

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



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Серия: Педагогика и психология
59 (3)**

Сборник научных трудов

**Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 апреля 2018 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 3. – 500 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 378.172

кандидат педагогических наук, доцент кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Аксенова Анна Николаевна
 Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Новокузнецк);
 кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Варинов Владислав Владимирович
 Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Новокузнецк)

ОЦЕНКА КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕВУШЕК-КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная деятельность личного состава ФСИН России, как деятельность, требующая больших физических, психологических и моральных сил в тяжелых, подчас экстремальных условиях, связанных с риском и опасностью для жизни и здоровья. При этом указывается неуклонный рост числа женщин военнослужащих, для которых эти условия особенно сложные. Именно поэтому необходимо внедрить в процесс обучения будущих офицеров-женщин ФСИН России средств и методов совершенствования физических качеств, в частности координационных способностей.

Ключевые слова: курсанты, физическая подготовка, координационные способности, психомоторика, профессиональная подготовка.

Annotation. The article deals with the professional activity of personnel of the FSIN of Russia, as an activity that requires great physical, psychological and moral strength in severe, sometimes extreme conditions, connected with risk and danger to life and health. At the same time, the number of women servicemen is steadily growing, for which these conditions are particularly complex. That is why it is necessary to introduce means and methods for improving coordination abilities in the training of future female officers of the FSIN of Russia.

Keywords: cadets, physical training, coordination abilities, psychomotorics, vocational training.

Введение. Основной задачей, стоящей перед высшей школой ФСИН России является выпуск офицеров, способных ориентироваться в различных сферах профессиональной деятельности, владеющих знаниями, умениями и навыками достаточными для решения сложного комплекса правовых, психолого-педагогических, социально-политических и управленческих проблем. Как отмечает Уткин С.И., профессиональная деятельность личного состава требует мобилизации как физических, так и психофизиологических резервов, готовности к четким, грамотным, координированным действиям, умения быстро ориентироваться в меняющейся обстановке, зачастую, находить быстрое правильное решение в экстремальных условиях, связанных с риском и опасностью для жизни и здоровья [8].

Формулировка цели статьи. Теоретически обосновать необходимость внедрения в образовательный процесс дисциплин по физической подготовке курсантов ФСИН России программного материала, позволяющего совершенствовать координационные способности курсантов. Для этого необходимо провести качественную и количественную оценку координационных способностей курсантов, учитывая возрастные и гендерные особенности развития.

Изложение основного материала статьи. Развитию и совершенствованию профессиональных навыков и умений курсантов ФСИН способствует физическая подготовка. Физическая подготовка в процессе обучения курсантов влияет не только на развитие и совершенствование общей и специальной выносливости, силы, быстроты, но и способствует совершенствованию таких морально-психологических качеств, как воля к победе, лидерских качеств, уверенность, настойчивость, самообладание в стрессовых ситуациях и др. Поэтому, в системе обучения курсантов, физическая подготовка рассматривается как составляющая профессиональной подготовки, способствующая успешному выполнению оперативно-служебных задач, требующих высокой работоспособности, быстроты действия, силы и смелости в обеспечении личной безопасности, пространственной ориентации в незнакомой обстановке, ловкости и т.д. [3, 8].

Исследования служебной деятельности сотрудников ФСИН показали необходимость повышенных требований к уровню развития двигательных, в том числе координационных способностей, умений и навыков. Поэтому высокий уровень координации движений - важнейший фактор, способствующий успешному выполнению сотрудниками задач оперативно-служебной, розыскной деятельности [3, 7].

По мнению ведущих ученых, координационные способности (КС) являются интегральными способностями всей двигательной сферы и занимают одно из центральных мест в программе физической подготовки курсантов, в то же время уровень их развития, по сравнению с другими основными двигательными качествами, у абитуриентов и курсантов является одним из наиболее низких. Так, по данным С.И. Уткина, 19,4% абитуриентов вузов МВД, 15% курсантов 1-2 курса, 26,5% курсантов 4 курса испытывают трудности с развитием у себя координационных способностей. При этом 28,8% курсантов считают, что им труднее всего из программы по физической подготовке выполнить упражнения на ловкость [5, 8].

Координационные способности проявляются при выполнении всех технических действий и тесно связаны с силой, быстротой, выносливостью, гибкостью. От координационных способностей зависят быстрота, точность и своевременность выполнения технического приема. Высокая подвижность нервных процессов при проявлении координационных способностей дает возможность быстро ориентироваться в постоянно изменяющихся ситуациях, быстро переходить от одних действий к другим.

В.К. Бальсевич, В.И.Лях, Е.П. Ильин считают, что координационные способности - это, во-первых, способность целесообразно координировать движения - согласовывать, соподчинять, организовывать в единое целое при воспроизведении новых двигательных действий. Во-вторых, это способность перестраивать координацию движений при необходимости изменить параметры освоенного действия или при переключении на новое действие в соответствии с требованиями меняющихся условий. Любое переключение, как и другие составляющие, тесно взаимосвязаны с психическими функциями вниманием, восприятием, мышлением, памятью [1, 4, 5].

Уровень развития координационных способностей в значительной степени зависит от того, насколько развиты у курсантов способность к правильному восприятию и оценке собственных движений, положения тела. Развитие координационных способностей в процессе подготовки курсантов ФСИН – это совершенствование координации движений, а главное способность быстро перестраивать двигательную активность в соответствии с постоянно меняющимися ситуациями. Координация зависит от четкой и соразмерной работы мышц, в которой строго согласованы различные по силе и времени мышечные напряжения, что отражается на способности к перестроению двигательных действий, способности к согласованию движений, способности к реагированию, способность к дифференцированию параметров движений.

В работах В.К. Бальсевича, В.И.Ляха дается характеристика специальных проявлений координационных способностей. Так, способность к реакциям представляется как координационная способность, проявляемая в быстром реагировании на определенное задание, сигнал. Способность к ритму есть координация двигательных действий в рамках заданного ритма. Способность к равновесию - это координационная способность к целенаправленному и быстрому решению двигательных задач на ограниченной площади или в положении неустойчивого динамического равновесия. Способность к ориентировке понимается в пространственно-временном поле. Координационные способности рассматриваются авторами как целостные психомоторные образования при выполнении определенных действий [1, 5].

В научно-методической литературе сведений о психомоторных особенностях курсантов девушек и юношей явно недостаточно. Тогда как без информации о характере протекания внутренних механизмов координационных проявлений у курсантов, в зависимости от психических функций и состояний организма, невозможно построение научно - обоснованных программ по физической подготовке.

Особенно неоднозначная ситуация сложилась с обучением девушек курсантов. С одной стороны увеличивается число девушек, поступающих в военные вузы. Так, к 2008 году количество вузов Министерства обороны, занимающихся подготовкой военнослужащих женского пола увеличилось до 17, в том числе набор осуществили такие вузы как Рязанское училище ВДВ, военно-морской институт имени адмирала Ф. Ушакова, Ставропольской военной институт связи и Военный авиационный инженерный университет (г. Воронеж). Количество девушек-курсантов в Кузбасском институте ФСИН России (г. Новокузнецк) за 2012-2017г. в среднем составило 23,7% от общего количества курсантов [7, 8].

При этом, требования, предъявляемые на занятиях по физической подготовке, не учитывают гендерных различий. Как отмечают сами девушки-курсанты, так и преподаватели дисциплин по физической подготовке, сложнее всего выполнять сложнокоординированные упражнения боевых приемов борьбы, прикладной гимнастики.

Поэтому, именно совершенствование координационных способностей, умений к быстрым, точным, согласованным движениям будет содействовать формированию уверенности в своих силах при выполнении специальных упражнений в боевых приемах борьбы, преодолении препятствий, при этом повышается порог различных пространственных восприятий, внимание, мышление и память [2].

На основе анализа научно-методической литературы по координационным и психомоторным способностям, в своих исследованиях мы сочли возможным рассматривать координационные способности как составляющие физической подготовки, в частности, для разработки и подбора методов и средств, отражающих проявления различных видов координации – реагирующей способности, способности к сохранению максимального темпа движений, кинестетической способности, способности к ориентации в пространстве и способности к сохранению равновесия. Учитывая важность координационных способностей в сфере профессиональной подготовки девушек курсантов ФСИН, на наш взгляд, требуется существенное решение вопроса подбора и применения средств и методов педагогического воздействия с целью совершенствования координационных способностей, что является одной из задач физической подготовки курсантов ФСИН.

С этой целью, для определения уровня развития базовых координационных способностей проведено комплексное тестирование девушек курсантов Кузбасского института ФСИН России в возрасте 18-22 лет с использованием стандартных методов оценки координационных способностей. Все использованные тесты рекомендованы для проведения педагогического контроля за уровнем координационных способностей студенческой молодежи, обучающихся в вузах страны. Уровень развития координационных способностей у девушек курсантов оценивался по нормативным критериям, рекомендуемым учебной программой для студентов высших учебных заведений [2, 6].

Анализ результатов тестирования базовых координационных способностей показали разный уровень проявления координационных способностей у девушек курсантов, обучающихся в Кузбасском институте ФСИН России.

Способность к реакции имеет большое значение в процессе координации движений, т.к. она является пусковым механизмом к началу всех координационных влияний. Несвоевременное реагирование может привести к запаздыванию управляющих влияний и рассогласованию между актом координации и конкретной динамической ситуации, на которую он направлен [5]. Для определения уровня развития реагирующей способности использовались следующие тесты: тест «Ловля линейки», тест на спортивную реакцию. Выявлено, что хорошие показатели теста «Ловля линейки» у 68% девушек, низкие показатели наблюдались у 17,8%. В тесте на спортивную реакцию высокие результаты показали 49% курсантов, низкий уровень показали 15 % курсантов.

Усвоение курсантами оптимального ритма и темпа движений невозможно без «обостренного чувства времени». «Чувство времени» - это умение тонко воспринимать временные параметры, распределять свои действия в строго заданный промежуток времени. Показана зависимость субъективного отчета времени от индивидуально-типологических особенностей человека – личного темпа, скорости и медлительности, психических процессов равномерности и неравномерности их. Установлена зависимость оценки времени движения от затраченных усилий: чем больше энергии требует движение, тем больше человек недооценивает время своего движения. Для определения способности к сохранению максимального темпа движений или ритмической способности использовался Теппинг- тест и тест «Дриблинг - набивание мяча».

Высокий уровень развития ритмической способности (тест «Дриблинг - набивание мяча») был выявлен у 61% курсантов, средний – у 30% и только у 9% девушек отмечен низкий результат. Теппинг-тест показал следующие результаты – высокий уровень у 47,5%, средний у 51% курсантов.

Изучение кинестетической способности, как способности к точному воспроизведению, дифференцированию и отмериванию различных параметров движений проводилось с использованием таких тестов как воспроизведение заданной величины мышечного усилия при прыжке в длину с места – «Тест на воспроизведение 50% от максимального прыжка в длину». Ошибки воспроизведения мышечного усилия в разной степени отмечены у каждого курсанта. При этом, только 36,7% показали высокие результаты, 23% показали низкий результат.

Пространственная чувствительность способствует обеспечению точности и целесообразности двигательных действий. Способность к ориентации в пространстве определялась тестами «Попадание в цель» и «Лабиринт». Результаты, отражающие высокий уровень способности к ориентации в пространстве в тесте «Лабиринт» отмечаются у 62% курсантов, средний уровень - 26%, низкий – у 12%. В тесте «Попадание в цель» 48% курсантов показали высокий результат и 26% - низкий уровень способности к ориентации в пространстве.

Хороший уровень способности к сохранению равновесия (тест Ромберга «пяточно-носочное положение»), статическое равновесие (проба «Аист»), динамическое равновесие (ходьба по гимнастической скамейке) показали все девушки, что свидетельствует о высоком функциональном состоянии двигательного анализатора и двигательных центров.

Обобщая полученные данные по исследованию координационных способностей у курсантов, следует отметить, что в среднем хорошие результаты просматриваются у 68% курсантов по способности к ориентации в пространстве, способности к реагированию, сохранению статического и динамического равновесия и в меньшей степени развита способность к воспроизведению мышечного усилия.

Для более высокого результата необходимо создание условий совершенствования координационных способностей на занятиях по физической подготовке курсантов. Наибольший эффект в совершенствовании координационных способностей обеспечивают такие сложнокординационные виды спорта как прикладная гимнастика, спортивные игры – волейбол и баскетбол, борьба и др. Блоки по развитию и совершенствованию координационных способностей необходимо применять в начале основной части занятия до появления чувства усталости, на фоне эмоционального подъема.

Координационная сложность заданий для курсантов должна быть связана с увеличением числа физических упражнений, повышающих требования к точности, быстроте, целесообразности, экономичности и стабильности выполнения технических приемов в одно и то же время.

Для хорошо подготовленных курсантов можно использовать усложненную форму физических упражнений и двигательных действий - исключение зрительного контроля (с закрытыми глазами), уменьшение площади опоры (бег или ходьба по бревну, выполнение упражнения на одной ноге и др.), удлинение времени сохранения неустойчивой позы, а также сохранение равновесия на фоне раздражения вестибулярного аппарата (повороты, кувырки и др.).

Для курсантов с низким уровнем развития этого качества применять упрощенную форму упражнений с использованием большего количества разнообразных упражнений в течение большего времени.

На основе проведенного исследования представляется возможным сделать следующие практические рекомендации:

1. Главное при подборе упражнений - создать условия пространственно-временной и альтернативной неопределённости (достаточно вариативные), чтобы эти условия не были однотипными и привычными. Необходимо ставить занимающихся в ситуации, требующие от них проявления сообразительности, находчивости, способности к действиям в непредвиденных обстоятельствах.

3. Совершенствование координационных способностей у курсантов ФСИН рекомендуется осуществлять в следующей последовательности: вначале привычные простые упражнения, приёмы и действия, выполняемые в обычном режиме. Затем эти же упражнения, приемы и действия в необычных (непривычных) сочетаниях – с закрытыми глазами, из непривычных исходных положений, с уменьшением площади опоры и т.д. Затем следует разучивание новых упражнений из учебной программы в стандартных условиях, далее совершенствование этих упражнений в усложнённых и неожиданных условиях. Все упражнения следует выполнять в следующей последовательности: вначале правильно, затем быстро, рационально и находчиво.

4. Количество упражнений, порядок их прохождения, дозировку, время разучивания новых упражнений выбирает руководитель занятия с учётом задач занятия и подготовленности группы. При этом желательно с каждым занятием вводить новый элемент тренировки, избегать «рутины».

5. Величина пульса для достижения тренировочного эффекта должна составлять 130-150 уд/мин. При разучивании новых упражнений, приемов и действий несколько меньше – 90-110 уд/мин.

6. Развитие и совершенствование координационных способностей следует проводить в тесной связи с развитием других двигательных качеств, особенно скоростных и скоростно-силовых, для чего можно воспользоваться вариантами координационных упражнений.

7. Для диагностики и контроля за уровнем развития координационных способностей у курсантов ФСИН могут быть использованы предложенные нами тесты и нормативы.

Выводы. Считаем, что высокий уровень развития координации движений как важнейший фактор физической подготовки будет способствовать успешному выполнению задач профессиональной деятельности девушек курсантов.

Литература:

1. Бальсевич, В.К. Кинезиология: монография / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 2002. – 540 с.
2. Быков, В.А. Теоретико-методологическое обоснование комплексной системы спортивной подготовки студентов высших учебных заведений физической культуры / В.А. Быков // Теория и практика физической культуры. – 2004. - №2. – С. 50-54.
3. Звягинцев, М.В. Физическое воспитание курсантов как составная часть воспитательного процесса [Текст] / М.В. Звягинцев, М.Б. Пичугин // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып.56. – Ч.8. – 356 с.
4. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека: учеб. для вузов / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – С. 8.
5. Лях, В.И. Координационные способности в спорте: теории, модели, направления настоящих и будущих исследований / В.И. Лях // Моделирование управлением движений человека: сб. науч. тр. / под ред. М.П. Шестакова, А.Н. Аверкина. – М.: Спорт Академ Пресс, 2005. – С. 158-202.

6. Примерная программа дисциплины «Физическая культура» для высших учебных заведений. – М., 2000. – С. 8-12, 16-17.

7. Стулов, В.В. Воспитание профессионально важных координационных способностей у курсантов военных институтов инженерного профиля. Автореф. дисс..., Малаховка, 2005. – 24 с.

8. Уткин, С.И. Формирование боевой готовности курсантов вузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях. Автореф. Дисс..., М., 2004. – 26 с.

Педагогика

УДК 37:004

аспирант Алексеенко Владимир Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены и описаны некоторые факторы, влияющие на развитие информатизации образования. Дано понятие информатизации, информатизации образования.

Ключевые слова: факторный анализ, фактор, информатизация образования, информационная грамотность, технологизация, информационное общество.

Annotation. The article gives an overview of the factors that influence the process of education informatization. The author interprets the notion of factor-analysis and presents its peculiarities when the method is used in psychological and pedagogical studies. Such factors as society technologization, the development of digital economy, overall increasing level of people's information literacy are named as prevailing factors that influence the process of education informatization.

Keywords: factor-analysis, factor, education informatization, information literacy, technologization, information society.

Введение. В стремительно развивающемся мире для того, чтобы человек соответствовал происходящим изменениям, образование должно непрерывно сопровождать его на протяжении всей жизни. Понятие «образование» в законе Российской Федерации «Об образовании в РФ» звучит как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» [10], т.е. удовлетворение образовательных потребностей, которые существуют в период получения этого образования. Образование должно включать в себя не только знания, приобретенные в прошлом, или способы развития специфических личностных функций обучающегося для возможного их применения в будущем, но и знания, умения и навыки, соответствующие настоящему времени. Внутреннее противоречие образования заключается в необходимости его соответствия современным потребностям и невозможности осуществления данного требования из-за временного разрыва между новой, постоянно накапливающейся информацией и ее фиксацией.

