторанту развиваться естественно;
- тьютор мотивирует своего подопечного к самостоятельному решению поставленных задач, формирует чувство ответственности, создает условия для саморазвития личности.

Тьютор сопровождает деятельность обучающегося, организует процесс овладения ключевыми компетенциями, создает условия для формирования навыков рефлексивной работы и реализации индивидуального образовательного пути. Движение по этому пути способствует развитию самостоятельности в принятии решений и приобретении навыков самостоятельного разрешения проблемных ситуаций. У обучающегося появляется уникальная возможность определить способ освоения компетенций, проверить свои возможности в различных видах деятельности, совместно с тьютором составить индивидуальную образовательную программу и траекторию.

В процессе тьюторского сопровождения, тьютор осознает и опирается на важность поддержки индивидуальности и творческого потенциала тьюторанта. Эффективность и успешность тьюторского сопровождения зависит от ценностных ориентаций тьютора, от умения построить конструктивное взаимодействие, умения использовать и активно применять педагогические технологии, умения подобрать правильный подход.

Тьюторское сопровождение основывается на следующих концептуальных подходах:

- аксиологический подход. Основой данного подхода является утверждение и понимание ценностей человеческой жизни, обучения и образования в целом. Реализация аксиологического подхода в процессе сопровождения позволит создать условия для развития общечеловеческих и духовных ценностей обучающегося, осознания и самореализации тьюторантом своих интересов и способностей. Обучающиеся чаще выделяют честность, справедливость, здоровье, доброжелательность и другие ценности. Проблемам аксиологического подхода посвятили исследования Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, В.И. Андреев и др.

- личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход способствует обеспечению и поддержанию процесса самореализации и самопознания обучающегося, позволяет развивать его особенности. Согласно этому подходу учащийся является активным субъектом образовательного процесса и собственного саморазвития, а педагог должен способствовать развитию индивидуальности обучающегося. Развитию и становлению личностно-ориентированного подхода посвятили свои исследования И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.И. Слободчиков, Л.М. Фридман, В.С. Кульневич и др.

- средовый подход. Сущность средового подхода заключается в создании различных образовательных сред, которые максимально отображают процессы взаимодействия человека с окружающим миром, отражают их динамичность и включают обучающегося в образовательный процесс. Большое внимание уделялось созданию сред и средовому подходу в научных разработках Л.И. Маленковой, Е.П. Белозерцева и др.

- деятельностный подход. (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.С. Якиманская и др.) Деятельность — процесс (процессы) активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели. Деятельностный подход заключается во включении обучающихся в различные виды деятельности в процессе обучения, этот подход способствует развитию творческих способностей и самореализации обучающихся. Деятельность является очень важным процессом в жизни каждого человека, посредством наблюдения за деятельностью обучающегося можно выявить его отношение к окружающему миру. Важную роль в становлении деятельностного подхода сыграли Л.С. Выготский, М.Я. Баясов, А.Н. Леонтьев и др.

- педагогическая поддержка. Педагогическая поддержка решает проблемы с которыми сталкивается субъект образовательного процесса, педагог не препятствует его самостоятельному развитию, а содействует. Основоположителем педагогической поддержки является О.С. Газман, в труде «Великая дидактика» Я.А. Коменский рассматривает педагогическую поддержку трудно воспитываемых детей.

- компетентностный подход. Компетенция - (от лат. *competere* - соответствовать, подходить) - способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. Современное образование ориентировано на приобретение обучающимися необходимых компетенций. Компетентностный подход направлен на выполнение ключевых функций, социальных ролей, на опыт в решении различных жизненных ситуаций. Исследователями в области компетентностного подхода являются А.В. Хуторской, А.Г. Бермус и др.

В контексте выше сказанного, представляется целесообразным определить своего рода алгоритм деятельности тьютора, с помощью которого он сможет оптимизировать процесс сопровождения обучающегося в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. В рамках этого алгоритма будут уместны следующие действия:

- диагностика познавательных интересов обучающегося, она необходима для эффективного сопровождения и определения индивидуальной образовательной траектории посильной для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

- создание избыточной образовательной среды, в которой будет множество различных предложений, предположительно интересующих тьютора.

- сопровождение обучающегося в избыточной среде и помощь в выборе наиболее оптимального содержания образования.

Отличительной особенностью тьюторского сопровождения является помощь обучающемуся в образовательном процессе, в развитии самостоятельности и раскрытии внутреннего потенциала. На протяжении всего

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

(панталонами), но для мужчин будет обидно, если вы скажете, что он носит туманы,— и наоборот) *сиделись перед ними*» (Аммалат-Бек, с. 423).

В текстах русских писателей отмечено своеобразное фонетическое звучанием: *ахалук*. В русском литературном языке XIX века, как отмечено у В.И. Даля, это слово имело толкование: *Архалукъ, архалухъ, архалыкъ* — татарск. перм. чересседельник. Из этого же слова (арка, спина, хребет), в значении полукафтанчика, вышло: архалук, поддевка, поддевок, род домашнего чекменья, б. ч. несуконного стеганка' [Даль].