Мы живем в обществе, основным производственным ресурсом которого стали знания и информация и которое все отчетливее проявляет черты информационного общества – сетевой принцип функционирования, виртуальный характер, спонтанная «блиповая» форма подачи информации. В информационном обществе трансформируется глубинная структура информации. Э. Тоффлер говорит о культуре информационного общества как о блип-культуре, основанной на «блипах» информации: объявлениях, командах, обрывках новостей, которые не поддаются классификации. При этом потребители информации не имеют возможности заимствовать готовую модель реальности, а должны сами конструировать ее.

Информатизация – основной фактор, кардинально влияющий на развитие современной системы образования. Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или новых цифровых технологий [11, 9]. Следует отметить, что сам термин «информатизация образования» до сих пор не четко оформлен и в разных источниках имеет разное содержательное наполнение. Встречается разнообразие интерпретаций понятия от «комплекса социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями» до «процесса, направленного на реализацию замысла повышения качества содержания образования посредством замены традиционных технологий обучения на более эффективные» [1; 5].

Информатизация образования (от лат. informatio – разъяснение, изложение) – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. Этот процесс инициирует, во-первых, совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникативных сетей; во-вторых, совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; в-третьих, разработка методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, различные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; в-четвертых, создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [2].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление и обоснование основных факторов, влияющих на развитие информатизации образования.

Изложение основного материала статьи. Процесс развития информатизации образования необратим и существуют факторы, которые являются движущей силой, стимулирующей данное развитие.

Фактор – (лат. – делающий, производящий) – обстоятельство, ситуация, выступающие движущей силой развития каких-либо явлений, стимулирующие это развитие. Фактор делается причиной изменения,

определяющей ее характер и отдельные черты. Различают факторы: ведущие и вспомогательные; прямые и косвенные; внешние и внутренние; социальные, экономические, политические, психологические, педагогические и другие. Иногда «фактор» идентифицируют с понятиями «условия», «причина», «основа».

Факторный анализ (Г.Айзенк, Р.Кеттел, Ч.Спирмен, Л.Терстоун) является: 1) методом математической многомерной статистики, применяемый при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых от непосредственного наблюдения факторов; 2) комплексом аналитических методов, позволяющих выявить скрытые (латентные) признаки, а также причины их возникновения и внутренние закономерности их взаимосвязи; 3) инструментом моделирования, построения модели факторов.

В первых двух случаях метод применяется для «конденсирования» тестовых оценок, сведения их к относительно малому числу независимых переменных и для выделения факторов, необходимых для описания индивидуальных различий тестовых результатов [7].

Факторный анализ может носить не только количественный, но и более простой – качественный характер, что более свойственно при его применении в гуманитарных науках. В этом случае, на основе качественного анализа строятся разного рода модели факторов, которые влияют на развитие какого-либо процесса или явления.

Н.В. Софронова отмечает, что факторный анализ в педагогических исследованиях крайне редко используется для описания элементов педагогических систем в виде переменных. Как правило, их представляют в категориях качественных характеристик и словесно. Поэтому в педагогических исследованиях больше распространен когнитивный анализ факторов, цель которого – выявить наиболее существенные (базисные) факторы, характеризующие «пограничный» слой взаимодействия объекта и внешней среды, и установить качественные (причинно-следственные) связи между ними [8].

С целью выявления факторов, в наибольшей степени влияющих на развитие информатизации образования, нами было проведено анкетирование, в котором приняло 54 человека (преподаватели вузов, студенты, учителя школ). Первоначально, респондентам предлагалось перечислить сами факторы, а затем проранжировать их по степени влияния на развитие информатизации образования.

В списке факторов, перечисленных респондентами, отмечались следующие: технологизация общества; становление информационной экономики; повышение общей информационной грамотности населения; доступность информационно-коммуникационных технологий; развитие современных информационных и телекоммуникационных технологий (электронная почта, телеконференции, ICQ общение и др.); информационные революции; появление возможности использования мультимедиа-технологий в образовании; развитие и повсеместное использование электронных моделей средств обучения; формирование информационной культуры преподавателей для работы во всех формах учебного процесса; порождение новых подходов к управлению учебным заведением и оценке качества педагогического труда; глобализация и интеграция образовательных услуг в информационном обществе; развитие инновационной инфраструктуры.

При ранжировании данных факторов среди первых трех оказались: технологизация общества, становление информационной (цифровой) экономики, повышение общей информационной грамотности населения.

Охарактеризуем каждый из выделенных факторов развития информатизации образования.

1. Технологизация общества.

Технологизация современного мира в условиях глобализации мировых процессов достигла высочайшей ступени. Искусственные интеллектуальные системы используются практически во всех сферах жизнедеятельности человека и кардинальным образом трансформируют условия его существования.

С каждым годом происходит устойчивый рост масштабов применения искусственных интеллектуальных систем в повседневной жизни.

Современная повседневность состоит из продуктов технической цивилизации, от которых невозможно абстрагироваться, в связи с чем, техническое как таковое становится важнейшим фактором формирования ценностных ориентиров человека. В связи с этим возникает необходимость философского осмысления новой, малоизученной проблемы взаимодействия человека с искусственными интеллектуальными системами как соотношение категорий «естественное» – «искусственное» и последствий их применения.

Термин «интеллект» (intelligence) происходит от латинского «intellectus», что означает ум, разум, рассудок, мыслительные способности человека. Соответственно искусственный интеллект (ИИ, он же artificial intelligence – AI в зарубежной литературе) обычно трактуется как свойство автоматических систем брать на себя отдельные функции интеллекта человека, например, выбирать и принимать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рационального анализа внешних воздействий [6].

2. Становление информационной (цифровой) экономики.

Всестороннее развитие информационной экономики в России большинство специалистов связывает с действием:

1) информатизации – стремительного развития и внедрения во все сферы жизнедеятельности современного общества информационных технологий и продуктов;

2) образования – становления и развития современной системы образования, которая ориентирована как на воспроизводство человеческого капитала, так и на активное потребление информационных продуктов и технологий;

3) науки – реализации и финансовой поддержки фундаментальных и прикладных научных исследований, как в информационном секторе, так и в информационно-потребляющих отраслях;

4) культуры – активизации процессов формирования и повышения информационной культуры населения страны;

5) государства – повышения внимания государственных и региональных структур управления к проблемам образования и науки, основным исследованиям в информационном секторе;

6) корпоративности – возникновения и развития корпоративных структур, которые обладают существенными финансовыми, материальными, кадровыми и техническими ресурсами для осуществления и развития инновационной деятельности в рамках информационного рынка;

7) права – современные тенденции формирования правового государства не могут не сказываться и на процессах формирования цивилизованного рынка информационных продуктов и технологий в России;

8) профессионализма – фактора, который определяет баланс спроса и предложения на специалиста, как на внутреннем, так и на внешнем рынках. При этом главным требованием к специалисту все чаще становится владение современными информационно-коммуникационными технологиями [3].

3. Повышение общей информационной грамотности населения.

Современная тенденция нового общества характеризуется как движение от узких специалистов к «фундаменталистам», которые способны адаптироваться к новой технике. На данный момент формируется информационное общество, общество с развитой системой надомного труда. Работа для большинства людей в таком обществе должна быть вариативной, неповторяющейся и ответственной, требующей от индивида способности свободы действий, оценки, суждения. Информационное общество – это гражданское общество на базе развития индивидуальной интеллектуальной собственности. В таком обществе видоизменяются и социальные отношения, на место классовой дифференциации приходит дифференциация профессиональная, а вертикаль взаимоотношений вытесняется системой непосредственных связей между людьми, причем предпочтение отдается развитию неформальных контактов и коммуникаций [4].

В информационном обществе происходит сдвиг человеческого бытия в сторону культуры, которая все больше и больше проникает во все стороны жизни человека, выдвигается в центр общественных процессов.

Информационное общество – это такое общество, в котором информация и уровень ее использования существенным образом обуславливают перспективы экономического развития и экономических изменений, а также качество жизни, в результате чего формируется новое информационное сознание.

Выводы. Современные ценности информационного общества дают возможность задуматься над вопросом, каким должно быть современное образование. Ответ на этот вопрос заложен в самой характеристике информационного общества.

Прежде всего, необходимо фундаментальное образование. Принцип фундаментализации направляет содержание дисциплин на выявление глубинных сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Фундаментальное образование – это та база, которая впоследствии даст возможность варьировать виды деятельности, менять профессии, саморазвиваться, повышать квалификацию.

Система повышения квалификации и переподготовки занимает достойное место в информационном обществе в связи с активной динамичностью развития этого общества.

Таким образом, информационное общество предъявляет более высокие требования ко всей системе образования, включая все ее этапы.

Поэтому своеобразность информационного общества и переход к такому обществу обуславливают необходимость кардинальных изменений в системе образования.

Подводя итоги, можно сказать, что развитие информатизации образования напрямую зависит от многих факторов, которые взаимосвязаны между собой, но наиболее влиятельными оказываются перечисленные выше. На наш взгляд, влияние данных факторов будет нарастать, что приведет к более интенсивному развитию процесса информатизации образования.

Литература:

1. Алексеенко В.В. Педагогическая деятельность в условиях информатизации образования // Гуманитарные исследования. Вестник ОмГПУ. – 2016. – № 4 (13). – С. 72-74.
2. Бородина Н.А., Богданова И.Б. Особенности осуществления государственной политики в области информатизации образования в современной России // Инженерный вестник Дона. 2012. № 1 (19). С. 100–106.
3. Губайдуллина Д.М., Барт Л.В. Факторы информатизации. Эволюция и факторы формирования информационной экономики в России. Креативная экономика, 2010, № 5, с. 55-59.
4. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества. Журнал «Инновации в образовании» №3. Издательство Современного гуманитарного университета (Москва), 2005. С. 5 – 12.
5. Диких Э.Р. Подготовка студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2014. – 24 с.
6. Ивушкина Е.Б., Калмыкова О.М. Технологизация современного общества. Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 346-349.
7. Национальная педагогическая энциклопедия <http://didacts.ru/termin/faktor.html> (Дата обращения: 05.03.2018 г.).
8. Софронова Н.В. Методики анализа педагогических систем. Фундаментальные исследования. 2013. № 11-3. С. 578-583.
9. Суханов П.В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01, Кострома 2013 г.
10. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
11. Фоктов Д.А. Современные информационные технологии // Научный электронный архив. – Электронный ресурс: econf.rae.ru/article/6086.

УДК 371.398: 371.333

аспирант Алёшин Владимир Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

Высшего образования «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина» (г. Елец)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Показана необходимость исследования возможностей развития информационно-коммуникативной компетенции (ИКК) педагогов в сфере дополнительного образования (ДО). Систематизированы теоретические основы подготовки педагогов ДО. Уточнен набор профессиональных компетенций педагога ДО. Обобщены подходы к определению ИКК. Установлена роль ИКК в профессиональной деятельности педагогов ДО и выявлена структура данной компетенции. Предложены пути развития ИКК педагогов ДО посредством организации компьютерно-ориентированной среды.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетенция, дополнительное образование, профессиональная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, компьютерно-ориентированная среда.

Annotation. The necessity of investigating the possibilities of development of information and communicative competence (ICC) of teachers in the sphere of additional education (AE) is shown. The theoretical bases for the training of pedagogues are systematized. The set of professional competencies of the pedagogue is updated. The approaches to the definition of ICC are generalized. The role of the ICC in the professional activity of AE teachers has been established, and the structure of this competence has been revealed. The ways of development of AE teachers ICC through the organization of a computer-oriented environment are suggested.

Keywords: information-communicative competence, additional education, professional activity, information and communication technologies, computer-oriented environment.

Введение. Подготовка педагогов дополнительного образования (ДО) началась в России только в 1998 г. в образовательных организациях среднего профессионального образования, с возможностью получения специализации в вузах. Соответственно, сегодня сложилась ситуация, при которой не менее 30-35% занятых в сфере ДО педагогов, либо не имеют профессионального педагогического образования, либо не отвечают современным тенденциям информатизации образовательного пространства. Поэтому возникает необходимость подготовки специалистов, которые обладали бы не только организаторскими способностями и широкими современными знаниями, но и могли бы решать нестандартные задачи в условиях динамично трансформирующейся внешней среды, в том числе с применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Такие личностные качества совместно с имеющимися умениями, знаниями и навыками (компетенциями) становятся базой для формирования и развития иных адекватных современному этапу развития общества компетенций. Следовательно, набор профессиональных компетенций педагога ДО должен включать информационно-коммуникативную компетенцию (ИКК).

Материалы, характеризующие понятие ИКК, представлены работами Богдановой А.В., Витухновской А.А., Воронцовой Э.М., Завьялова А.Н., Кагермазовой Л.Ц., Кодзокова А.Х., Поповой Л.М., Штырова А.В. и др. Однако в данных исследованиях не достаточно изучена роль ИКК в деятельности педагогов ДО, не охарактеризована структура данной компетенции и способы развития. Соответственно, актуальность выбранной темы исследования заключается в необходимости исследования возможностей развития ИКК педагогов в сфере ДО.

Формулировка цели статьи. Целью работы является определение места и структуры ИКК в профессиональной деятельности педагогов ДО. Для достижения цели решались задачи:

- систематизации теоретических основ подготовки педагогов ДО;
- уточнения набора профессиональных компетенций педагога ДО;
- обобщения подходов к определению ИКК;
- установления роли ИКК и ее структуры в профессиональной деятельности педагогов ДО.

Изложение основного материала статьи. Согласно профессиональному стандарту педагога ДО [1], педагогическая деятельность в сфере ДО преследует следующие цели:

- организация деятельности обучающихся лиц по усвоению знаний, а также по формированию компетенций и умений;
- обеспечение достижения обучающимися лицами нормативно установленных результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ;
- создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации [1].

Кроме этого, профессиональный стандарт возлагает на преподавателей ДО работу по организации и проведению исследований рынка услуг ДО, а также требует обеспечить развитие социального партнерства и продвижения оказываемых услуг. Иными словами, профессиональная деятельность выходит за рамки сугубо преподавательской. Современный педагог ДО должен не только отлично знать свой предмет и организовать его методическое обеспечение, уметь преподавать его учащимся лицам и организовать их работу, но и отслеживать все новые веяния и существующие тенденции в своей предметной области, уметь рекламировать себя и свой предмет, привлекать новых учеников и т.д.

Вне зависимости от предметной области деятельности, любой педагог ДО, помимо знаний и профессионально важных качеств, должен обладать рядом профессиональных и общих компетенций. Естественно, в качестве основных компетенций можно отметить – четкое понимание сути и общественной значимости своей профессиональной деятельности, проявление к ней устойчивого и искреннего интереса, самостоятельность в формулировке задач личностного и профессионального развития, осознанность необходимости регулярного повышения своей квалификации и самообразования, знание основ психологии и педагогики. Важной компетенцией является способность выполнять профессиональную деятельность в условиях постоянного обновления ее содержания и целей, смены технологий на более современные, работать

в нестандартных ситуациях и оценивать риски, а также использовать все доступные ИКТ для совершенствования своей профессиональной деятельности.

Одновременно, необходимым является развитие потенциала педагога ДО посредством регулярного поддержания учебного процесса, который бы стимулировал индивида и предоставлял ему возможность формирования навыков и ценностей, получения знаний. Кроме того, педагогу ДО необходимо использование подхода *life-long learning* (обучение на протяжении жизни) с пониманием того, что будет с удовольствием, уверенностью и креативностью применяться в профессиональной деятельности [2].

Соответственно, необходимость саморазвития педагогов ДО, применения ИКТ и дистанционных технологий в образовательной сфере и в области продвижения услуг ДО требует формирования ИКК. Существует несколько подходов российских и зарубежных авторов к определению отдельных элементов ИКК. Многие зарубежные исследователи объединяют понятия информационной грамотности и информационной компетентности [3]. Под информационной грамотностью подразумевается возможность индивида искать и идентифицировать, оценивать и применять информацию из разных источников, способность осознавать необходимость в информации в целом, а также ориентироваться в информационных системах, ресурсах и потоках. Данное качество описывается как одно из обязательных требований к педагогу [4]. Сегодня в понятие информационной грамотности включено также владение технологическими методами организации и хранения представленной на разнообразных цифровых носителях информации.

Второй нюанс заключается в том, что понятия компьютерной грамотности и компьютерной компетентности вместе с понятием медиакомпетентности в некоторых работах отождествляют с ИКК, связывают исключительно с умениями применять ИКТ и с навыками работы с современной компьютерной техникой. В отечественной учебно-методической литературе также можно встретить такие термины, как «информационная компетентность» и «компьютерная компетентность». Информационная компетентность означает способность добывать необходимую информацию, а также обрабатывать и применять ее в практической деятельности. Она предполагает наличие следующих умений и навыков:

- получение и обработка информации;
- предоставление результата обработки в удобном для себя и других пользователей виде;
- демонстрация понимания полученной информации;
- формулировка выводов и принятие решения в условиях неопределенности.

В свою очередь понятие «компьютерная компетентность» определяет готовность педагога применять разнообразные программные средства для переработки полученной информации.

На стыке этих понятий Попова Л.М. формирует понятие собственно «информационно-коммуникативной компетентности», под которым она устанавливает способность индивида выполнять поиск и переработку найденной им информации при помощи информационных технологий, выполнять критический анализ этой информации и на основе этого уже делать любые выводы и принимать решения в условиях неопределенности [5].

В то же время Кодзоков А.Х и Кагермазова Л.Ц. под ИКК понимают способность самостоятельного выполнения работ в информационно-коммуникативном пространстве. Сюда же ученые относят умения осуществлять передачу информации в процессе диалога и взаимодействия в образовательной среде, отыскивать и применять вербальные и невербальные средства коммуникации в образовательном пространстве, рефлексировать педагогическую позицию в конкретной ситуации взаимодействия «учитель-ученик» [6]. Завьялов А.Н. отмечает, что ИКК представляет собой способность индивида демонстрировать умения и знания, отношения и навыки в сферах компьютерной грамотности и информационной подготовки [7]. Некоторые исследователи рассматривают ИКК в основном как элемент информационной культуры, и, как следствие, неотъемлемую часть общей культуры личности [8].