В «Советском энциклопедическом словаре» читаем: *Архалук* — 'Верхняя распашная одежда у некоторых народов Кавказа'. В настоящее время это слово в русском языке относится к пассивному словарному запасу, оно характеризуется как историзм, что подтверждают словари русского языка. По данным «Словаря русского языка»: *Архалук* — 'Вышедшая из употребления одежда, род кафтана' [Словарь русского языка]. На старейший характер, указывают косвенные пометы: " *в старину*", " *вышедшая из употребления*". Слово книжное, эмоциональное не окрашенное.

Свободный ввод экзотической лексики подтверждает прекрасное знание татарского языка, с помощью которого русский читатель узнавал Кавказ. Отметим один интересный момент: в некоторых случаях использованные автором иноязычные слова не комментируются. Думается, что автор прекрасно знал чужой язык и был так увлечен им, что, вероятно, не считал нужным перевод некоторых слов или предложений.

А.А. Бестужев-Марлинский внутри одного только микроэтнографического текста дает объяснение не только обычаям горцев, но и использует экзотизм «качь» и тут же объясняет его значение — 'посторонись'. Верность авторского толкования этого слова можем подтвердить данными тюркоязычного «Толкового словаря карачаево-балкарского языка»: «Кач»(къач) — 'Убежать, уходить отсюда, совершать побег куда, дезертировать' [Толковый словарь карачаево-балкарского языка]. Слово «къач» является формой глагола «къачаргъа», совпадающая с формой единственного числа второго лица повелительного наклонения; «Къачаргъа» — 'Бежать, убежать, обращаться в бегство'[Толковый словарь карачаево-балкарского языка].

Таким образом, объяснение, данное А.А. Бестужевым-Марлинским, абсолютно точно совпадает с объяснениями двуязычного толкового словаря, что позволяет подтвердить хорошее знание автором «татарского языка».

Такого рода фрагменты доказывает не только прекрасное знание автором татарского языка, но и свидетельствует о том, что объяснения русских писателей, можно сказать, находятся на уровне современной лингвистики.

Авторские комментарии в произведениях Л.Н. Толстого тоже прослеживаются толкованиями. Например, определения этимологии и семантики экзотизма «*сакля*» соответствует объяснениям лексикографических источников. Экзотическая лексика сопровождается параллельным переводом и метатекстовый блок с помощью дополнительного комментария, становится доступным читателю: «*Почти всю эту ночь не спал Жилин. Ночи короткие были. Видит - в щелке светиться стало. Встал Жилин, раскопал щелку побольше, стал смотреть. Видна ему из щелки дорога - под гору идет, направо сакля (Сакля - жилище кавказских горцев) татарская, два дерева подле ней*» (Кавказский пленник, с.211).

«Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера утверждает, что

населением Северного Кавказа. В результате этих связей шло взаимообогащение и взаимодействие культуры и языков. Использование русскими писателями в пространстве художественного текста экзотизмов с довольно точными комментариями можно отнести к первому опыту лингвистического освоения лексики языков горских народов. По определению Н.Д. Арутюновой речеповеденческие действия занимают «промежуточное место между диалогическими репликами и поступками» [Арутюнова: 646]. Диалог как самостоятельная структура зависит от повествования и обуславливается им. Строеие диалога во многом определяется применением авторских ремарок как композиционно-стилистических приемов строения произведения. Рассматривая микроэтнографические диалоги произведений русских писателей, мы обращаем внимание на то, что они совершенно различны и подтверждают тесное взаимовлияние и взаимодействие русского и горских народов.

Рассмотрим микроэтнографические диалоги в кавказских произведениях русских писателей А.А. Бестужева-Марлинского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, в которых прослеживается отражение событий изучаемого периода, описание жизни, нравов, обычаев и других особенностей горских народов. Русские писатели умело выбирают наиболее уместные языковые средства, демонстрируя вежливое и уважительное отношение к представителям другой культуры, другого этноса. Это многократно подтверждает, что только путем диалога, путем языковых и культурных контактов можно регулировать взаимоотношения во всех полиэтнических и многоязычных регионах России, что ещё раз доказывает актуальность данной проблемы. Н.И. Формановская справедливо отмечает, что особыми жизненными проявлениями человека являются – деятельность и поведение [Формановская: 39].

Отличное знание А.А. Бестужевым-Марлинским татарского языка подтверждают фрагменты из произведений, в которых используются объемные метатекстовые микроэтнографические блоки. Приведем фрагмент: «*Абур адам (честнейший человек)! – Не человек – душа этот Искендер, – говорили про меж собой беки, – крепко сердит и на дербентцев и на Фетхали, а как брызнули на него слезами бедных – растаял! Народ, обрадованный вестью о согласии молодого бека, запел и заплясал*» (Бестужев, Мулла-Нур, с. 356).