Согласно исследованиям Сороко Н.В. [9], ИКК представляет собой результат различных способностей индивида, в связи с чем, данная компетенция может быть структурирована на два основных компонента, которые включают в себя определенные умения, способности и знания. Компоненты структуры ИКК могут быть представлены следующим образом:

- 1) Знания:
 - конкретные навыки применения в своей работе компьютерной техники;
 - понимание особенностей информационных потоков в своей предметной области;
 - ответственность личности в отношении применения ИКТ;
 - знание основ информационной безопасности и эргономики.
- 2) Способности и умения:
 - работать со сведениями разного рода;
 - получать информацию в понятном виде из различных источников;
 - критически подходить к оценке любых сведений;
 - использовать ИКТ в собственной профессиональной деятельности.

Рассматривая ИКК как одну из сторон профессиональной деятельности современного педагога, можно выделить в ее составе три взаимосвязанных компонента:

1. Предметный, который предполагает четко установленный уровень подготовленности педагога к выполнению информационной деятельности;

2. Социальный, который включает в себя лидерские качества, умение работать в команде, свободно общаться в устной и письменной форме. Сюда же относится заключающийся в понимании и принятии ценностей жизни, истории и культуры, социального взаимодействия аспект, который называется аксиологическим;

3. Личностный, который опирается на такие качества, как организованность, целеустремленность, способность нести ответственность за свои действия [10].

В свою очередь, предметная составляющая ИКК педагога ДО должна включать три составляющих:

- когнитивную – совокупность знаний основных принципов и идей информатики;
- креативную – наличие общих интеллектуальных способностей и творческих качеств, важных для любого вида деятельности;
- операционально-технологическую – владение современными навыками использования ИКТ.

В структуру креативной составляющей ИКК необходимо включить интеллектуальные качества, которые помогают эффективно применять информационные технологии в нетипичных сложных ситуациях, понимать

возможные последствия этого применения и применяются не только в педагогической деятельности. В некоторой мере данные качества можно представить как сформулированные в контексте информационной деятельности своеобразные «навыки жизни». К числу таких качеств можно отнести:

- способность управлять сложностью при решении задач;
- способность выстраивать логические рассуждения;
- способность проверять полученное решение и т.д.

Отметим, что элементы ИКК педагога ДО не могут быть рассмотрены в изоляции друг от друга, поскольку они совокупно представляют собой интегрированное динамичное образование и только в этом случае можно говорить об ИКК как о самостоятельном качестве или явлении.

Для развития ИКК необходимо создание компьютерно-ориентированной среды, при формировании которой необходимы следующие педагогические условия:

- внедрение инновационных, в том числе и педагогических ИКТ;
- высокий уровень информационной культуры участников образовательного процесса обучения;
- активная деятельность способных к адекватной самооценке субъектов образовательного процесса;
- обеспечение необходимыми для процесса обучения ИКТ;
- свободный доступ к ресурсам Интернета.

При этом требуется отметить тот факт, что такая среда в случае повышения квалификации педагогов ДО может быть охарактеризована как система разного рода ресурсов (научно- и учебно-методических, информационно-образовательных и учебных, просветительских и т.д.), которые созданы на базе применения современных технологий – телекоммуникационных и педагогических, информационных и других. Эта система реализует открытый доступ к различным образовательно-информационным ресурсам и ориентирована на максимальное удовлетворение запросов обучающихся на высокое качество образования. Она также обеспечивает мониторинг качества образования и предлагает возможность дистанционного развития ИКК педагогов.

Выводы. Таким образом, профессиональная компетентность педагога ДО в целом представляет собой систему, выстроенную на ряде следующих компетенций: методологическая и исследовательская, презентационная и психолого-педагогическая, акмеологическая и эмоциональная, коммуникативная и ИКК.

Под ИКК в данной работе понимается комплекс сформированных личностных качеств, которые обеспечивают гибкость и адаптивность к изменениям, а также эффективность профессиональной деятельности в условиях информатизации современного общества в ходе овладения информационными и коммуникативными компетенциями с применением ИКТ.

ИКК является одной из ключевых компетентностей современного педагога ДО и проявляется она в деятельности при решении различных задач и ситуаций с привлечением персонального компьютера и средств компьютерной обработки информации. Проявление ИКК у педагогов ДО обеспечивает для них возможности жить и трудиться в информационном обществе, а также использовать современные информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией в профессиональной сфере деятельности.

Структура ИКК включает предметную, социальную и личностную составляющую, где первая включает когнитивные, креативные и операционно-технологические компоненты. Пути развития ИКК педагогов ДО включают в себя: организацию компьютерно-ориентированной среды; самостоятельную работу по изучению ИКТ; изучение профильных курсов при помощи дистанционного образования; интеграцию ИКТ в педагогическую практику.

Литература:

1. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38994) Консультант Плюс, 1997-2018. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/b8c0fc6affc0768557a07d839a889c1a7b80d14f/ (дата обращения: 12.04.2018).
2. Longworth N. and Davies W.K. Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century. London: Kogan Page. 1996. P. 179.
3. Johnston B., Webber S. Information literacy as an academic discipline: an action research approach to developing a credit bearing class for business undergraduates // Proceedings of the 3rd British Nordic Conference on Library and Information Studies. Boras, University College of Boras, 1999. P. 183-197.
4. Digest E. Information Literacy and Teacher Education [Электронный ресурс]. URL: www.ericdigests.org/1999-2/information.htm (дата обращения: 12.04.2018).
5. Попова Л.М. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического колледжа в процессе изучения информатики [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/510835/> (дата обращения: 12.04.2018).
6. Кодзиков А.Х., Кагермазова Л.Ц. Формирование коммуникативной компетентности у студентов в поликультурной образовательной среде // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 5 (27). С. 151-154.
7. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере СПО): Автореф. дисс. канд. пед. наук. Тюмень, 2005. 17 с.
8. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41-55.
9. Сороко Н.В. Современные стратегии развития информационно-коммуникационной компетентности учителей в условиях компьютерно-ориентированной среды в международном измерении // ОГО. 2013. №1. С. 699-736.
10. Богданова А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. 2010. №4. С. 305-308.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Алешугина Елена Анатольевна

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Поскольку современное образование строится в рамках компетентностного подхода, то в статье рассматриваются методы и средства, которые необходимы при оценке компетенций. Они могут использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с традиционными методами и средствами. Также было установлено определение понятия «результаты обучения». Определены отличия компетенции как результата обучения, от других результатов. Рассмотрены факторы, которые следует учитывать при разработке фонда оценочных средств. Выделены методы и средства оценки сформированности компетенций. Отмечено, что оценить компетентность возможно только в действии и при условии высокой мотивации носителя этого качества для достижения должного результата. Этот процесс является достаточно сложным, поэтому требуются аутентичные способы оценивания. Каждая высшая школа стремится к оптимизации своих процессов, и оценивание не является исключением, поэтому в статье рассмотрена электронная платформа Moodle как средство, предоставляющее большой и эффективный инструментарий в этой области.

Ключевые слова: образовательные результаты, компетентностный подход, компетенции, компетентность, фонд оценочных средств, методы оценки, средства оценки, профессиональное образование, специалист, выпускник.

Annotation. As modern education is built within the competence approach, the article looks at the methods and tools that are needed in the assessment of competencies. They can be used alone or in combination with traditional methods and means. The definition of the term "learning outcomes" was also established. Distinctions of the competence as a result of training, from other results are determined. The factors that should be taken into account when developing the fund of valuation means are considered. Methods and means for assessing the formation of competencies are singled out. It is noted that it is possible to evaluate competence only in action and under the condition of high motivation of the bearer of this quality to achieve the proper result. This process is rather complicated, therefore, authentic methods of evaluation are required. Each higher school seeks to optimize its processes, and evaluation is no exception, so the article discusses the electronic platform Moodle as a tool that provides a large and effective toolkit in this field.

Keywords: educational results, competence approach, competences, competence, fund of valuation tools, assessment methods, assessment tools, vocational education, specialist, graduate.

Введение. Современная педагогическая наука формируется под влиянием компетентностного подхода, установленным ФГОС, традиционное обучение уходит на второй план и как следствие должен меняться и корректироваться процесс контроля знаний студентов. Актуальность рассматриваемой темы бесспорна, поскольку формирование самостоятельного высококвалифицированного специалиста в значительной степени зависит от грамотности создания условий, позволяющих решать специальные задачи, связанные с оцениванием знаний обучающихся.

Формулировка цели статьи. Обобщить и дополнить сведения о методах и средствах оценивания образовательных результатов студентов высшего учебного заведения. Для этого необходимо решить следующие задачи: выделить определение понятия «результаты обучения»; установить факторы, которые следует учитывать при разработке фонда оценочных средств; выделить методы и средства оценки сформированности компетенций.

Изложение основного материала статьи. Под результатами обучения мы будем понимать ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выражающихся с помощью знаний, умений, навыков, компетенций, которые показывают, что студент или выпускник должен продемонстрировать по окончании части или всей образовательной программы [1].

Результаты обучения определяются для того, чтобы цели обучения были как можно более диагностичными, появилась возможность отслеживания процесса их достижения и своевременной корректировки при необходимости еще в процессе обучения. Формулировка ожидаемых результатов осуществляется преподавателем и в соответствии с требованиями заинтересованных сторон, то есть в этом процессе участвует государство, определившее требования ФГОС, работодатели и студенты [2].

Благодаря строго обозначенным результатам обучения:

- студент легко ориентируется в том, что ему необходимо сделать и понимает что от него требуется, он видит критерии, на которые стоит ориентироваться в процессе обучения;
- преподаватель сосредотачивает внимание и усилия на достижении конкретного результата для его адекватной оценки;
- потенциальные работодатели могут иметь ясное представление о реальных возможностях выпускников [3].

Компетентностный подход заставляет развивать у студентов умения, которые они смогут применить в конкретной ситуации самостоятельно, учитывая при этом ценностные приоритеты и сформированную на их основе систему жизненных отношений.

Рассматривая компетенцию как результат обучения стоит выделить ее отличия от других результатов:

- это, прежде всего, интегрированный результат;
- существует возможность решения целого класса задач;
- компетенция, в отличие от знания, имеет форму деятельности;
- компетенция совершенствуется в процессе интеграции с другими компетенциями через осознание общей основы деятельности, то есть она переносима и связывается с целым классом предметов воздействия;

- компетентностное образование дает возможность наращивать компетенцию, а сам способ действия в этом случае встраивается во внутренние ресурсы (в отличие от умения);
- компетенция проявляется осознанно (в отличие от навыка) [4].

На промежуточных этапах обучения должны быть сформированы отдельные части компетенции, компоненты, которые и будут являться результатами. Нельзя не отметить важную проблему, возникающую в данном случае [5]. Структуру компетенции определить достаточно сложно. И пока она не определена, не будет ясно что формировать с помощью каких средств оценивать. Но позднее все эти элементы должны соединиться и образовать единый конструкт – компетенцию [6]. Ее-то и должен будет продемонстрировать студент, однако для ее оценки требуется разработка специфических средств.

Оценить компетентность (личностное интегральное качество как таковое) возможно только в действии и при условии высокой мотивации носителя этого качества для достижения должного результата. Этот процесс является достаточно сложным, поэтому требуются аутентичные способы оценивания, например, такие как: наблюдение; экспертиза продукта профессиональной деятельности; защита портфолио [7].

Также необходимо разработать специальные оценочные средства, к которым могут относиться, например, кейсовые задания, которые подразумевают использование реальных профессиональных задач, для более быстрой адаптации выпускников в профессиональных условиях [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте для всех направлений обучения указаны в отдельном разделе требования к освоению основных образовательных программ. Он устанавливает несколько видов контроля: текущий контроль, промежуточный, итоговая аттестация.

Текущий и промежуточный контроль требуют создания фондов оценочных средств, наполненных типовыми заданиями, контрольными работами, тестами и другими методами контроля, помогающих оценить знания и уровень сформированности компетенций.

Рассмотрим факторы, которые следует учитывать при разработке фонда оценочных средств:

- для объективной оценки сформированности компетенций следует создавать условия, которые будут максимально приближены к реальным профессиональным условиям. К этому процессу должны быть привлечены в роли экспертов потенциальные работодатели, студенты выпускных курсов и преподаватели смежных дисциплин;

- проектирование инновационных оценочных средств должно проходить с учетом предрасположенности студентов к творчеству, без которого невозможно решение задач нетрадиционным способом, в случае, если не хватает каких-либо конкретно необходимых знаний и отсутствует общепринятый алгоритм профессионального поведения в реальной деятельности;

- кроме индивидуальных оценок должны быть использованы групповые и взаимооценки. Студенты должны рецензировать работы друг друга, оппонировать при представлении проектов, исследовательских работ. Группы из студентов, преподавателей, работодателей могут давать экспертную оценку;

- итогом оценивания должно стать определение положительных и отрицательных сторон работы, выделение пробелов и корректировка. Анализируются как индивидуальное, так и групповые результаты, при этом обозначаются дальнейшие пути развития;

- результаты обучения определяет преподаватель, а компетенции приобретают и проявляют студенты и оценить их можно только в процессе деятельности;

- формирование компетенций происходит не только с помощью усвоения содержания образовательной программы, но и с использованием образовательных технологий. Отметим, что и они должны проходить процедуру оценки [9].

Оценивание компетенций, как мы уже говорили, является достаточно сложной процедурой и требует применения универсальных подходов к созданию системы критериев, показателей, шкал, единиц и инструментов оценивания.

Кроме традиционных методов и средств оценки результатов в оценке сформированности компетенций должны применяться следующие:

- тесты, которые помогут определить предметные и межпредметные компетенции;
- рейтинговая модель для того, чтобы студент мог определить степень продвижения в изучении дисциплин;

- мониторинговая модель, предусматривающая создание студентом портфолио достижений;

- обсуждение и дискуссия;

- презентация. Студент должен владеть репрезентативными навыками для представления своей работы на публике;

- анкетирование. Студенты должны собрать необходимую информацию, подыскать нужные данные;

- портфолио документов. Студент может на протяжении обучения заполнять портфолио своих достижений. Тем самым он может наблюдать свои положительные стороны и выявлять пробелы в различных сферах (научная, творческая, спортивная), над которыми требуется поработать [10].

Для оптимизации процесса оценки в системе современного образования используются технические средства. К примеру, электронная платформа Moodle предоставляет возможность обучаться удаленно. То есть преподаватель размещает контрольные материалы в системе и дает к ним доступ обучающимся. В Moodle установлен модуль для контроля знаний обучающихся, который дает возможность оценивать работу в таких элементах курса как «Задание», «Форум», «Wiki», «Глоссарий». Так как основной формой контроля знаний в LMS Moodle является все-таки тест, то конечно, для их создания, проведения обучающего и итогового контроля, предоставлен обширный инструментарий [11].

Электронное тестирование обеспечивает следующий перечень:

- независимую оценку учебных достижений студентов для определения уровня знаний обучающихся в соответствии с образовательным стандартом;

- оценку эффективности и результативности организации учебного процесса;

- обеспечение непрерывного контроля знаний студентов в процессе обучения [12].

Необходимо отметить рейтинговую систему оценки знаний как один из инструментов, помогающих реализовать поставленные задачи формирования и оценки компетенций.

Эта система позволяет:

- устанавливать уровень подготовки каждого студента на каждом из этапов процесса обучения;

- проследить объективную динамику усвоения знаний на протяжении не только учебного года, но и за весь период обучения;
- отражать оценкой объем деятельности студента в течение периода обучения;
- повышать объективность оценки знаний.

К средствам оценивания текущего и рубежного контроля следует отнести коллоквиум. Даже в рамках компетентностного подхода он не утратил свою значимость. В целом его можно считать репетицией экзамена, поэтому целесообразно применять к нему те же критерии, что и к экзамену. Оценивание в форме опроса позволяет определить кругозор студента, умение логически выстраивать свой ответ. Для обучающегося – это возможность показать свои коммуникативные навыки.

Следующим средством оценивания является контрольная работа. Она является средством проверки знаний для решения задач определенного типа по теме или разделу. Здесь оценивается соответствие предполагаемым ответам, правильность использования алгоритма действий, логика рассуждения, нестандартный подход.

Доклад – публичное выступление. Как мы уже говорили, при компетентностном подходе важно, чтобы студент умел презентовать свою работу, мог высказывать свои идеи при наличии большой аудитории слушателей. Эти качества важны при приеме на работу, показывают конкурентоспособность выпускника.

В процессе обучения также должны использоваться кейс-метод, содержащий реальную профессиональную задачу, которую студенты должны решить самостоятельно и творчески. Нельзя не отметить метод проектов, призванный максимально раскрыть потенциал студента. Каждый обучающийся оказывается вовлеченным в рабочий процесс, поскольку группа делится на подгруппы и в каждом таком мини коллективе распределяются роли. Таким образом, оценивается работа как индивидуальная, так и групповая.

Выводы. Приведенные нами рекомендации, каждому преподавателю следует корректировать, для того, чтобы образовательный процесс был эффективен именно в их сфере, для проверки сформированности конкретных компетенций. Методы и средства для оценки деятельности студентов должны отвечать требованиям компетентностного подхода, могут быть как современными, так и традиционными. Однако совместное использование традиционных и современных методов и средств производят наибольший эффект для формирования высококвалифицированного специалиста.