Реалистические тенденции сказываются в широком вводе в тексты лингвоэтнографического материала, в описании местных обычаев, нарядов, в стремлении имитировать речь героев. Осознанный интерес к языку и культуре горцев проявляется стремлением постигнуть дух восточных народов. Справедливо высказывание В.Г. Базанова о том, что А.А. Бестужев не просто писатель-этнограф: он писатель с политической программой, рассматривающий быт и этнографию Кавказа в свете общих идей декабризма [Базанов: 492].

Определенный лингвистический интерес представляет слово «*архалук*», которое встречается в произведениях А.А. Бестужева и М.Ю. Лермонтова. Приведем фрагменты: «*Женщины без покрывал, в цветных платках, свернутых чалмою на голове, в длинных шелковых сорочках, стянутых короткими архалуками (тюника), и в широких туманах [Хотя в существе нет никакой разницы между мужскими шальварами и женскими туманами*

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

процесса сопровождения тьютор должен наблюдать за деятельностью обучающегося, фиксировать ее результаты, проводить мониторинг его деятельности. С помощью полученных результатов тьютор сможет увидеть, необходимо ли внести какие-либо коррективы в процесс взаимодействия и обучения, на какой этап взаимодействия необходимо обратить внимание, а также сможет выявить сильные и слабые стороны обучающегося. Чем больше информации тьютор получит в результате мониторинга деятельности тьюторанта, тем продуктивнее он сможет спланировать дальнейшее сопровождение.

Тьюторское сопровождение учащихся в настоящее время применяется не во всех образовательных организациях нашей страны. Несмотря на то, что в нормативно-правовых актах относительно сферы образования говорится о позиции «тьютор» в образовательных организациях, не все руководители, да и сами педагоги, готовы к таким нововведениям. Тем не менее, необходимость внедрения тьюторского сопровождения существует и причинами этому можно считать: решение задач обусловленных законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами, которые предполагают формирование ключевых компетенций учащихся и обеспечение качественного сопровождения каждого ученика, а так же приказы Минздрава РФ от 5 мая 2008 года № 216н и № 217н в которых утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, а так же позиция «тьютор».

Тьюторское сопровождение является совместной работой тьютора и тьюторанта, в результате которой определяется индивидуальный учебный план и выстраивается полный путь достижения образовательных целей. В современной школе основные требования к учителям состоят в том, что они должны осваивать новые технологии, развивать свои профессиональные компетенции, приобретать новые умения. Учитель должен научиться выступать не в качестве источника новых знаний, а в качестве помощника в самостоятельном их приобретении учащимися, он должен сопровождать и консультировать учащегося, как тьютор. Педагоги обязаны адаптировать свою деятельность в соответствии с изменениями в образовании. В современной школе тьютор может узнать больше об обучающемся работая с родителями, коллегами, психологом и другими специалистами. Так как деятельность тьютора и тьюторанта имеет отличия от работы учителя и ученика, тьюторант самостоятельно выбирает образовательные цели, ставит задачи, определяет ресурсы и пути их достижения, а только после этого обсуждает их с тьютором. Собрав единую картину о возможностях, интересах и особенностях своего подопечного тьютор совместно с тьюторантом сможет проанализировать и поставить наиболее оптимальные образовательные цели и задачи, определить с помощью каких ресурсов они будут достигаться, за какой период времени.

Сформировавшаяся структура Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) открывает новые индивидуальные образовательные возможности, образование по индивидуальным учебным планам каждого учащегося. В ФГОС нет запроса на тьюторское сопровождение, но для реализации задач и достижения образовательных результатов, которые здесь прописаны, необходим педагог, который будет сопровождать учащегося по его индивидуальной образовательной траектории и

школе, этот педагог и есть тьютор. Перед ним стоит очень важная задача, посредством своей деятельности обеспечить становление субъективности и ответственности учащегося. Тьюторское сопровождение направлено на создание условий для выявления, осознания и реализации индивидуального познавательного интереса, на приобретение обучающимся опыта постановке целей, интеграции ресурсов для ее успешного достижения, что в целом является процессом познавательной и образовательной деятельности.

Выводы. Таким образом, тьюторское сопровождение обучающихся способствует формированию и развитию самостоятельности, инициативности, ответственности, позволяет тьюторантам самостоятельно определить цель процесса обучения, необходимость приобретения определенных навыков и умений, позволяет сделать процесс образования более эффективным. Основным принципом тьюторского сопровождения обучающихся является индивидуализация, которая представляет собой наиболее эффективное направление реализации теории гуманизации образования. В современном образовании мы переходим от формирования знаний, умений и навыков к созданию условий для развития и раскрытия личности обучающегося. Тьюторское сопровождение предоставляет большие возможности и открывает новые перспективы для системы образования. Тем самым задавая вектор работы по принципу индивидуализации, при котором каждый субъект процесса будет удовлетворен результатом своей деятельности.

Литература:

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. 216 с.
2. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия тьютор. М. - Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
3. Парахонский А.П. Анализ основных принципов индивидуализации и гуманизации обучения студентов // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 6. С. 27-28
4. Щедровицкий, П.Г. Об исследовательской программе тьюторства // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2002. Томск, 2005. С. 89-92.

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в произведениях русских писателей о Кавказе, о повседневной жизни кавказских горцев авторы ремарки играют особую мирозидательную роль и, что кавказские тексты русских писателей были и остаются пример речевого поведения в иноэтнической и поликонфессиональной среде. Создается своеобразный метатекстовый участок, то есть микроэтнографический блок внутри общего текстового пространства, в котором прослеживаются такие функции ремарок, как композиционная и структурирующая. Например, начиная от интервьюера до экстерьера жилища (сакли) горской семьи. В художественных произведениях русских писателей встречается огромное количество слов, характеризующих национальный быт, нравы, обычаи народов Кавказа. Этнокультурный компонент лексического значения слова представляет собой отражение в этом значении специфически национального восприятия тем или иным народом каких-либо реалий, фрагментов действительности и даже подлинных конструкторов народного сознания. «В этнической культуре, традициях и обычаях каждого народа сосредоточено его национальное богатство, которое обладает для всех культур нравственными принципами и представлениями о добре и зле, справедливости и честности, долге и чести» [Джаубаева: 116].

Этническая самобытность лексического значения слова, включающих в свой состав этнокультурный компонент, обычно маркируется в лексикографических источниках с помощью специальных показателей национально-культурной ориентации слова. Этнокультурный компонент лексического значения слова опирается на особые фоновые значения о фрагментах действительности, свойственных тому или иному народу или культурной общности тех или иных народов.

В любом художественном произведении ремарки выполняют разные функции. Кавказ и его этническая история всегда представляли большой научный интерес. Мы наем, что организовывались разные экспедиции для исследования Кавказского края. Особый интерес русские писатели проявляли к языковому разнообразию населений Кавказа. Язык – средство общения людей всегда зависел, и будет зависеть от форм и характера такого общения. И в этом смысле на языковую карту Кавказа на протяжении тысячелетий могли оказывать и оказывали влияние самые разные факторы, проявившиеся неодинаково в разные исторические периоды.

Интересно отметить здесь о речевом поведении русских писателей в незнакомом полиэтническом регионе. Одной из особенностей речевого поведения русских писателей является речевое взаимодействие с горскими народами. Кавказская война не препятствовала ни местному населению ни представителям русской интеллигенции общаться, вести диалог. Между ними создавался общий язык общения, своеобразное койне, в качестве которого использовались элементы русского и татарского языков. Формирование смешанного языка на Кавказе обусловлено историческими, географическими, экономическими и социальными условиями.

Трудно переоценить роль Кавказа в творчестве великих русских писателей, которые прекрасно знали быт горцев и создавали замечательные образы борцов за свободу. Огромную роль в духовном сближении народов Северного Кавказа с русским народом сыграли произведения А.А. Бестужева, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и многих других писателей и поэтов. С начала XIX века стали усиливаться связи народов Кавказа с русским

Keywords: relationship of language and culture, Caucasus, national culture, dialogue, communication, linguistic culture, the author remarks, ethnolinguistics, multi-religious environment.

Введение. Современная лингвистическая наука проявляет повышенный интерес к дискурсивным маркерам в различных текстах. Особую популярность дискурс получил во второй половине XX века. Теория дискурса многозначна, это направление стало активно развиваться в советском языкознании. Многие исследователи подтверждают, что любой текст может выступать как вариант дискурса, потому что способствует формированию определённой картины мира. Ремарки же образуют группу функциональных единиц, структурирующих текст и выступающих в роли дискурсивных маркеров. Авторские комментарии, ремарки и маргиналии в художественном тексте активизируют роль речевой деятельности адресата. Они являясь дискурсивными маркерами текстового пространства создают особую идеальную форму межкультурной и межэтнической коммуникации. Сами же языковые единицы образуют пласт специфических коммуникативных единиц, хотя осложняются ярко выраженной структурной неоднородностью.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является то, что в центре внимания лингвоэтнографических комментариев в произведениях кавказского цикла русских писателей наблюдаются такие ценностные ориентиры (отношение к своей, так и к чужой языковой культуре), которые отражали национальные интересы горских народов. Общеизвестно, что в гармонизированном текстовом пространстве элементы, структурирующие произведение в целом, проникают в каждую деталь, входящую в произведение, тем самым, определяя речетворческое мастерство автора. Говоря о речевом мастерстве, С.М. Эйзенштейн отмечал: «Единая закономерность пронизывает каждую область, призванную соучаствовать в создании целого, и, естественно, одни и те же «базисные принципы» будут питать любую область, проступая в каждой из них своими собственными качественными отличиями» [Эйзенштейн: 243]. Следовательно, языковые средства в микроэтнографических блоках (лексические и грамматические) организуются этими «базисными принципами», сложно соотносясь и взаимодействуя. Характер этого взаимодействия и создает оригинальную и неповторимую картину, в которой совершенно гармоничны все языковые уровни текстового пространства.