Литература:

1. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.
2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (6). URL:http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_de.
3. Ваганова О.И., Колдина М.И., Трутанова А.В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, №2(19). С. 97-99.
4. Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «ДЕ. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гушин // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirova...>
5. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
6. Костылев Д.С., Салаяева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, №2(15). С. 80-82.
7. Коновалова М.П. Комплекс ГТО в современных условиях и его влияние на молодежь России // В сборнике: Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 54-55.
8. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «...И помнит мир спасенный...» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74-75..
9. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.
10. Угодчикова, Н. Ф. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе: монография / Н. Ф. Угодчикова, Г. К. Крюкова, Н. В. Пагяева, Е. А. Алешугина; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. -Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. - 192 с.
11. Fedorov, A.A., Paputkova, G.A., Ilaltdinova, E.Y., Filchenkova, I.F., Solovev, M.Y. Model for employer-sponsored education of teachers: Opportunities and challenges (2017) Man in India, 97 (11), pp. 101-114.
12. Яковлева Е.И., Шобонов Н.А. Индивидуализация образовательного процесса в рамках модульной модели программы повышения квалификации при применении дистанционных образовательных технологий // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 6.

УДК: 378

кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары)

ОБ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация. В статье приводятся данные о необходимости создания педагогических условий направленных на повышение адаптивных способностей к обучению в вузе с учетом региональных особенностей Чувашской Республики (на примере ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА). Особый интерес для исследователей представляет корригирование параметров социально-психологической адаптации и степени поражения щитовидной железы. Полученные результаты дают предпосылки о необходимости разработки педагогических условий для повышения адаптационных возможностей организма с учетом биогеохимических особенностей Чувашской Республики по содержанию микроэлементов.

Ключевые слова: студенты, эндемический зоб, социально-психологическая адаптация, учебная деятельность.

Annotation. The article outlines the pedagogical conditions aimed at improving the adaptive capacity of students of the Chuvash State Agricultural Academy. The correction of parameters of social and psychological adaptation and the degree of thyroid gland lesions is of particular interest for researchers. The obtained results provide the prerequisites for the need to develop an additional theoretical course for students aimed at preventing endemic goiter and increasing the adaptive capacity of the body, taking into account the biogeochemical characteristics of the Chuvash Republic on the content of trace elements.

Keywords: students, endemic goiter, prevention, social and psychological adaptation, pedagogical activity.

Введение. Необходимым условием успешной адаптации студента к учебной деятельности является освоение новых для него особенностей обучения в вузе, что позволит устранить ощущение внутреннего дискомфорта и заблокировать возможность конфликта со средой. Резкая «ломка» многолетнего привычного школьного рабочего стереотипа иногда может стать причиной нервного срыва. По этой причине период начальной адаптации в вузе может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако и социальные факторы также имеют здесь определенное значение [7].

Успешное решение проблем педагогической организации адаптации связано с внедрением такой формы взаимодействия со студентами, которая способствовала бы более эффективной адаптации первокурсников на разных уровнях: 1) образовательном (адаптация к учебной деятельности); 2) психологическом (развитие мотивации к обучению, уверенности в себе); 3) межличностном (обеспечение процессов эффективного межличностного взаимодействия) [3].

Педагогические условия повышения адаптационных возможностей студентов необходимо рассматривать как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящих от ее целей, задач, содержания, форм и методов без ущерба здоровью [4].

В связи с этим актуальность работы заключается в комплексной оценке состояния здоровья студентов и их вхождении в новую социальную среду.

Чувашская Республика является местностью, эндемичной по зобу. Регион характеризуется сниженным содержанием йода в почве, воде, воздухе, продуктах питания, поэтому население имеет йодный дефицит легкой и средней тяжести и более широкое распространение болезней эндокринной системы по сравнению с показателями по Приволжскому федеральному округу и России [1].

Содержание этого микроэлемента в организме очень мало, примерно 30 мг, но это не снижает важности его значения. Получить необходимую порцию йода можно только извне. Поэтому важно знать, какая пища им богата.

Доля пораженности щитовидной железой в структуре эндокринных заболеваний в Чувашии составила в 2016 году 33,4% [6]. Эндемический зоб – увеличение щитовидной железы, связанное с дефицитом йода в среде обитания. Физиологическое действие гормонов щитовидной железы (тиреоидных гормонов) проявляется не только в обмене йода и кальция, поддержании оптимальной температуры тела, влиянии на рост и непосредственный контроль деятельности сердечно-сосудистой системы в ответ на меняющиеся потребности организма, но и на процессы выхода из стрессовой ситуации (как поставщик энергоресурсов одновременно с гормонами корковой части надпочечников). При дефиците гормонов щитовидной железы нарушается дифференцировка корковых нейронов, что отражается на умственных способностях человека, задерживается обмен веществ, физическое развитие, снижается иммунитет, теряется здоровое состояние кожи, зубов, волос, ногтей, любая инфекция хронизируется, снижается детородная функция [5].

Поскольку в последние годы отсутствует плановая профилактика эндемического зоба, которая проводилась во времена Советского Союза, (сейчас лишь в родильных домах проводится скрининг-тест на гипотиреоз – на выявление пониженной функции щитовидной железы), поэтому населению Чувашии необходимо самостоятельно возмещать дефицит йода в пище. Анализ отечественной литературы и собственный опыт показал, что лишь в единичных семьях проводится профилактика микродозами йода.

Современные условия общества предъявляют сегодняшнему выпускнику вуза высокие требования не только к его знаниям, умениям и компетентности в области профессиональной сферы, но и к его психофизической готовности к дальнейшей профессиональной деятельности, которая во многом зависит от уровня адаптированности к учебе и состояния здоровья [8].

Формулировка цели статьи. Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования явилось выявление педагогических условий для повышения адаптационных возможностей студентов с учетом биогеохимических особенностей Чувашской Республики.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Провести анализ поражаемости эндемическим зобом студентов I курса.
2. Изучить особенности адаптационного процесса обучающихся по методике К. Роджерса и Р. Даймонда.
3. Выявить педагогические условия, способствующие повышению адаптационных возможностей студентов к учебной деятельности с учетом региональных особенностей республики, эндемичной по зобу.

Изложение основного материала статьи. В обследовании приняло участие 125 студентов первого курса ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА, из них 65 человек очной формы обучения (возрастной диапазон испытуемых 17-20 лет) и 60 человек заочной формы обучения (возрастной диапазон – 21-65 лет).

Эндемический зоб определялся пальпаторно (I-V степени). Следует отметить, что увеличение I-II степени называется гиперплазией, и только с III степени трактуется как зоб. В то же время и токсический зоб может быть при II степени увеличения, поэтому любое увеличение щитовидной железы требует тщательного обследования.

Данные о поражаемости обследованных студентов эндемическим зобом представлены в табл. 1. Результаты свидетельствуют о том, что эндемический зоб у девушек очной формы обучения выявлен у 92,8%, у юношей – 71%; у студентов заочной формы обучения соответственно – 81% и 67,8%.

Таблица 1

Структура поражаемости эндемическим зобом студентов очной и заочной форм обучения ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА (в %)

контингент	очная форма обучения				заочная форма обучения			
	степень увеличения щитовидной железы				степень увеличения щитовидной железы			
	I	II	III	узловой	I	II	III	Узловой
женщины	78	11,1	-	3,7	53	25	3	-
мужчины	50	21	-	-	46,4	21,4	-	-

Меньший процент поражаемости у студентов заочной формы обучения вероятнее всего связан с «возрастным» контингентом обучающихся, у которого уже завершилась стадия физиологического роста и развития организма.

Большой процент поражаемости эндемическим зобом среди обучающихся очной формы характеризуется напряжением в работе щитовидной железы. Студенческая молодежь данной группы – это, как правило, люди чаще занимающиеся физической культурой (во первых, обязательные учебные занятия по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)»). Кроме того, они посещают спортивные секции, участвуют в соревнованиях и т.д. Все это требует повышенную активность щитовидной железы, которая зачастую усугубляется недостаточным поступлением микроэлемента с пищей.

Следует обратить внимание на то, что соотношение мужчин и женщин в группах составляло: 1:1,2 и 1:1,9. Это указывает на легкую степень эндемии. Тем не менее, любой зоб проходит через I и II степень, и в нашем случае, узловой зоб у девушек был выявлен при увеличении щитовидной железы II степени.

Исследования прошлых лет позволили выявить, что наибольшее количество эндемического зоба было зафиксировано у населения Цивильского, Ядринского, Чебоксарского и Поречского районов Чувашии. В наших текущих исследованиях такая закономерность не подтвердилась, так как процент заболеваемости наблюдался у жителей всех районов. Следовательно, с профилактической целью микродозы йода должны принимать все жители Чувашской Республики.

На основании методики Роджерса-Даймонда – личностного опросника, мы выявляли особенности личности тестируемого и степени его социально-психологической адаптации, в частности к новой среде, условиям и правилам поведения. Опросник включал в себя 101 обезличенное утверждение, и тестируемый должен был выразить свое согласие или несогласие с ними в соответствии с 7-балльной шкалой ответов [2].

Первый блок вопросов, направленных на выявление адаптивных способностей показал (рис. 1), что большинство респондентов очной формы обучения – около 86% имеют крайне низкие показатели адаптации. Это свидетельствует о том, что студенты чувствуют себя недостаточно комфортно в учебных группах, испытывают трудности в освоении учебных дисциплин и, возможно, сложности бытового плана, что особенно характерно для иногородних граждан.

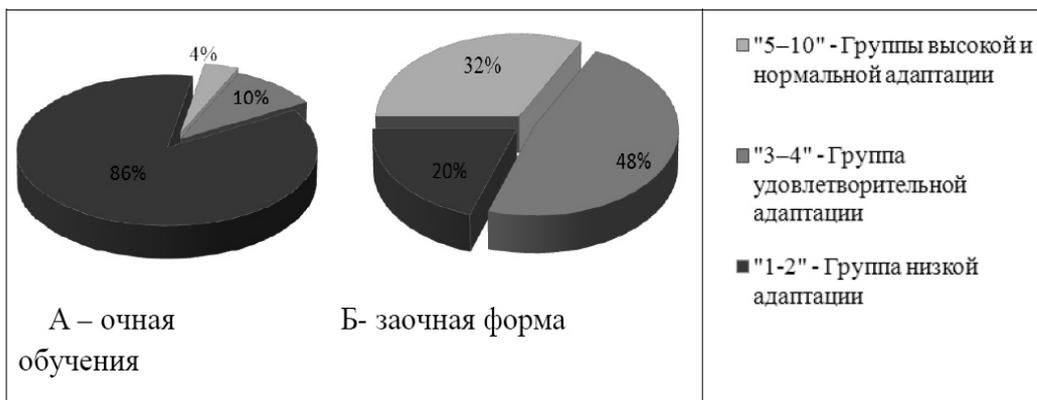


Рисунок 1. Адаптивные способности студентов

У 10% испытуемых показатель адаптации был удовлетворительным и лишь у 4% зафиксирован её высокий уровень. Эти категории обследованных студентов практически не испытывают серьезных проблем в процессе обучения, они достаточно легко осваивают учебные дисциплины, успешно и вовремя сдают учебные задания; при особой необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, совершенно спокойно выразить свои мысли, проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях.

У студентов заочной формы обучения наблюдалась абсолютно иная тенденция: крайне низкий уровень адаптации имели лишь 20% студентов, 48% – характеризовались удовлетворительной адаптацией, а высокая и нормальная адаптация была у 32% испытуемых.

Следующим очень важным показателем адаптационного процесса является «нервно-психическая устойчивость» (рис. 2). Диаграммы свидетельствуют о том, что у 68% опрошенных первокурсников очной формы присутствует высокая вероятность возникновения нервно-психических срывов даже при незначительных стрессовых ситуациях (контрольная работа, выступление у доски, защита лабораторной работы и т.д.), а также отсутствие адекватной самооценки и реального восприятия действительности. Все это может стать причиной возникновения различных заболеваний (язвенной и гипертонической болезней), а также психических расстройств. Данный показатель для студентов заочной формы обучения составил всего 12%. У 28% очников наблюдался средний уровень нервно-психической устойчивости и у 4% выше среднего. Для студентов заочников 53 и 35% соответственно. Полученный результат свидетельствует о высокой нервно-психической устойчивости обучающихся заочной формы обучения (на 31% превышает по уровню выше среднего и на 56% уступает по уровню ниже среднего). То есть взрослые люди менее подвержены нервным срывам и готовы адекватно воспринимать реальность. У них имеется определенный жизненный опыт и сформированы определенные ценности и взгляды (дом, семья, дети). Большая часть студентов заочной формы обучения пришли за вторым и последующими высшими образованиями, поэтому они более «спокойно» относятся к учебе и педагогам. Заочники могут общаться на равных с преподавателями, без какого-либо чувства тревоги. Статусность на основном месте работы дает заочнику большую уверенность в себе (например, специалист-практик по заявленному направлению обучения после среднего профессионального образования обучается с полным осознанием сферы его профессиональной деятельности, в то время как первокурсник очной формы обучения, поступивший после школы лишь «примеряет» на себя азы специалиста с вероятной долей сомнений «А правильно ли я выбрал профессию?»). Таким образом, студенты заочной формы обучения характеризуются высокой работоспособностью и вовлеченностью в учебный процесс.

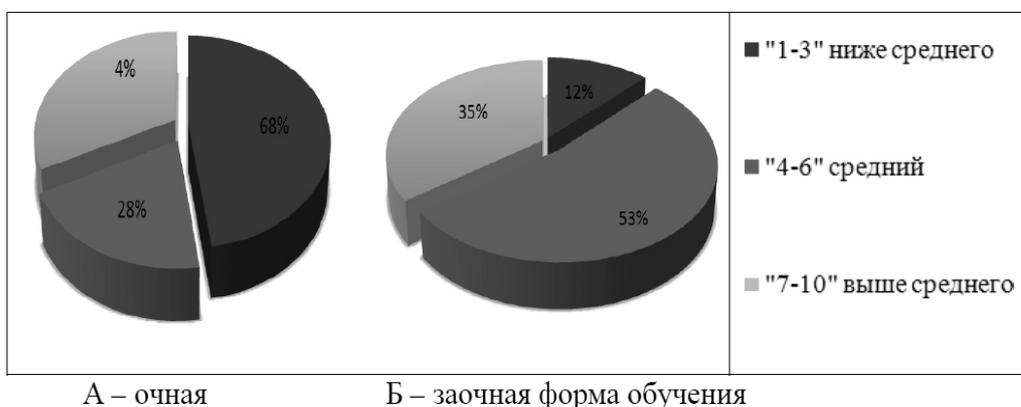


Рисунок 2. Нервно-психическая устойчивость студентов

Третьим показателем адаптации являлись «коммуникативные способности» первокурсников (рис. 3), которые выступают важным условием формирования, развития и реализации профессионализма будущих специалистов. Наличие их у студента способствует более эффективному восприятию учебного материала,

например, общительный студент – экстраверт (человек открытый миру) может попросить помощи у своих сокурсников, повторно обратиться за помощью в освоении не понятного материала. Гораздо труднее приходится первокурсникам – интровертам (совершенная противоположность экстраверта, зажатый и погруженный в себя человек), которым сложно наладить контакт с окружающими людьми. По данным исследований 4% первокурсников-очников против 42% студентов-заочников легко устанавливают контакты с однокурсниками, окружающими, они не конфликтны и открыты для общения. У 68% очников против 45% заочников довольно хороший уровень коммуникабельности, характеризующийся как средний. Про них можно сказать, что студенты в меру общительны и не очень интересуются проблемами окружающих. В общении в качестве психологической защиты студенты 1-го курса предпочитают избегать сближения с однокурсниками, экономя внутренние интеллектуальные и эмоциональные ресурсы, но в целом миролюбивы, не агрессивны, в конфликтных ситуациях предпочитают компромисс; 28% опрошенных студентов очной формы обучения против 13% студентов заочной формы обладают значительными затруднениями в построении контактов с окружающими и предпочитают держаться отстраненно.

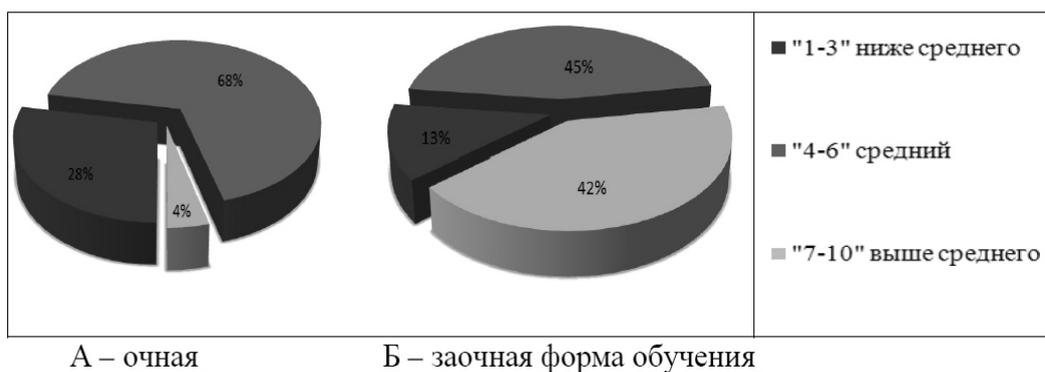


Рисунок 3. Коммуникативные способности студентов

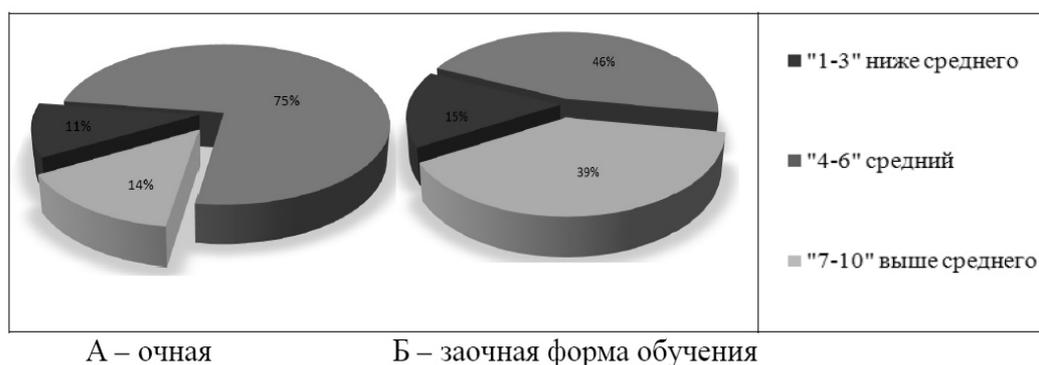


Рисунок 4. Моральная нормативность студентов

Изучив «моральную нормативность» (рис. 4) мы выявили следующее: у 14% опрошенных очников по сравнению с 39% заочников наблюдался высокий уровень параметра. Они реально оценивали свою роль в коллективе, ориентировались на соблюдение общепринятых норм поведения, а также достаточно уважительно относились к своим однокурсникам, не испытывая никакой неприязни и нетерпимости. Интеллигентные и воспитанные люди. У 75% – средний уровень и у 11% первокурсников очной формы обучения наблюдается низкий уровень моральной нормативности, у студентов заочников 46 и 15% соответственно, что подразумевает несоблюдение общепринятых норм поведения, этики.