Изложение основного материала статьи. Авторские ремарки в произведениях русских писателей, написанных на Кавказе и о Кавказе, выполняют главную свою функцию – комментирование. Комментарии формируют микроэтнографические блоки в пространстве всего текста и становятся главными структурирующими элементами произведения, а, следовательно, составными частями, то есть дискурсивными маркерами художественного произведения. Такие языковые микроблоки раскрывают этнографические интересы автора. Комментируя повседневную жизнь горцев, русские писатели включали в структуру произведения огромное количество экзотической лексики. Тем самым, они становились одновременно и участниками межэтнического диалога и проводниками форм и методов межкультурной коммуникации в полилингвальном регионе России.

УДК: 376

старший преподаватель Двореченская Ольга Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород);
студентка Фролова Екатерина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)" (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлен не только количественный анализ выполнения задания «по уровням», но и подробное описание выявленных качественных особенностей пересказа данной категории детей. В статье выясняется, влияет ли на качество пересказа степень знакомства ребёнка с предъявляемым ему речевым материалом.

Материалы статьи будут полезны для специалистов и студентов дефектологических профилей, в особенности – для логопедов.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, пересказ, развитие, связная речь.

Annotation. The article presents the results of a study of the habit of retelling in older preschool children with a general underdevelopment of speech. Not only the quantitative analysis of the task "by levels" is presented, but also a detailed description of the revealed qualitative features of the retelling of this category of children. The article clarifies whether the degree of familiarity of the child with the speech material presented to him affects the quality of the retelling.

The materials of the article will be useful for specialists and students of defectology profiles, especially for speech therapists.

Keywords: preschool children, general underdevelopment of speech, retelling, development, associated speech.

Введение. Связная речь - ведущий показатель интеллектуального развития, а также круга интересов дошкольников, главное средство связи с окружающим миром, необходимая предпосылка для последующего овладения школьными знаниями. Связная речь – это некий результат освоения ребёнком родного языка, его фонетической, лексической, грамматической сторонами. Процесс развития связной речи осуществляется наряду с развитием мышления. Он обусловлен, прежде всего, тем, что усложняется деятельность и формы общения детей с окружающими людьми.

Пересказ представляет собой эффективное средство совершенствования связной речи дошкольников. С его помощью ребёнок учится выстраивать последовательность событий, подбирать необходимую лексику, выделять главную мысль произведения, анализировать прочитанное [3, с. 6].

Особенности и качество пересказа напрямую зависят от уровня речевого развития детей.

Детям с общим недоразвитием речи свойственны нарушения таких компонентов речи, как фонетико-фонематический (звуковая сторона речи) и лексико-грамматический (смысловая сторона речи), что накладывает отпечаток на способности к пересказу у данной группы детей [4, с. 5-19].

Ежегодно процент дошкольников с ОНР увеличивается, ведётся интенсивный поиск методов и приёмов, способствующих нормализации речевого развития данной категории детей, поэтому актуальность изучения данного вопроса возрастает.

Формулировка цели статьи. Данная статья ставит целью описание качественных и количественных результатов эксперимента, направленного на исследование особенностей пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Особенности пересказа у детей с ОНР изучали такие учёные, как В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.Н. Шаховская. Они указывали, главным образом, на такие особенности пересказа данной группы детей, как ошибки в изложении логической последовательности событий, пропуски отдельных частей, «потери» действующих лиц [2].

Целью нашего экспериментального исследования являлось выявление особенностей пересказа старших дошкольников, имеющих ОНР, путём сравнения их с детьми той же возрастной категории, но с нормой речевого развития.

Эксперимент проводился на базе двух дошкольных учреждений: МБДОУ Д/с № 162 г. Нижнего Новгорода и МБДОУ Д/с № 27 г. Выксы. Экспериментальную группу составили 20 детей с ОНР (18 детей - ОНР 3-го уровня, 2 ребёнка – «ОНР 4-го уровня»), контрольную – 20 детей с нормой речевого развития.

В качестве методики для изучения особенностей пересказа у дошкольников была выбрана методика В.П. Глухова на обследование связной речи, а именно – задание по пересказу текста [1, с.15-34]. Нами было выбрано 2 текста для пересказа: знакомая детям сказка «Репка» и ранее неизвестный рассказ Л.Н. Толстого «Пришла весна, потекла вода...». Мы намеренно взяли знакомый и неизвестный детям речевой материал, чтобы выяснить, влияет ли это на качество пересказа.

В ходе проведения эксперимента были получены следующие данные. При пересказе знакомой сказки дошкольниками с ОНР в процентном соотношении 3-ему уровню выполнения задания («недостаточный») соответствует 70% детей, 2-ому («удовлетворительный») – 15%, 4-ому («низкий») – 10%, 5-ому («задание не выполнено») – 5%, 1-ому («хороший») – 0%.

В процессе пересказа детьми с ОНР знакомой сказки наблюдалось большое количество грамматических ошибок, касающихся словообразования («побежал» вместо «прибежал», «дотянули» вместо «вытянули», «не могут» вместо «не могут»), морфологии («бабку за дедку» вместо «бабка за дедку», «репка большой» вместо «репка большая», «кот» вместо «кошка»), синтаксиса («дед тянул-тянул - никак не вытящит», «бабка за дедку, дедка за репку - не вытящили», «позвал кошку - не вытящивается»).

УДК 31.013.42

доктор филологических наук, профессор Джаубаева Фаина Ибрагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесского государственного университета им. У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат филологических наук, доцент Ашибокова Зарима Чапаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесского государственного университета им. У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);

РЕМАРКИ – ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи языка и культуры горских народов Кавказа в XIX веке. Актуальность данной проблемы заключается в том, что в произведениях русских писателей о Кавказе, о повседневной жизни кавказских горцев авторские ремарки играют особую мирозозидающую роль. Целью данной статьи является то, что кавказские тексты русских писателей необходимо изучать с другого ракурса, потому что результатом исследования можно считать то, что поведение русских писателей было и остаётся пример поведения элитарной языковой личности в иноэтнической и поликонфессиональной среде. Язык каждого народа как продукт и часть национальной культуры, становится и средством выражения лингвокультуры. Авторские ремарки, введенные русскими писателями, на протяжении многих лет они формировали общественное мнение по вопросам, касающимся Кавказа, жизни россиян в этом прекрасном и в то же время тревожном крае. Этнолингвистическая пестрота Кавказа является его «вековой загадкой». Как известно, всякое изучение языка своим предметом имеет культуру. Язык, история и культура неразрывны, и потому должны изучаться комплексно.

Ключевые слова: взаимосвязь языка и культуры, Кавказ, национальная культура, диалог, коммуникация, лингвокультура, авторские ремарки, этнолингвистика, поликонфессиональная среда.

Annotation. The article discusses the question of the relationship between language and culture of the mountain peoples of the Caucasus in the XIX century. The relevance of this problem is that in the works of Russian writers on the Caucasus, about the everyday life of the Caucasian highlanders author remarks myosotidium play a special role. The purpose of this article is that the Caucasian texts of Russian writers need to study from a different angle, because the result of this research can be considered that the behavior of Russian writers was and remains an example of the behavior of elite linguistic personality of ethnic and multireligious environment. The language of each people as a product and part of the national culture, becomes a means of expressing culture. The author's remarks, entered the Russian writers, for many years, they influenced public opinion on issues concerning the Caucasus, the life of Russians in this wonderful and at the same time, the alarming region. Ethno-linguistic diversity of the Caucasus is its "age-old mystery." As is well known, every language learning in their subject has a culture. Language, history and culture are inseparable, and therefore should be studied comprehensively.

пересказе незнакомого рассказа дети допускают замены, которых не наблюдается при пересказе знакомой сказки. Что касается пропусков отдельных действий и фрагментов текста, то они встречаются и в том, и в другом задании, как и смысловые неточности и небольшие грамматические ошибки. Помощь экспериментатора оказывалась в задании по пересказу незнакомого рассказа в 2 раза реже, однако большее количество детей, по сравнению с пересказом знакомой сказки, и с ней не смогли передать основное содержание текста. Связность пересказов у детей с нормальным речевым развитием выше на материале знакомой сказки, ниже – на материале незнакомого рассказа.

Из этого можно заключить, что детям с нормой речевого развития труднее даётся пересказ незнакомого рассказа, нежели знакомой сказки, в то время как детям с ОНР одинаково трудно даются оба задания по пересказу.

Выводы. Итак, в результате эксперимента были выявлены такие особенности пересказа у старших дошкольников с ОНР, как:

- большое количество грамматических ошибок словообразовательного, морфологического, синтаксического плана;
- замены одного понятия на другое, близкое к нему, но всё-таки отличающееся по смыслу,
- замены одного понятия на другое, которые принадлежат к одной группе (времена года, животные);
- пропуски персонажей, действий, отдельных фрагментов текста;
- повторы определённых слов или целых смысловых частей;
- добавления новой информации, которой изначально не было заявлено в тексте;
- нарушения последовательности действий;
- смысловые неточности;
- нарушения звукопроизношения;
- невысокая степень самостоятельности выполнения задания;
- недостаточный уровень связности высказываний.

Что касается различий при пересказе знакомой сказки и незнакомого рассказа у детей с ОНР, то их практически не было обнаружено.