Результаты проведенных исследований показали, что у первокурсников ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА наблюдалась прямая зависимость между заболеваемостью эндемическим зобом различной степени и трудностями в адаптации к образовательной среде. Качественно высокие показатели адаптации отмечены у студентов заочной формы обучения как в плане самостоятельно осознанной профилактики йодом (как эссенциального элемента без которого организм не может расти, развиваться и совершать свой естественный жизненный цикл), так и в плане вхождения в новый социум.

На основании изложенного выше, мы можем заключить, что для поиска путей повышения адаптационных возможностей студентов к учебной деятельности потребуются дальнейшее проведение преобразующего эксперимента по данной проблеме, так как обучение в вузах происходит без учета регионального компонента, что зачастую усугубляет состояние здоровья студенческой молодежи.

В начале учебного года необходимо проводить снятие адаптационных показателей студентов первого курса и обследование их на наличие эндемического зоба.

Следующим этапом предусматривается внедрение в учебный процесс дисциплины «Физическая культура и спорт» дополнительного курса «Эндемический зоб – краевая патология, влияние гормонов щитовидной железы на физическую и умственную работоспособность человека». Цель данного курса будет заключаться в оказании теоретической и методической помощи студентам в профилактике заболеваний щитовидной железы, в том числе и эндемического зоба. Разработанный курс рассчитан на 6 часов теоретических и семинарских занятий по следующим темам:

1. Влияние гормонов щитовидной железы на функциональное состояние организма человека.

1.1. Щитовидная железа и физическое здоровье человека.

1.2. Щитовидная железа и психическое состояние человека.

2. Общая характеристика заболеваний щитовидной железы. Их классификация.

3. Адаптационные возможности студентов в регионе, эндемичном по зобу.

4. Рекомендации по проведению профилактики заболеваний щитовидной железы с учетом региональных особенностей.

Данный курс позволит студентам решить следующие задачи:

- изучить теоретические основы влияния гормонов щитовидной железы на состояние организма человека;

- рассчитать адаптационный потенциал каждого испытуемого;

- вооружить знаниями о заболеваниях щитовидной железы, распространенности среди населения Чувашской Республики эндемического зоба и его профилактике.

Предложенные в рамках курса темы предполагают повышение уровня знаний студенческой молодежи и привитие им навыков по профилактике заболеваний щитовидной железы (в том числе и эндемического зоба), что позволит осознать значимость и необходимость повышения адаптационных возможностей всех систем органов к условиям обучения в вузе. Ведь программа направлена на получение высоких результатов в обучении с наименьшими затратами для организма человека, в условиях йододефицита в республике.

Наиболее эффективным методом повышения адаптационных возможностей студентов к учебной деятельности, нам представляется, использование индивидуально-дифференцированного подхода.

Мы полагаем, что создание следующих педагогических условий позволит студентам повысить их адаптационный потенциал и успешно освоить основную профессиональную образовательную программу высшего образования:

- диагностика адаптационных показателей студентов;

- внедрение в учебный процесс по дисциплине «Физическая культура и спорт» дополнительного курса «Эндемический зоб – краевая патология, влияние гормонов щитовидной железы на физическую и умственную работоспособность человека»;

- использование индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения студентов.

Выводы. В дальнейшем в ходе преобразующего эксперимента мы планируем апробировать эффективность предложенных педагогических условий по повышению адаптационного потенциала студентов к учебной деятельности в регионе, эндемичном по зобу.

Литература:

1. Алтынова Н.В., Тюнюкова А.Н. Анализ эколого-биохимических зон Чувашии // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 5 частях. – Пермь: Изд-во ООО «Аэтерна», 2018. С. 29-32.

2. Алтынова Н.В., Синичкин К.Г. Психофизиологические особенности организма студентов 1 курса ФГБОУ ВО «Чувашская ГСХА» // Роль и место информационных технологий в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во ООО «ОМЕГА САЙНС», 2017. С. 136-140.

3. Антипова Л.А. Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52-56.

4. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 99-108.

5. Волкова Т.И. Клинические проявления и особенности обмена нейромедиаторов у детей с эндемическим зобом: дисс. канд. мед. наук. – Чебоксары, 1980. – 179 с.

6. Государственный доклад «О состоянии здоровья населения Чувашской Республики в 2016 году», утвержден постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 30.06.2017 № 261

7. Таланцева В.К. Изучение состояния готовности первокурсников к здоровьесбережению (на примере ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА) // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 118-121.

8. Таланцева В.К., Волкова Т.И., Суриков А.А. О путях совершенствования процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. 57-8. С. 247-257.

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Андреевко Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

ассистент Павленко Елена Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

ассистент Серженко Елена Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград),

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный аграрный университет» (г. Волгоград)

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ «ФИТНЕС-АЭРОБИКА» КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье проведён анализ содержания дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» для студентов неспециализированного высшего учебного заведения – Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Особое внимание в публикации уделено элективным курсам по направлениям оздоровительной физической культуры (фитнеса).

Ключевые слова: «Элективные курсы по физической культуре», Федеральный государственный образовательный стандарт, студенты, виды спорта, оздоровительная физическая культура.

Annotation. The article analyzes the content of the discipline "Elective courses in physical culture" for students of non – specialized higher education-Volgograd state socio-pedagogical University. Special attention in the publication is paid to elective courses in areas of health and physical education (fitness).

Keywords: "Elective courses in physical culture", Federal state educational standard, students, sports, recreational physical culture.

Введение. В настоящее время актуальность приобретает профессиональное образование, которое, как всякая социальная система, может эффективно функционировать только при условии непрерывного саморазвития. К числу наиболее актуальных проблем относится использование средств и методов физической культуры для формирования профессиональных качеств специалистов разного профиля подготовки и положительное воздействие на развитие двигательных и морально-волевых качеств студентов [3].

Необходимость введения фитнеса в дисциплину «Физическая культура» обусловлена тем, что он оказывает универсальное воздействие на организм: улучшает состояние здоровья, совершенствует физическое развитие, способствует воспитанию волевых и нравственных качеств, помогает в организации активного отдыха [5].

Особое место данной дисциплины в профессиональной подготовке студентов обусловлено профессиональной направленностью занятий фитнес-аэробикой, что обеспечивает понимание роли физической культуры в формировании социальных качеств личности, ее психофизических качеств и двигательных способностей. Потребность в физическом самовоспитании и самосовершенствовании необходима для успешного выполнения педагогической деятельности, организации и ведения здорового образа жизни. Научно-обоснованное использование средств фитнеса помогает в воспитательной работе с учащимися, в укреплении их здоровья, организации активного отдыха и досуга, что отражено в структуре учебных планов направлений подготовки бакалавров [7].

Знания и навыки, получаемые студентами в результате изучения дисциплины, необходимы для правильной организации спортивно-массовой и оздоровительной работы, для использования в организации самостоятельных занятий физической культурой и спортом, в ведении здорового образа жизни, внедрения в профессиональную деятельность [8].

Формулировка цели статьи. Изучение влияния дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» (фитнес-аэробика) на овладение студентами знаний, умений и навыков для дальнейшего саморазвития и применение их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3+ (ФГОС ВО 3+) общая трудоёмкость (объём) учебной дисциплины «Элективные курсы по физической культуре» составляет 328 часов и изучается студентами в ВГСПУ соответственно на 1-3 курсах дневной формы обучения.

В результате освоения дисциплины у студента формируются следующие компетенции:

Компетенция	Знания	Умения	Навыки
ОК-8 - способностью поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	- знать методы и средства ведения здорового образа жизни, в условиях коррекции физического развития, телосложения, двигательной и функциональной подготовленности средствами физической культуры и спорта.	- уметь проводить самостоятельные занятия с физическими упражнениями с общей развивающей, профессионально-прикладной и оздоровительно-корректирующей направленностью.	- владеть навыком составления комплекса подготовительной части базовой фитнес-аэробики, направленных на укрепление здоровья, обучение двигательным действиям и развитие физических качеств.

Целью настоящей дисциплины является всесторонне развитие личности студента средствами фитнеса [2].

В ходе ее достижения решаются задачи:

- потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом для укрепления здоровья и социализации студентов,
- воспитание личностных и физических качеств студента, овладения ими знаниями, умениям, навыками для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования,
- умелое распоряжение своими физическими возможностями, которые прямо или косвенно могут повлиять на предстоящую профессиональную деятельность; интеграция полученных знаний, умений, навыков в практическую деятельность.

В структуре дисциплины изучаются следующие основные темы и виды фитнеса: танцевальные упражнения; элементы танцев: народные, модерн, джаз, фанк, хип-хоп, рок-н-ролл; технику базовых шагов в фитнес-аэробике: марш (mush), приставной шаг (step touch), скрестный шаг (grape wine), шаг с поворотом (turn step), шаг с касанием (step tap), выпад (lung), мамбо, V- step. технике движений в фитнес-аэробике восточных направлений: тай-бо; пилатес; фитнес – йога.

Опираясь на спортивные предпочтения большинства студентов, наличие в университете соответствующей материально-технической спортивной базы и уровень квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры физической культуры студентам предлагается сделать выбор из следующих видов спорта: лёгкая атлетика, волейбол, баскетбол, настольный теннис, фитнес – это аэробика классическая (или оздоровительная), атлетическая гимнастика, плавание/аквафитнес.

В таблице 1 представлены темы, содержание практических занятий по элективным курсам по оздоровительной физической культуре [8].

Таблица 1

Структура элективных курсов по направлениям оздоровительной физической культуры

№ п/п	Раздел/Дисциплины	Семестр	Виды учебной работы и трудоемкость (в часах)		
			ЛЗ	ПЗ	СР
1.	Учебно-тренировочный раздел	1,2,3,4,5,6		306	
1.1.	Гимнастика. Подвижные игры.			34	
1.2.	Легкая атлетика.			34	
1.3.	Волейбол.			34	
1.4.	Баскетбол.			34	
1.5.	Футбол.			34	
1.6.	Настольный теннис (Бадминтон).			34	
1.7.	Атлетическая гимнастика.			34	
1.8.	Плавание/Аквафитнес.			34	
1.9.	Фитнес.			34	
2.	Контрольный раздел	1,2,3,4,5,6		22	
2.1	Нормативные требования по общей физической подготовке.			10	
2.2	Нормативные требования по виду спорта или системам физических упражнений.			12	
	Всего			328	

Педагогический эксперимент.

Для проверки эффективности преподаваемой дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в вузе, нами проведено исследование в форме анкетирования среди студенток второго курса университета ВГСПУ г. Волгоград. В нем приняли участие 186 студентов.

В результате анкетного исследования было выявлено, что более трети всех респондентов (37,2%) в свободное от учебы время занимаются физкультурно-оздоровительной деятельностью. Из них самостоятельно приступили к оздоровительным занятиям 26,3%, остальных побуждали к занятиям реклама, сверстницы [1].

Большее половины студентов ответили, что главным мотиватором на занятиях физической культуры остается желание получить зачет (рис. 1).

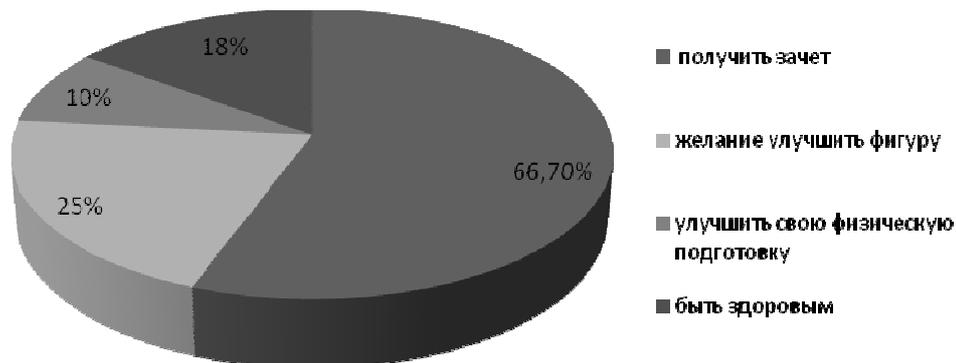


Рисунок 1. Ведущие мотивы занятий физической культурой в вузе

На вопрос «О введение фитнес программ на занятиях по физической культуре», большинство студенток ответили, что им нравится танцевальная аэробика 28% и занятия на фитболах (мячах) – 26%, йога- 17%, силовая направленность – 14%, ничего не нравится – 2%. Можно предположить, что решающую роль здесь играют эстетические качества, присущие данному виду физкультурной деятельности, наиболее привлекательные для молодых людей, остающиеся самыми популярными и «модными» [6].

Доминирующими мотивами студенток, занимавшихся аэробикой, явились: стремление к физическому и психологическому благополучию личности, овладению новыми знаниями и умениями, а также социальный аспект мотивации, в структуру которого вошли такие составляющие, как стремление к достижению большей уверенности в себе, ощущению собственной значимости, расширению круга знакомых, уважительному отношению окружающих. К категории «физическое здоровье» [5] были отнесены такие компоненты, как улучшение функционирования отдельных органов и систем (сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательного аппарата), позитивное влияние на общее самочувствие и улучшение физической, подготовленности, повышение работоспособности (76,7% опрошенных).

К психологическим факторам мотивации были отнесены такие ответы занимающихся: снятие напряжения, появление чувства расслабленности, получение удовольствия от физических упражнений, повышение настроения и «мне это нравится» (66,7 %). Мотивы, отражающие физическую привлекательность (улучшение телосложения, коррекция отдельных частей тела, снижение веса тела, увеличение мышечной массы, поддержание физической формы), были объединены в категорию «внешний вид» и явились значимыми для 73,3% девушек. Познавательный мотив включает: желание больше узнать о влиянии физических упражнений на коррекцию телосложения, уровень здоровья и физической кондиции, овладение новыми умениями и навыками (30%). Прикладной мотив определяется двумя составляющими: стремление к улучшению результатов в профессиональной деятельности (20%).

Для проверки эффективности преподаваемой дисциплины «Элективные курсы по физической культуре: фитнес-аэробика» в вузе, нами, было, проведено тестирование студентов по показателям функциональной и физической подготовленности.

Перед проведением педагогического эксперимента был определен уровень силовой подготовленности занимающихся с помощью следующих тестов;

1. сгибание-разгибание рук в упоре лежа (максимальное количество раз);
2. приседание у стены в упоре спиной (сохранение позы, в секундах);
3. поднимание туловища из положения лежа на спине (количество раз в минуту).

Было установлено, что уровень силовой подготовленности испытуемых находился на уровне ниже среднего.

После 4 месяцев систематических занятий было проведено повторное тестирование. Результаты исследований показали, что у занимающихся отмечен существенный прирост показателей по всем видам контрольных упражнений. В частности, при выполнении сгибания и разгибания рук в упоре лежа прирост показателей составил - 3,2 %; при выполнении приседания прирост показателей составил - 9,4 %, при выполнении поднимания туловища из положения лежа прирост показателей в группе составил — 12,7 %.

По завершению эксперимента (июнь), после того как студенты на протяжении всего учебного года занимались фитнес-аэробикой, их контрольные показатели физической подготовленности значительно улучшились.

Результаты проведенного исследования доказывают, что регулярные занятия оздоровительной аэробикой оказывают более эффективное тренирующее воздействие на организм занимающихся, чем традиционные занятия физической культурой в вузе.

Выводы. Таким образом, анализ программы дисциплины «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» позволяет организовать учебный процесс наиболее эффективным образом, который базируется на прогрессивных, апробированных методах. При обучении, студенты готовы к самоуправлению своей познавательной деятельностью, что дает возможность получить конкретный результат в виде смотивированности студентов на здоровый образ жизни.

Литература:

1. Андреевко Т.А., Ткачева Е.Г. Отношение и интерес студентов к занятиям физическими упражнениями в вузе // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии материалы VII международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2018. – С. 569-571.
2. Ванцева О.О. Элективный курс «оздоровительный тренинг» - один из путей к здоровому образу жизни / О.О. Ванцева, Н.А. Линькова-Даниелс // Инновации и перспективы физической культуры и спорта в современном обществе: Материалы III студенческой заочной Международной научной конференции в 2-томах. – Иркутск: ФГБОУ НИ ИргТУ, Том I. – 2014. – С. 29-33
3. Головинова И.Ю. Повышение качества занятий по физической культуре студентов в высших учебных заведениях / Головинова И.Ю., Андреевко Т.А. // Безопасность здоровья человека: материалы международной научно-практической конференции (26-28 октября 2016г.). – Ярославль, 2016. – С. 49-51.
4. Гонтарь О.П. Определение уровня сформированности физической культуры личности студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета.– 2009. – №10. – С. 134-138.
5. Леготкин А.Н. Улучшение физического состояния студентов технических вузов в процессе занятий спортивно-ориентированной направленности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: Чайковский, 2004 181 с.
6. Перепелюкова Е.В. Оптимизация психофизиологического состояния студентов-первокурсниц специальной медицинской группы в процессе занятий оздоровительным шейпингом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Тюмень, 2005. – 213 с.
7. Пятков В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физической культуре: на материале педвузов: дис. канд. пед. наук. – Сургут, 1999. – 184 с.
8. Сомкин А.А. , Константинов С.А. «Элективные курсы по физической культуре» как мотивационно-ценностный компонент при занятиях студентов в СПбГИКиТ. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektivnye-kursy-po-fizicheskoj-kulture-kak-motivatsionno-tsennostnyy-komponent-pri-zanyatiyah-studentov-v-spbgikit>

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Арифудина Рамиля Умяровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Белогорская Любовь Владимировна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород)

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается волонтерская деятельность как условие профессионального становления будущего педагога, его социального и культурного развития, как эффективное средство социализации молодежи. Авторы анализируют опыт создания волонтерского корпуса в Мининском университете в период проведения Всероссийской олимпиады по педагогике.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, деятельность молодежных объединений, студенческое волонтерство, профессиональное становление.