Литература:

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.
2. Глухов В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогика и психология образования. 2014. № 1. С. 89-97.
3. Савченко К.Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Актуальные вопросы психологии. 2016. № 11. С. 1-8.
4. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Изд. 3-е. М.: Айрис- пресс, 2005. 212 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Также отмечались пропуски персонажей, отдельных действий, а, иногда, и целых фрагментов текста (Артём Ж., ОНР 3 ур.: «Выросла репка большой-пребольшусий. Дед тащил-тащил-не получилось. Ещё раз потащил-не получилось. Он позвал бабuzдку. И они вместе тасили-всё равно не полусилось. И... они позвали внучку. Ну вот... тянули-тянули-не полусилось. Позвали мыzдку-норuzдку. Всё равно не получилось. Теперь позвали внучдту. И выдернули»). В некоторых случаях наблюдались перестановки персонажей местами (Никита П., ОНР 3 ур.: «Позвали мышку... Позвали кошку»). Также встречались замены имён персонажей («Жучка-Жорка», «Жучка-собачка»), добавление новых персонажей («дотька»), новой информации, которой изначально не было в тексте («Жил-был дед с бабой», «Они вместе вытянули репку и потом они её ели»). В большинстве пересказов знакомой сказки детьми с ОНР допускались смысловые неточности («Натяли её выдеать», «Дед тащил-тащил-не получилось», «И... выласла большая-лебольшая»).

Около половины детей при выполнении задания нуждались в помощи экспериментатора в виде наводящих и стимулирующих вопросов. Большею частью этих детей хватало 2-х - 3-х вопросов для выполнения пересказа, однако были и такие дети, которые даже при помощи вопросов не смогли передать основное содержание текста.

Что касается связности пересказа – критерия, которому автор методики отводит особенное значение, то у детей данной группы он находится на недостаточном уровне развития. В первую очередь, из-за перечисленных выше лексических и грамматических ошибок. Также необходимо упомянуть о том, что речь детей с ОНР изобилвала большим количеством ошибок звукопроизношения, из-за чего иногда было трудно понять, о чём говорит ребёнок.

При пересказе знакомой сказки дошкольниками с нормой речевого развития в процентном соотношении 1-ому уровню выполнения задания («хороший») соответствует 60% детей, 2-ому («удовлетворительный») – 20%, 3-ему («недостаточный») – 15%, 4-ому («низкий») – 5%, 5-ому («задание не выполнено») – 0%.

При пересказе знакомой сказки детьми с нормой речевого развития также отмечались грамматические ошибки, однако их было значительно меньше, нежели у детей с ОНР. Ошибки также касались и словообразования («не выдергиванул» вместо «не выдернул»), и морфологии («Дед тянет-потянет-вытянуть не могут» вместо «вытянуть не может»), и синтаксиса («Тянут-потянут-опять никак»). Детям этой группы также были свойственны пропуски некоторых фрагментов текста, причём дети чаще всего пропускали повторяющиеся действия («тянут-потянут - вытянуть не могут»). Большинство детей данной группы в полном объёме передали содержание текста, однако смысловые неточности всё же иногда встречались («Мышка позвала... вытянули», «Бабка позвала по-моему мышку?...»). 6 детям из 20 данной группы оказывалась небольшая помощь экспериментатора в виде наводящих и стимулирующих вопросов. В одном из этих случаев даже с их помощью пересказ дался ребёнку с трудом. Подавляющей части детей контрольной группы соответствовал связный, последовательный, самостоятельный пересказ. Ярко выраженных ошибок в произношении звуков у этой группы детей не наблюдалось.

Таким образом, уровень выполнения задания по пересказу знакомой сказки значительно выше у детей с нормой речевого развития, нежели у детей с ОНР.

Сравнивая пересказ знакомой сказки детьми экспериментальной и контрольной групп, надо отметить, что у детей первой группы, по сравнению со второй, в пересказе наблюдается большее количество грамматических ошибок, смысловых неточностей, нарушений звукопроизношения. Детям с ОНР были свойственны пропуски персонажей, действий и отдельных фрагментов текста, добавление новой информации, замены имён персонажей. У детей контрольной группы данных ошибок выявлено не было (за исключением пропусков повторяющихся действий, в некоторых случаях). Также детям экспериментальной группы свойственна меньшая степень самостоятельности при составлении пересказа по сравнению с детьми контрольной группы. Связность и последовательность изложения текста у детей с ОНР значительно ниже, нежели у детей с нормой речевого развития.

При пересказе незнакомого рассказа дошкольниками с ОНР в процентном соотношении 3-ему уровню выполнения задания («недостаточный») соответствует 70% детей, 2-ому («удовлетворительный») – 10%, 4-ому («низкий») – 10%, 5-ому (задание не выполнено) – 10%, 1-ому («хороший») – 0%.

Исследуя пересказ незнакомого рассказа у детей с ОНР, были получены следующие данные. Дети допускали грамматические ошибки словообразовательного («утекла» вместо «потекла», «досочки» вместо «дощечки», «бежали» вместо «бежали»), морфологического («потекли вода» вместо «потекла вода», «пустили на воду» вместо «пустили по воде», «ничто не видели» вместо «ничего не видали»), синтаксического («дети кораблик выкинули и поплыл», «дети взяли дощечки и сделали из дощечек лодочки», «и они ребята побежали за ним») плана. В их пересказах отмечались пропуски отдельных действий («бежали», «кричали», «не видали»), а также целых фрагментов текста (Вероника Е. – «ОНР 4 ур.»: «Наступила осень, потекла вода. Дети сделали из дощечек кораблики и бежали-бежали и упали в лужу»).