Annotation. The article considers volunteer activity as a condition for the professional development of the future teacher, his social and cultural development, as an effective means of socializing the youth. The authors analyze the experience of creating a volunteer corps at the Mininsky University during the All-Russian Olympiad in Pedagogy.

Keywords: volunteer activity, activities of youth associations, student volunteering, professional development.

Введение. Развитие современного российского общества характеризуется качественно новыми социальными процессами. В современных условиях готовность молодежи реагировать на изменения в обществе становится реальным результатом образования. В этой связи существует потребность в позитивной инновационной деятельности студенчества, которая ставит высшие учебные заведения перед проблемой поиска дополнительных ресурсов социального образования студентов. Это актуализирует роль и место воспитательной работы с молодежью (учебной и внеучебной), ориентированной на личностное, социальное и профессиональное становление и развитие, проявление их активной жизненной позиции, участие в социально значимых мероприятиях [1; 3].

Одним из способов решения этой проблемы является вовлечение молодого поколения в волонтерскую деятельность, что стало одним из наиболее распространенных видов социально-значимой деятельности в мире.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время добровольчество стало одним из основных направлений деятельности молодежных объединений, общественных организаций и студенческого самоуправления. Студенты проявляют особую активность в волонтерской деятельности. Сегодня социальный феномен студенческого волонтерства приобретает все большее значение в социальной жизни России.

Добровольчество является эффективным средством самобразования, социализации и самореализации, что очень важно для формирования профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. В мировой практике добровольчество традиционно считается «стартапом», подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Волонтерская деятельность часто связана с будущей профессией, выполнением трудовых обязанностей, поэтому она успешно способствует формированию необходимых профессиональных компетенций студента.

Как средство решения социально-педагогических проблем, волонтерство достаточно хорошо исследовано в зарубежной (С. Кенни, Р. Корнюэлл и др.) и отечественной (В. Г. Бочарова, В. А. Кудинов, Р. М. Куличенко, Н. Ю. Слабжанин, И. И. Фришман и др.) науке [6].

Это общественное движение помогает студентам проявить свои социальные и культурные особенности, выстроить социальные отношения, развивать и находить применение своим моральным и духовным потребностям, приобретать новые навыки. Оно гармонично дополняет существующую систему практической подготовки студентов, является способом их самоопределения, процесса накопления социального профессионального опыта, возможности формирования профессиональной компетентности [5].

В зарубежных и отечественных исследованиях определены причины, по которым студенты участвуют в волонтерской деятельности:

1) перспективы. Учащиеся участвуют в этой деятельности, чтобы получить практический опыт работы с разными людьми. Кроме того, это позволяет студенту определиться с местом работы или получить рекомендации от администрации учреждения, управления социальной сферой, что позволяет приобрести определенный статус в студенческой среде и т. д.;

2) признание. Студенты получают уникальную возможность совершить что-то новое в своей профессиональной деятельности, получить от участия в таких программах социальный опыт. Взаимодействие с экспертами в этой области деятельности формирует уверенность в себе, уважение к другим людям. Для молодых людей также важны уважение и поддержка: не получив признания за хорошо сделанную работу, они могут разочароваться в ней;

3) общение. Многие студенты хотят расширить свой круг общения. Некоторые из них принимают участие в волонтерской деятельности для того, чтобы познакомиться с новыми людьми, подружиться с единомышленниками и т.д. Эта мотивация, как правило, соответствует специфике профессиональной деятельности учителя, поскольку одними из его основных профессионально значимых компетенций являются коммуникативные компетенции.

4) формирование профессиональных компетенций. В процессе подготовки будущих педагогов волонтерская деятельность выступает как один из путей реализации компетентного подхода.

Содержание профессиональной подготовки будущих специалистов в рамках учебного плана Университета включает дисциплины, которые решают конкретные цели и задачи, постепенно формируя академическую, культурную и профессиональную компетентность студентов. Но, как показывает опыт, теоретическая подготовка в сочетании с короткой практикой недостаточны для профессионального становления выпускников [6].

Исследования волонтерской деятельности в педагогическом аспекте дают возможность рассмотреть ее с позиции социального образования [2; 5] как целенаправленную деятельность по созданию условий для формирования ценностных ориентаций, развитию социального опыта ее участников. Важно не только включенность студента в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности, способствующий как развитию новых качеств личности, так и порождению деятельностных смыслов как актуальных ценностей, чему в полной мере соответствует волонтерская деятельность. Это подтверждают результаты исследований опыта волонтерства (Ж. Г. Атаянц, А. В. Морозов, Н. В. Черепанова), в которых отмечено, что увлеченность добровольческой деятельностью способствует развитию ценностно значимой позиции личности.

Исследования по данной проблеме (Л. Е. Никитина, Н. И. Никитина, С. В. Тетерский, И. И. Фришман, М. В. Шакурова) позволили выявить педагогический потенциал волонтерского движения, который проявляется в четырех основных сферах:

- воспитание и самовоспитание;
- обучение и самообучение;
- социализация;
- профессиональное становление[2].

Важной составляющей педагогического потенциала волонтерства выступают его возможности как средства профессионального и личностного роста обучающихся.

Потенциал волонтерской деятельности представлен личностными ресурсами (ценностными, когнитивными, деятельностными, коммуникативными, эмоциональными, культурными и организационными), которые составляют ее формирующий потенциал. Под потенциалом принято понимать качественные характеристики природной или социальной системы, отражающие наличие любых реальных возможностей (способностей), связанных с сохранением (адаптацией, воспроизведением), развитием (саморазвитием) системы [5].

Важным компонентом добровольческой деятельности является непосредственная практическая деятельность, связанная с повышением уровня профессиональной компетентности специалистов, их мотивацией к этой деятельности, развитием ее нормативной базы, получением практических навыков в этой области.

Условиями для развития компетенций в процессе волонтерской деятельности являются:

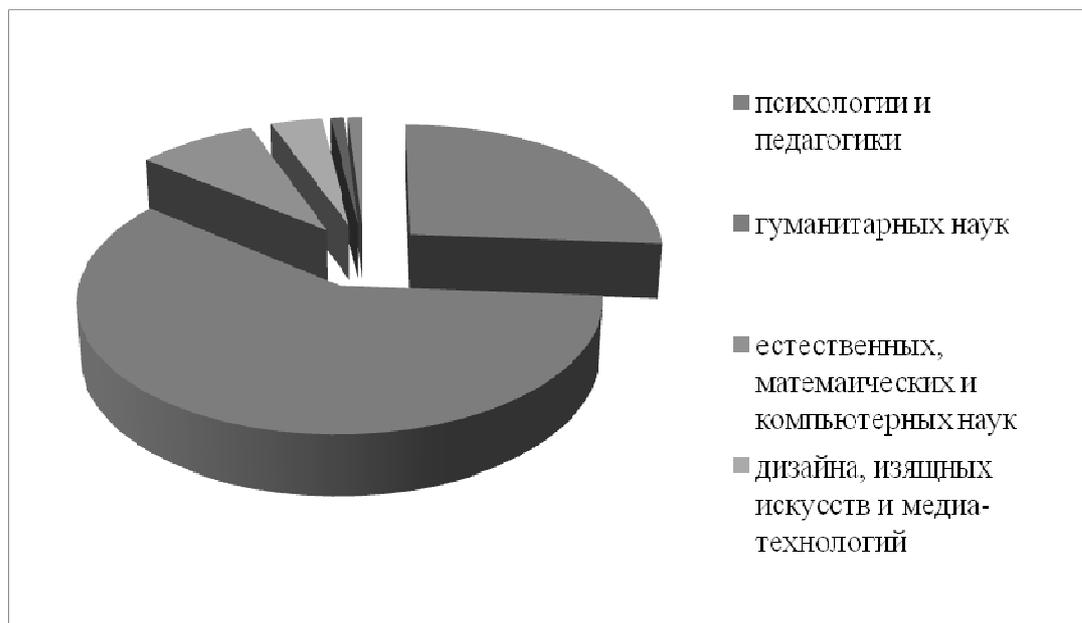
- наличие группы единомышленников, выступающих в качестве инициаторов, координаторов волонтерской деятельности;
- обеспечение благоприятного морального климата, престижа волонтерского движения;
- использование добровольчества как способа улучшения социального статуса молодого человека;
- волонтерское движение организуется в соответствии с потребностями, мотивами деятельности, с учетом возрастных особенностей и социальной ситуации;
- использование значимой для студентов деятельности, как основы волонтерства.

В структуре педагогических вузов можно рассматривать добровольческое движение волонтеров как одно из подразделений студенческих объединений.

Мининский университет имеет богатый опыт вовлечения студентов в волонтерскую деятельность: это и практика создания социальных проектов, и различные акции, и работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

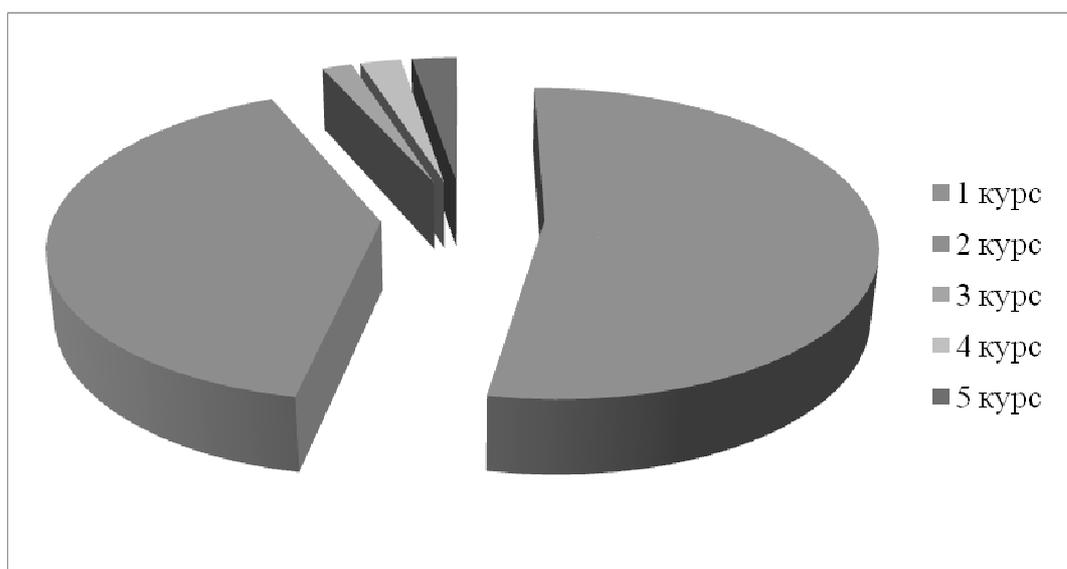
В 2018 году НГПУ им. К. Минина принимал Всероссийскую студенческую олимпиаду по педагогике, в связи с чем возникла потребность в создании единого волонтерского центра. В рамках работы волонтерского центра была создана школа, направленная на обучение добровольческой деятельности.

Студенческая активность на этапе набора волонтеров была достаточно высока. При этом необходимо отметить различную степень активности студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки: Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование и пр. Наглядно активность студентов, решивших принять участие в деятельности волонтерского центра, по факультетам Мининского университета отражена в диаграмме 1.



Возрастной состав участников волонтерского движения также представляет определенный интерес. Абсолютное большинство потенциальных добровольцев составляют студенты 1-3 курсов. Вероятно, пассивность старшекурсников обусловлена большей включенностью в учебную и научно-исследовательскую деятельность. Вместе с тем, высокая активность обучающихся младших курсов свидетельствует о сформированности активной гражданской позиции, безразличии к жизни и судьбе вуза, заинтересованности в саморазвитии и самоопределении. При этом активность на начальном этапе (этапе вовлечения в волонтерский центр Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина) была подтверждена активностью на этапе непосредственного волонтерства в ходе подготовки и проведения различных событий (Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике, региональные олимпиады и пр.).

Диаграмма 2 представляет данные студенческой активности на этапе создания волонтерского центра по возрастному критерию.



Развитие студенческого волонтерского движения в Мининском университете стало эффективным способом организации воспитательного процесса в студенческой среде, позволяющего сформировать широкий спектр общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых будущему педагогу. Студенты видят плоды своей деятельности и осознают, что духовные ценности иногда важнее материальных ценностей. Они получают истинное моральное удовлетворение от своей работы. Это основной образовательный эффект волонтерской деятельности студентов.

Педагогический потенциал волонтерства позволяет актуализировать внутренние механизмы формирования человека, как гармонично развитой и социально ответственной личности за счет апеллирования к нравственным началам самосознания на основе добровольности.

Добровольчество является важнейшим средством социализации студентов, оно обеспечивает решение неотложных психологических и социально-педагогических задач развития личности молодежи. Оно способствует самореализации и развитию самосознания студенчества.

Расширяя возможности поиска осмысленной деятельности, волонтерская деятельность способствует росту жизненной перспективы и формированию целостной картины мира и своего «Я», способствует преодолению инертности молодежного сознания, выполняет благотворную роль в деле преодоления разобщенности и отчуждения в молодежной среде.

Педагогический потенциал волонтерства обусловлен также его философско-этической основой, установленной социальным и историческим опытом и традициями связи двух онтологических категорий его бытия - свободы воли и добра в человеческой жизни [4].

Выводы. Таким образом, педагогический потенциал волонтерской деятельности раскрывается в ее важнейших педагогических функциях, таких как: функция социальной компетентности, функция идентификации, интеграция, развитие личности, ценностно-смысловая, профессиональная, инновационная, инициативная, функция самосознания, трансформационной функции гражданского воспитания, гуманистических и духовных и нравственных функций.

Волонтерство способствует развитию чувственной, эмоциональной сферы личности, формирует и изменяет ее ценностный мир, способствует реализации социальной и творческой деятельности, личностному росту и активизирует познавательную деятельность. Волонтерство не имеет строгих временных рамок, оно опирается на гражданские качества личности, ответственности, инициативе и добровольности. Профессиональное волонтерство, включенное в педагогический процесс вуза (учебная и внеучебная деятельность), будет способствовать формированию мировоззрения студентов и формированию профессиональных компетенций. Это особенно ценно для будущих педагогов, выбирающих путь волонтерского движения для приобретения профессиональных навыков.

Литература:

1. Беляева Т.К., Арифулина Р.У., Пухова А.Г., Малышева Г.И. Профессиональная проба как основа осознанного выбора школьниками будущей профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. с. 20-26.
2. Беляева Т.К. Организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - 2011. - № 16. - С. 203-212.
3. Волкова Е.Н. К определению понятия позитивной социализации молодежи // Волкова Е.Н., Т. Вереитинова, И.В. Волкова, О. Михалюк // Вестник Мининского университета, 2016, №2 - URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/210/211> (дата обращения: 01.04.2018)
4. Жуйкова Т.П., Батандаева, Т. А. Волонтерское движение как средство нравственного становления будущих педагогов / Т.П. Жуйкова. – Молодой ученый. — 2015. №24. с. 367-368.
5. Иванова Л.К. Добровольческая деятельность как средство воспитания будущих социальных работников и педагогов / Л.К.Иванова. – Теория практика развития качества образования в условиях школы и педагогического образовательного учреждения: сборник научных трудов; под ред. Т.И. Шалаевой. - Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2004. с. 89-91.
6. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы / под ред. В.А. Ситарова. — М., 2010. с. 72.

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено решению вопросов устойчивого применения информационных технологий в современном динамичном мире. Обсуждается вопрос не столько применения новых технических средств обучения, сколько применения новых форм и методов преподавания, организации нового подхода к процессу обучения и развития у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, а также создания комфортных условий практического овладения языком для каждого обучающегося. Для достижения цели интеллектуального и нравственного развития личности и раскрытия творческого потенциала обучающегося необходимо использование интересных технологий, в том числе проектной технологии с применением ИКТ и подхода смешанного обучения. В статье показано, что формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка позволяют решать целый ряд дидактических задач: могут включать работу по тренировке произношения; по обучению лексике; по отработке грамматических навыков; по обучению всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: образование, иностранные языки, Интернет-ресурс, учебная деятельность, социокультурная иноязычная компетенция.

Annotation. The current study is devoted to the issue of steadfast use of information technologies in the modern dynamically-developed world. It deals not with the use of new educational technical tools but with the use of new teaching methods and techniques, setting-up of a new approach to the process of teaching and developing students' foreign language communicative competence as well as establishing comfortable atmosphere for any student's

practical language acquisition. With a view to intelligent and moral development and creative potential revelation of a student's personality it is important to implement interesting technologies, including a project technology with ICT and blended learning approach. The article shows that the format of computer educational programmes employed at a foreign language lesson enables to solve a certain set of didactic problems: the programmes may be targeted at pronunciation training, they may be vocabulary- and grammar-oriented, they may serve to teach all kinds of speech activity.

Keywords: education, foreign languages, IT, studying process, socio-cultural foreign language competence.

Введение. В последнее время современный мир развивается все быстрее. Каждый день совершаются новые открытия и появляются новые идеи. Изменения в социально-экономической, политической, духовно-нравственной сферах жизни, происходящие в современном обществе, обозначают новые ориентиры и для системы образования. Появление современных информационных технологий позволяет выстраивать процесс обучения на совершенно новом уровне.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос об устойчивом применении информационных технологий в средней школе. Обсуждается применение не только новых технических средств обучения, но и применения новых форм и методов преподавания, организации нового подхода к процессу обучения. В этой связи задача учителя заключается в создании комфортных условий практического овладения языком для каждого обучающегося, выбор эффективных методов обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность и творчество, способствовали бы активизации познавательной деятельности учащихся [1].

Формулировка цели статьи. В настоящее время приоритетным является коммуникативность, интерактивность и аутентичность общения, изучение языка в культурном контексте, а также автономность обучения. Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной компетенции. Использование современных педагогических технологий таких, как обучение в сотрудничестве, проектной методике, информационных технологий, Интернет-ресурсов способствуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивают индивидуальный подход и дифференциацию обучения с учётом способностей, уровня обученности. Целью данной статьи является исследование возможностей применения информационных технологий в учебной деятельности в процессе обучения иностранным языкам. Развитие активных навыков пользования иностранным языком и внедрение смешанного обучения рассматривается как первоочередная задача преподавания иностранных языков.

Изложение основного материала статьи. Задача учителя иностранного языка сформировать и развить у учащихся иноязычную коммуникативную компетенцию. Любой педагог должен стремиться к интеллектуальному, нравственному развитию личности, и также важно раскрыть в ребенке творческий потенциал. Для достижения данной цели необходимо применение различных методов, подходов к обучению, использование интересных технологий. К одной из таких относится проектная методика с применением ИКТ. Проектная форма работы является одной из наиболее актуальных технологий, которая помогает учащимся применить накопленные знания по предмету на практике, повышает интерес детей к предмету, так как современная жизнь не представляется возможной без использования гаджетов.

По мнению Е.С. Полат, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [5]. Информационные технологии обучения – это совокупность знаний о способах и средствах организации обучения в условиях применения современной техники, а также сам процесс обучения в условиях ее применения. Эти технологии повышают мотивацию учащихся всех возрастов, расширяют их кругозор, позволяют проводить уроки на качественно новом уровне, используя вместо обычной меловой доски интерактивную, показывая различные презентации и фильмы, используя ресурсы интернет. Использование ИКТ технологий должно быть разумным и эффективным помощником. Цель проектного обучения – создание условий, при которых учащиеся самостоятельно приобретают недостающие знания и учатся применять их; учатся коммуникации, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения; развивают системное мышление; тем самым раскрывают творческий потенциал.

Технология с применением ИКТ отличается от традиционных методик обучения. Метод проектов с применением ИКТ формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли для достижения поставленной цели, терпимо относиться к мнению партнёров по общению и работать в группе. Он развивает умение добывать информацию из разных источников. Помимо этого происходит развитие творческих способностей каждого ученика, его воображения, фантазии [6].

Безусловно, у данной технологии есть определенные недостатки. Возрастает нагрузка на учителя, поскольку требуется большая и тщательная подготовка к урокам, проработка всех деталей. В рамках реализации данной технологии могут возникнуть проблемы психологического и коммуникативного характера учащихся, их неспособность работать в группе.

В современных условиях, когда преподаватели сталкиваются с увеличением количества обучающихся разного уровня подготовки, обучаемости и языковых способностей в группе при неизменных требованиях к уровню подготовки, возрастает необходимость применения дополнительных ресурсов внеурочной системы, которые позволяют учесть особенности обучающихся разного уровня подготовки и уделить дополнительное внимание тем, кто в этом нуждается. Такую возможность даёт использование подхода к обучению, известного как смешанное обучение (*Blended Learning* или *Hybrid E-Mixed Learning* или *Blended Instruction Online Learning*). Совмещение традиционного обучения с сетевой поддержкой – сочетание работы в аудитории с работой в компьютерном классе и дома, на ПК.

При данном подходе преподаватель экономит время, которое можно использовать на уроке для говорения; учащийся может выбирать, в какое время и с какого компьютера делать задания, получает доступ во Всемирную сеть, развивает навыки пользования компьютером.

Использование ресурсов (интернет-сайты с грамматическими правилами, страноведческой информацией, и т.д.) – ежедневная практика студентов и преподавателей языка. Создание ресурса для

конкретного курса обучения с отобранным преподавателем материалом, «пропущенным через себя», позволяет сфокусировать внимание студентов, избежать отвлечения на ненужные ресурсы [3].

Таким образом, каждый преподаватель может создать свой блог, что уже сейчас успешно воплощается на платформе *Moodle*, где он предоставляет вспомогательные ресурсы, которые, по его мнению, смогут помочь его студентам, например, правила правописания, грамматические правила, задания для самопроверки или ссылки на таковые, видео и аудиоролики для работы над произношением, а также дополнительные материалы для подготовки к экзаменам, в том числе международным, например, описание графиков и таблиц; списки слов и выражений, примеры деловых писем и резюме, которые, возможно, не пригодятся студентам на вашем курсе, но нужны для подачи документов или при поиске работы, и т.д. [4]. Также преподаватель может вести блог с личными советами, выкладывать ссылки на заинтересовавшие полезные ресурсы.

Видеоконференции студентов с преподавателем могут проходить в *Skype*. Работа может производиться как индивидуально, так и в мини группах по двое-трое человек, когда обучающиеся выполняют творческие задания (диалоги, полилоги). Видеоконференции могут проводиться и с участием всей группы одновременно, где они могут по очереди представлять свои презентации или *case study* в *Skype*, и в тоже время в чате писать свои замечания, вопросы и комментарии.

Таким образом, формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка позволяют решать целый ряд дидактических задач: могут включать работу по тренировке произношения [2]; по обучению лексике; по отработке грамматических навыков; по обучению письму, а также диалогической и монологической речи. Учащиеся могут выполнять различные тесты, участвовать в *online* викторинах, конкурсах, олимпиадах, чатах, видеоконференциях, вести переписку со сверстниками из других стран. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках определенного совместного, в том числе международного, или индивидуального проекта.

Обучающиеся общаются в истинной языковой среде, предоставленной Интернетом по модели реального общения, они оказываются в настоящих жизненных ситуациях, вовлеченными в решение широкого круга значимых, реалистичных и интересующих задач. Так, происходит их обучение спонтанному и адекватному реагированию, стимулируя создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формами. Решение задач жизненных ситуаций придает первостепенное значение пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что, в свою очередь, мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка. Поэтому учащиеся концентрируют внимание на использовании форм, а не на самих формах, что, в свою очередь, стимулирует обучение грамматике косвенно, в общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов, включая использование возможностей электронной почты, теле- и видеоконференций, публикаций собственной информации, создания собственной домашней странички (*homepage*) и размещение ее на *web*-сервере, доступ к информационным ресурсам, таким как справочные каталоги, поисковые системы (*AltaVista*, *WebCrawler*, *Excite*, *Yahoo*, *InfoSeek*, *LookSmart*); а также разговор в сети (*chat*), и др. Данные ресурсы могут активно применяться в рамках урочной деятельности.

Интернет – универсальное средство в ходе обучения чтению для получения информации о последних событиях в мире. Таким образом, с помощью Интернета можно познакомить учащихся с известными издательствами газет. Для того, чтобы узнать, где и какие существуют газеты, можно предложить учащимся посетить страничку *MEDIA LINKS* (<https://www.mediainfo.com>) предлагающую ссылки на множество изданий. Многие газетные издания мира имеют свои *web*-страницы, и в плане развития межкультурной компетенции онлайн-газета может явиться важным средством. Она познакомит учащихся с мировыми событиями, позволит увидеть происходящие события с различных точек зрения. Новостные агентства имеют похожую систему ссылок, однако названия и количество рубрик варьируется. Первая страница является рекламной афишей содержания, представляя наиболее важные статьи и их обсуждения. Как любое издание периодической печати, *web*-газеты разделены на рубрики и подрубрики.

На английском языке существуют следующие медиа сайты и предлагаемые рубрики: 1) *The Washington Post* (<https://www.washingtonpost.com>), с основными рубриками: *Politics, Opinions, Sports, Olympics, Local, National, World, Business, Tech, Lifestyle, Entertainment, Video*. 2) *The Washington Times* (<https://www.washingtontimes.com>): *Home News, Opinions, Sports, Market*. 3) *The New York Times* (<https://www.nytimes.com>): *Politics, Business, Opinion, Tech, Science, Health, Sports, Arts, Books, Style, Food, Travel*. 4) *BBC* (<http://www.bbc.com>): *News, Sport, Weather, Shop, Earth, Travel*. *BBC World Service* (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>) предоставляет возможность прочитать и прослушать новости, на многих языках, в соответствии с выбранным уровнем владения языком (*Towards Advanced, Upper intermediate, Intermediate, Lower intermediate*, и др.) и прослушать новости в режиме *Learning English*. 6) *ABC News* (<http://abcnews.go.com>): *Video, Life, Shows*. 7) *CNN World News* (<https://edition.cnn.com>): *Regions, Politics, US Money, Entertainment, Tech, Sport, Travel, Style, Health, Video*.

Обучающимся можно предложить исследовать статьи, охватывающие все стороны жизни. Преимущество такой работы заключается в вовлечении всего класса в общее задание, при этом сочетая дифференциацию заданий и индивидуальный подход. Одним из результатов такой исследовательской работы может стать создание собственной странички, посвященной конкретному событию, где необходимо представить собственное видение проблемы, основываясь на анализе информации различных новостных агентств и указывая гиперссылки на источники. После проделанной работы необходима дискуссия или телеконференция, в ней после подведения итогов и обобщения результатов своей работы, учащиеся получают многогранную картину события, которая позволит им понять причины происходящего и, вполне вероятно, найдет их на поиск дальнейшего оптимального решения.

Для того, чтобы дать возможность учащимся представить и попробовать себя в роли поставщиков информации, можно использовать сайт *The Young Voices Of The World* (<http://www.voices-of-the-world.org>) – открытый форум, представляющий собой онлайн газету или журнал для молодежи во всем мире, где они могли бы свободно выражать свое мнение, желания, возвышенные порывы и стремления, при этом осваивая сферу журналистики. Таким образом, у молодых журналистов появится возможность в сети обменяться друг с другом своими видениями и мнениями по определенным вопросам.

Обучение письму может осуществляться за счет общения в виртуальной реальности с помощью электронной почты, т.е. для установления дружеской переписки. Проанализировав опыт использования электронной почты в процессе обучения иностранным языкам, преподаватели пришли к выводу о том, что электронная коммуникация – прекрасная практика языка, где осуществляется переход от формы к содержанию – в сторону истинного общения и свободного полета мыслей. Присутствие реальной публики обеспечивает повышение качества письма – речь школьников становится более выразительной, к обычным повествовательному и описательному жанрам прибавилась аргументация. Изменяется процесс письма, больше внимания уделяется редактированию работ и исправлению ошибок, причем даже для составления монологов учащиеся нередко обращаются за мнением или советом к своим партнерам; такая работа представляет собой воплощение принципа интерактивности.

Также ставит своей целью изучение языка непосредственно в общении, с обменом опытом и идеями между учащимися сайт *SchMOOze University* (<http://schmooze.hunter.cuny.edu/>). Университет был основан в 1994 году для лиц, изучающих английский язык как второй или иностранный, предоставляет возможность межкультурного обмена мыслями, мнениями и опытом с другими людьми, как в частном, так и в групповом общении. Он предоставляет доступ к всевозможным лингвистическим играм, напр., *Scrabble and Boggle, grammar maze*, онлайн-словарям, выход на различные поисковые системы и глобальные каталоги. Большое внимание уделяется межкультурному обмену.

Выводы. Свободная ориентация в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях является конечной целью обучения иностранному языку. Новый взгляд на результат обучения способствует появлению новых технологий. Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Использование реальных жизненных ситуаций в обучении иностранному языку стимулирует активное изучение материала. Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Литература:

1. Гуду Е. Г., Няголова М. Д. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. №2. 2017.
2. Зими́на М. В., Люляева Н. А. Развитие аудитивных, артикуляционных, ритмико-интонационных навыков на занятиях иностранным языком / Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 6. – С. 197-203.
3. Михайлова Э.Р., Гецкина И.Б. Специфика преподавания иностранного языка взрослым с учетом личностных факторов // Аллея науки. 2017. Т. 4. № 10. С. 714-718.
4. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку. – Иностранные языки в школе. // №8, 2005.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка.// Ин. языки в школе. 2000. №2, с. 3-9.
6. Смирнова Е.В. Использование мультимедийной презентации в процессе формирования проектной деятельности у студентов направления «Туризм» // ВЕЛИКИЕ РЕКИ' 2011 Труды конгресса 13-го Международного научно-промышленного форума: в 2-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2012. С. 117-118.

Педагогика

УДК 376.36

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант факультета психологии и дефектологии Кондалова Екатерина Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, дается комплекс методических приемов и упражнений на формирование осознанности, выразительности, правильности и беглости чтения.

Ключевые слова: младшие школьники с общим недоразвитием речи, навык чтения, формирование.

Annotation. The article presents the results of the study of reading skills in junior schoolchildren with a general speech underdevelopment, a set of methodical techniques and exercises for the formation of awareness, expressiveness, correctness and fluency of reading.

Keywords: junior schoolchildren with general speech underdevelopment, reading skill, formation.

Введение. В настоящее время проблема обучения чтению младших школьников является одной из самых актуальных, поскольку данный процесс и основной источник получения информации, и способ общения. Приобретение прочного навыка чтения на начальном этапе школьного обучения имеет большое значение для развития речевой культуры учащихся, реализации их интеллектуальных и творческих возможностей.

Дети с общим недоразвитием речи, при поступлении в школу, находятся в потенциальной группе риска по отношению к полноценному овладению навыком чтения. В связи с несформированностью психических процессов, которые обеспечивают процесс чтения в норме, у детей с общим недоразвитием речи часто наблюдаются стойкие нарушения чтения, проявляющиеся в повторяющихся ошибках. Затруднения при обучении чтению у них возникают из-за недоразвития фонематических процессов, бедного словарного запаса, организации связной речи, полиморфных нарушений в звукопроизношении. И как следствие,

учащиеся читают в замедленном темпе, допускают большое количество ошибок, не понимают и не могут объяснить смысл прочитанного.

Изучением проблемы овладения школьниками навыком чтения занимались А. Н. Гвоздев, Т. Г. Егоров, М. Р. Львов, Д. Б. Эльконин и др. Вопросы овладения учащимися с речевыми нарушениями навыком чтения разрабатывали Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина и др. Исследователями отмечено, что навык чтения у детей с общим недоразвитием речи значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников [2, с. 46]. Однако специальных исследований теоретического и прикладного характера, посвященных вопросу изучения особенностей формирования навыка чтения у учащихся младших классов, имеющих общее недоразвитие речи, явно недостаточно, что и обуславливает его актуальность.

Изложение основного материала статьи. В современных методических исследованиях навык чтения определяется как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее понимание прочитанного, и формирование к нему собственной оценки. Такая деятельность предполагает умение размышлять над текстом как до начала чтения, в ходе чтения, так и после завершения чтения (Н. Н. Светловская) [7, с. 10].

В методической литературе достаточно подробно дается характеристика навыка чтения (В. Г. Горецкий, С. Г. Калашникова, А. Н. Корнев, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. Н. Светловская и др.) [3; 6; 7]. Они выделяют четыре стороны навыка чтения: правильность, сознательность, беглость, выразительность.

Под правильностью понимается плавное чтение без искажений текста, которые оказывают влияние на смысл читаемого произведения.

Беглостью считается скорость чтения, определяющая понимание содержания прочитанного текста. Она определяется количеством слов за 1 минуту.

Сознательность чтения методистами рассматривается как понимание замысла автора, осознание чтецом художественных средств, помогающих его реализовать, и осмысление собственной позиции к прочитанному произведению.

Выразительность трактуется, как способность средствами устной речи передавать слушателям главную мысль произведения и свое отношение к нему [6, с. 26].

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в связи с недоразвитием речемыслительной деятельности страдает процесс формирования языковых умений и навыков. У них отмечаются трудности усвоения различных языковых единиц: фонем, лексем, грамматических форм и конструкций, закономерностей построения связного высказывания. Это выражается в системном недоразвитии всех сторон речи, ее устной и письменной форм.

Е. Э. Артемова, Т. В. Ахутина, Л. И. Белякова, Е. М. Мастоюкова, И. И. Романчук, М. Е. Хватцев, Л. С. Цветкова и др. отмечают, что интонационная сторона речи у детей данной категории характеризуется трудностями голосоведения, качественными нарушениями тембра голоса, монотонностью и обедненностью интонаций, затруднениями синтагматического членения, низкой степенью владения приемами интонационно-смыслового анализа текста и несформированностью слухового самоконтроля.

Следует отметить, что усвоение навыка выразительного и смыслового компонента чтения зависит от сформированности интонационной стороны речи. Поэтому, недостаточная сформированность фонологически значимых особенностей интонации у младших школьников, имеющих нарушения речи, будет являться предпосылкой к возникновению значительных трудностей в усвоении навыка чтения и появлению стойких специфических типологических ошибок.

К подобным трудностям, отмечают Т. А. Алтухова и И. Н. Карачевцева, относятся сложности становления показателей навыков чтения (выразительности, правильности, способа и скорости) у школьников с общим недоразвитием речи, что приводит к проблемам в осмыслении содержания текстов [1, с. 16].

Теоретический анализ литературных источников по данной проблеме показал, что для младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи, характерны стойкие ошибки чтения, обусловленные нарушениями в формировании различных компонентов речевой деятельности.

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по формированию навыка чтения у учащихся младших классов, имеющих общее недоразвитие речи.

Данное исследование было проведено на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие обучающиеся 8–9 лет, имеющие логопедическое заключение «Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи».

Экспериментальное исследование включало два этапа. На первом этапе осуществлялась диагностика навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, на втором – его формирование.