У большинства детей данной группы встречались замены («осень», «зима» вместо «весна», «удочка» вместо «лодочка», «кораблик» вместо «лодочка», «река» вместо «вода»), присутствовало добавление новой информации (Лев С. – ОНР 3 ур.: «Они просто ничего не видали, потому что там был туман»). У небольшой части детей с ОНР (4 человека) в пересказах отмечались смысловые неточности (Настя Б. – ОНР 3 ур.: «Дети взяли дощечки и сделали из дощечек лодочки. Они бежали, кричали, и ничего впереди себя не увидели, потом упали в лужу»). 9-ти детям из 20-ти была оказана помощь экспериментатора в виде наводящих и стимулирующих вопросов, 2 ребёнка из этих 9-ти не смогли составить полноценный рассказ и с этой помощью. Что касается связности текстов детей данной группы, то она на недостаточном уровне, опять же, из-за вышеперечисленных ошибок.

При пересказе незнакомого рассказа дошкольниками с нормой речевого развития в процентном соотношении 1-ому уровню выполнения задания («хороший») соответствует 40% детей, 2-ому («удовлетворительный») – 40%, 3-ему («недостаточный») – 15%, 4-ому («низкий») – 5%, 5-ому (задание не выполнено) – 0%.

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

При пересказе незнакомого рассказа у детей с нормой речевого развития также встречались грамматические ошибки, но их, опять же, было меньше, чем у детей с ОНР при выполнении такого же задания. Они касались словообразования («перёд» вместо «впереди»), морфологии («Дети бежали за корабликом, потом упал в лужу»), синтаксиса («Кораблик плыл, дети кричали, бежали, что не увидели перёд и в лужу упали»). У небольшого числа детей с нормой речевого развития (4 ребёнка) в пересказе встречаются смысловые неточности (Олеся Ч. – Н: «Дети взяли дощечки, сделали из них кораблик. Пустили в воду. Потекла вода. Дети бежали, ничего впереди не видали и в лужу упали»). У половины детей данной группы в пересказе встречаются замены («лодочка» вместо «кораблик», «осень» вместо «весна», «лужа» вместо «вода», «мальчики» вместо «дети», «ручьи» вместо «вода»). Также были обнаружены и пропуски отдельных действий («кричали», «ничего не видали»), а иногда и фрагментов текста (Влад С. – Н: «Пришла весна, побежали ручьи. Дети взяли дощечки и сделали лодочку. Побежали за ней, кричали они, не заметили лужу и упали в неё»). В 3-х случаях из 20-ти детям была оказана помощь в виде наводящих и стимулирующих вопросов, в одном из этих случаев ребёнок даже с их помощью не смог передать основное содержание текста (Илья Ш. – Н: «... (пришла) пришла весна, потекла вода. Ребята сделали кораблик... (что дальше?) ... (куда пустили кораблик?) в воду... (что было дальше?) кричали ... бежали... (а потом что с ними случилось?) упали в воду»). Связность и последовательность изложения на невысоком уровне.

Таким образом, уровень выполнения задания по пересказу незнакомого рассказа значительно выше у детей с нормой речевого развития, нежели у детей с ОНР.

Сравнивая пересказ незнакомого рассказа у детей экспериментальной и контрольной групп, надо отметить, что у детей первой группы, по сравнению со второй, наблюдалось большее количество грамматических ошибок. У детей обеих групп присутствовали замены и пропуски отдельных действий и фрагментов текста, однако у детей с нормой речевого развития их было меньше. Смысловые неточности встречались у одинакового количества детей обеих групп. Степень самостоятельности составления пересказа выше у детей контрольной группы. У детей экспериментальной группы в пересказе встречалась новая информация, которой изначально не было в тексте, у детей контрольной группы такого не наблюдалось. Связность передачи текста выше у детей контрольной группы, нежели чем у экспериментальной.

Взяв для качественного сравнения задания по пересказу знакомой сказки и незнакомого рассказа детьми с ОНР, мы не обнаружили существенной разницы. И в том, и в другом задании дети допускали большое количество грамматических ошибок, пропускали отдельные действия и целые фрагменты текста. Им были свойственны замены, добавления новой информации. Что касается смысловых неточностей, то при пересказе незнакомого рассказа их было значительно меньше, чем при пересказе знакомой сказки. Помощь экспериментатора в выполнении заданий оказывалась примерно одинаковому количеству детей и в том, и в другом случае. Связность текстов детей с ОНР и при пересказе знакомой сказки, и при пересказе незнакомого рассказа находится на недостаточном уровне развития.

Если же сравнить пересказ знакомой сказки и незнакомого рассказа у детей с нормой речевого развития, то мы увидим некоторые различия. Так, при