В процессе изучения навыка чтения школьникам предлагалось прочитать отрывок текста из изученного ранее рассказа Л. Н. Толстого «Котенок» [4, с. 117] и из незнакомого им рассказа М. М. Пришвина «Ребята и утята» [4, с. 132].

При оценке сформированности навыка чтения учитывались: способ чтения, его правильность, выразительность, осознанность, беглость (темп).

На основе анализа экспериментальных данных и оценки показателей навыка чтения были определены уровни его сформированности у учащихся.

Высокий уровень сформированности навыка чтения продемонстрировали 33,3 % и 19,4 % испытуемых (при прочтении знакомых и незнакомых текстов соответственно). У них был ярко выражен интерес и увлеченность к процессу чтения, темп их чтения и интонационный рисунок соответствовали содержанию произведения. Речь детей была уверенной, эмоционально окрашенной, они были способны в зависимости от содержания текста регулировать тон и силу голоса, ускорять и замедлять темп речи, использовать различные категории интонации. Ученики читали четко, соблюдали смысловые паузы, выделяли логическое ударение, хорошо понимали содержание и смысл прочитанного текста. Небольшое количество ошибок отмечалось у детей только при прочтении незнакомого текста.

Средний уровень сформированности навыка чтения был выявлен у 47,2 % и 36,2 % учащихся (при прочтении знакомых и незнакомых произведений соответственно). У них отмечался хороший уровень выразительности чтения знакомых рассказов. Детям было доступно значение отдельно взятых предложений, но не понятен общий смысл текста. Они читали четко целыми словами, соблюдая смысловые паузы, выделяя логическое ударение, допуская при этом незначительное количество ошибок. При прочтении незнакомых

текстов дети допускали интонационные ошибки, не всегда регулировали тон и высоту голоса, темп речи. Речь обучающихся не всегда была эмоционально окрашена, отмечались ошибки в прочтении слов, их окончаний, расстановке ударений. Детям было сложно ответить на вопросы по тексту, так как и было не доступно понимание смысла прочитанного произведения.

Низкий уровень сформированности навыка чтения был обнаружен у 19,5 % и 44,4 % школьников с общим недоразвитием речи. Учащиеся испытывали трудности при выразительном прочтении как известных, так и неизвестных литературных произведений, так как не могли расставить смысловые паузы, правильно интонировать предложения, управлять скоростью чтения и силой голоса. Процесс чтения детей характеризовался монотонностью, неестественностью, отсутствием экспрессивно-эмоциональной окраски. Они читали отрывисто по буквам, допуская много ошибок при чтении текста. При прочтении знакомых текстов учащиеся раскрывали смысл прочитанных слов самостоятельно, а смысл предложения и текста – с помощью учителя; при чтении незнакомых текстов – не понимали смысла прочитанных слов и фраз. Им не был интересен сам процесс чтения [5, с. 31].

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты констатирующего эксперимента определили необходимость совершенствования процесса формирования характеристик навыка чтения у обучающихся младших классов, имеющих речевой дефект.

Содержание обучения составило комплекс методических приемов и упражнений на формирование умения различать и передавать интонацию; на развитие устойчивости внимания; на увеличение поля зрения; упражнения на понимание смысла текста; на совершенствование техники чтения, апробированных на уроках литературного чтения.

Работа по формированию всех характеристик чтения осуществлялась в процессе изучения текстов, а также в ходе речевой гимнастики с учетом речевого дефекта школьников.

Речевая гимнастика реализовывала одновременно несколько целей: отработку правильного звукопроизношения, речевого дыхания и дикции учащихся; формирование основных приемов выразительного чтения, и, в целом, выразительности речи.

Для развития выразительности чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи мы использовали такие приемы работы, как: хоровое чтение, чтение по подражанию образцу выразительного чтения, ролевое чтение с различной эмоциональной окраской; чтение слов и фраз с различными интонационными рисунками.

Для развития правильности и беглости чтения мы использовали упражнения на произнесение скороговорок и чистоговорок. Для работы выбирался тот речевой материал, который был наиболее интересным, доступным для детей по содержанию и произношению. Скороговорки и чистоговорки произносились как индивидуально, так и хором. Также использовали следующие приемы: медленное чтение учителя (школьники следили по книге, водя пальцем по строке), комбинированное чтение (в тексте отмечались предложения для хорового чтения), сопряженное чтение (текст начинали читать и учитель и ученики вместе, затем учитель замолкал, а дети продолжали чтение хором).

Приведем примеры некоторых упражнений, которые были положены в основу экспериментальной работы.

Упражнения, на формирование навыка правильного и беглого чтения

Упражнение «Спряталось словечко»

Цель: развивать умение распознавать различие слов при чтении.

Инструкция: Буратино (это может быть любой герой из сказки, мультфильма) писал слова в столбик, но отвлекся и записал неправильно одно слово, давай поможем ему найти ошибку. Читай быстро и внимательно: *рука, роса, мыло, кит, коса, почка, марка, был, удочка; рука, роза, мыло, кит, роса, почка, маска, был, уточка; мука, роса, мило, кит, коса, кочка, марка, пыль, удочка; рука, роса, мыло, кот, коса, почка, марка, был, удочка.*

Упражнение «Найди лишний слог»

Цель: учить классифицировать слоги по одному общему признаку.

Инструкция: Я покажу вам слоги, а вы должны их запомнить и назвать лишний слог. Свой ответ объясните: *ма-; на-; ка-; кя-; са-; ра-* (слог «*кя-*», так как остальные с буквой «*а*»); *ко-; ри-; ко-; со-; по-; го-* (слог «*ри-*», так как остальные с буквой «*о*»); *бу-; му-; лу-; пе-; шу-; пу-* (слог «*пе-*», так как остальные с буквой «*у*»); *ви-; ци-; ши-; пи-; ны-; ши-* (слог «*ны-*», так как остальные с буквой «*и*»).

Упражнение «Слоговой аукцион»

Цель: вырабатывать навык деления слов на слоги, учить выделять закрытый слог.

Инструкция: Во время сильного ветра, часть слов улетела, подумайте и закончите слова: *ба_(ня), мо_(ре), шор_(ты), мис_(ка), ки_(но), не_(бо), пес_(ня), кар_(тон), ли_(цо), го_(ра), мар_(ка), мас_(ка).*

Упражнения, на формирование навыка осознанного чтения

Упражнение «Восстанови текст»

Цель: развивать навык сознательного чтения.

Инструкция: Восстанови последовательность предложений в тексте: *Наступило лето. Вот они увидели кусты с ежевикой. Но неожиданно нависли тучи, и пошел дождик. За окном ярко светит солнце и стоит сильная жара. Мира и Стёпа отправились в лес за ягодами. Вот уже и полная корзина ежевики. Брат с сестрой побежали домой. На кустах росли созревшие и крупные плоды. Мира очень любит ежевику. Ребята стали собирать ягоды.*

Упражнение «Вставь пропущенное слово»

Цель: развивать навык сознательного чтения.

Инструкция: Прочитай текст. В каждом предложении пропущено одно слово. Допиши предложение, вставляя и изменяя необходимые по смыслу слова: *Ребята (...) дрова, носили воду из колодца. Часто мальчишки (...) птички гнезда. (...) на солнце лес. Рано утром у кормушки мальчик (...) воробья. Бабушка (...) Машу и Таню (...) морковь. Даже в плохую погоду Сережа (...) кормит своих любимых собак. Валя (...) своих подруг душистым чаем с малиной. Слова для справок: угостить, пилить, просить, сверкать, увидеть, разорвать, сажать, идти.*

Упражнения на формирование навыка выразительного чтения

Упражнение «Произнеси правильно!»

Цель: формировать умение интонировать предложения.

Инструкция: Произнеси предложение «Я сижу на уроке литературного чтения» спокойно, не изменяя голос. Что выражает это предложение (вопрос или сообщение о чем-то)? Прочитай предложение с радостью (восклицательная интонация), с удивлением (вопросительная интонация).

Упражнение «Произнеси по-разному»

Цель: учить передавать интонацией различные эмоции.

Инструкция: Повтори предложение «Падают осенние листья» с разной интонацией так, чтобы было понятно, что вы довольны, рады, удивлены, испуганы, равнодушны и т. д. (*Солнце светит ярко. Снег идет хлопьями. Грибной дождь. Подснежник расцвел в лесу*).

Разработанный комплекс методических приемов и упражнений целесообразно использовать как при организации индивидуальной формы работы с учащимися, имеющими речевые нарушения, так и на уроках литературного чтения для формирования всех характеристик навыка чтения.

Выводы. Данный комплекс методических приемов и упражнений способствует формированию не только различных характеристик навыка чтения, но также обеспечивает развитие положительного эмоционального отношения к процессу чтения.

В ходе проведения исследования было установлено, что навык чтения успешно формируется при систематическом использовании разработанного комплекса методических приемов и упражнений с учетом характера речевого дефекта школьников и художественного своеобразия читаемых текстов.

Литература:

1. Алтухова, Т. А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 1 (18). – С. 32–43.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Электронный ресурс] / А. Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с. – Режим доступа: <http://lanbook.com>. – Загл. с экрана.
3. Калашникова, С. Г. Работа по формированию навыка чтения в современной начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальных классов / сост. С. Г. Калашникова. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. – 83 с.
4. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 2 класс / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова. – М.: Просвещение, 2012. – 224 с.
5. Кондалова, Е. Н. Особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы и перспективы развития образования в России // Сборник материалов L Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2017. – 172 с.
6. Львов, М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
7. Светловская, Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 9–13.

Педагогика

УДК 376.4-053.4(045)

кандидат педагогических наук, доцент Архипова Светлана Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант факультета психологии и дефектологии Космачева Татьяна Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования особенностей двигательного, познавательного и эмоционально-волевого компонентов психомоторики у дошкольников с умственной отсталостью, описывается содержание работы по формированию у них психомоторных навыков средствами коррекционной ритмики.

Ключевые слова: формирование, психомоторные навыки, дошкольники с умственной отсталостью, коррекционная ритмика.

Annotation. The article examines the results of the study of the features of the motor, cognitive and emotional-volitional components of psychomotor in preschool children with mental retardation, describes the content of the work on the formation of psychomotor skills in them by means of corrective rhythmic.

Keywords: formation, psychomotor skills, preschool children with mental retardation, corrective rhythm.

Введение. Проблема психомоторного развития ребенка на сегодняшний день является одной из наиболее значимых в дошкольной педагогике и детской психологии. Это обусловлено тем, что на начальных этапах развития индивида психика и моторика находятся в неразрывном единстве. Уровень психомоторного развития обусловлен функциональной зрелостью нервной системы, обеспечивающей способность к проявлению произвольных действий.

По мнению Н. П. Вайзмана, развитие психомоторных функций здоровых детей и детей с умственной отсталостью имеет много общего. Приближение этого процесса к норме отмечается при легких нарушениях, при тяжелых – общие черты исчезают. Экспериментальные данные свидетельствуют, что детям свойственна значительная задержка и несоответствие этапов нормального онтогенеза психомоторики [3, с. 42].

Воздействуя на сенсомоторный уровень ребенка с учетом общих закономерностей онтогенеза, можно вызвать активизацию в развитии всех его высших психических функций. Актуализация и закрепление любых двигательных навыков предполагают включенность процессов восприятия, памяти, мышления, речи, эмоций.

В связи с этим, в дошкольной образовательной организации важно создавать условия, обеспечивающие развитие у детей с умственной отсталостью мелкой моторики рук и осязания, связанное с формированием познавательных интересов.

Изложение основного материала статьи. Под психомоторными навыками понимают интеллектуальные и двигательные навыки, зависящие от возраста, врожденных и наследственных качеств ребенка [4, с. 24].

Изложенное выше понимание психомоторики позволяет обнаружить в ней органическое единство двигательного, познавательного и эмоционального компонентов.

Такое определение «психомоторики» определяет ее связь с развитием личности ребенка в целом и его взаимодействием с окружающим миром. В связи с этим, целью формирования психомоторики является развитие всех сторон личности ребенка и раскрытие его потенциальных возможностей, что позволит подготовить его к дальнейшему психическому развитию на последующих этапах онтогенеза (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.). Единство и взаимосвязь всех структурных компонентов психомоторики обеспечивает успешность физического, нравственного, умственного, эстетического развития ребенка и его подготовку к элементарным видам труда [5, с. 187].

Развитие движений в онтогенезе протекает в тесном контакте с психическим развитием. К концу дошкольного возраста у ребенка должна быть хорошая координация движений рук и ног при ходьбе, беге и прыжках, а также движений пальцев при конструировании. Дошкольник должен уметь подбрасывать, отбивать и ловить мяч одной рукой, свободно рисовать карандашами и красками, пользоваться ножницами. Полностью должны быть сформированы навыки самообслуживания, поддержания гигиены.

Оценка успешности познавательной сферы ребенка осуществляется преимущественно по его интеллектуальному уровню. Ребенок в шестилетнем возрасте должен уметь считать до десяти, складывать единицы и делить на равные части. Он должен легко использовать обобщение и метод исключения, делать последовательные умозаключения по двум – четырем картинкам, рассуждать, последовательно называть дни недели и времена года.

Важнейшим компонентом психомоторики ребенка является его эмоционально-волевая сфера, которая на всех этапах онтогенеза оказывает большое влияние на его личностное развитие. В шестилетнем возрасте ребенок согласует свою деятельность с другими людьми, т. е. следует сам правилам поведения в обществе и отслеживает, чтобы другие дети их выполняли.

Становление психомоторики дошкольников с умственной отсталостью, по сравнению с вариантами нормы, протекает в более пролонгированные сроки и не соответствует этапам нормального онтогенеза психомоторики. Для них характерны: слабость и вялость общей и мелкой моторики, замедленное развитие возрастных новообразований, более позднее формирование системы произвольной регуляции и эмоционально-волевой сферы [6, с. 48].

Двигательная сфера детей отличается несформированностью зрительно-двигательных координаций, слабостью и вялостью общей и мелкой моторики. Также у дошкольников с умственной отсталостью отмечается ряд особенностей развития речи, выражающихся в сроках ее становления и своеобразии этого процесса.

Интеллектуальная сфера дошкольников отличается сниженной познавательной активностью, конкретностью, недостаточной сформированностью основных мыслительных операций, преобладанием интуитивного компонента мышления, несформированностью пространственных представлений и неустойчивостью внимания.

Эмоционально-волевая сфера характеризуется недостаточностью развития процессов саморегуляции и самоконтроля, которые приводят к затруднениям в организации собственной деятельности и регуляции поведения. Дошкольники не могут преодолевать трудности, выполнять свои действия в соответствии с правилами и требованиями. Нарушения эмоционального характера провоцируют неуспешность в социальных коммуникациях, и у детей начинают формироваться такие отрицательные черты характера, как эгоцентричность, нерешительность, упрямство, негативизм. Что в свою очередь, приводит к постоянному эмоциональному напряжению и чувству тревоги.

Теоретический анализ литературы по данной проблеме показал, что становление психомоторики дошкольника с умственной отсталостью, по сравнению с вариантами нормы, протекает в более пролонгированные сроки и не соответствует этапам нормального онтогенеза психомоторики. Для них характерно замедленное развитие возрастных новообразований, более позднее формирование системы произвольной регуляции и эмоционально-волевой сферы.

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по формированию психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Данное исследование было проведено на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании принимали участие дошкольники в возрасте 5–6 лет с заключением ПМПК «Легкая умственная отсталость».

Экспериментальное исследование включало два этапа. На первом этапе осуществлялась диагностика всех компонентов психомоторики дошкольников с умственной отсталостью, на втором – их формирование.

Исследование уровня сформированности психомоторных навыков у дошкольников с умственной отсталостью включало изучение двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сфер.

Обследование двигательной сферы включало диагностику общей произвольной, мимической и речевой моторики.

В обследование познавательной сферы по методике Е. А. Стребелевой [9, с. 44] входила диагностика способности восприятия и соотнесения формы, развития целостного зрительного и пространственного восприятия, умения определять время года, способности воссоздавать зрительный образ по представлению, умения действовать по подражанию или показу, возможности использования помощи.

Обследование эмоционально-волевой сферы включало наблюдение за испытуемыми во время выполнения заданий на проверку состояния двигательного и познавательного компонентов психомоторики. Мы обращали внимание на то, как ребенок включается в выполнение новых заданий; отвлекается ли при их выполнении; стремится ли к самостоятельному выполнению заданий; может ли самостоятельно найти допущенную ошибку и исправить ее; как поступает дошкольник, если ему указывают на наличие ошибки.

Результаты выполнения диагностических заданий оценивались в баллах от 1 до 3, в зависимости от реакций ребенка, принятия – непринятия заданий, правильности и объема их выполнения.

Качественный и количественный анализ результатов позволил нам выявить некоторые особенности развития психомоторики дошкольников с умственной отсталостью.

Двигательная сфера испытуемых отличалась слабой сформированностью зрительно-двигательных координаций, вялостью, слабостью и неточностью моторики. Задания выполнялись медленно, присутствовали сопутствующие движения, саливация.

Познавательная сфера дошкольников характеризовалась низким уровнем развития пространственного и зрительного восприятия, преобладанием интуитивного компонента мышления, сниженной познавательной активностью, слабостью внимания. Дети, в большинстве случаев, не были заинтересованы в заданиях, с трудом включались в совместную деятельность с педагогом, уклонялись от решения познавательных задач, в процессе самостоятельного выполнения заданий отмечались в основном нерезультативные действия, в условиях обучения действовали неадекватно.

Эмоционально-волевая сфера детей отличалась недостаточностью развития процессов саморегуляции и самоконтроля движений, речи и поведения. Испытуемые безразлично включались в выполнение новых заданий, легко отвлекались, не стремились к самостоятельному выполнению заданий, при затруднении в выполнении задания прибегали к помощи педагога.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили данные, имеющиеся в научно-методической литературе, о низком уровне сформированности психомоторных навыков у дошкольников с умственной отсталостью, что свидетельствует о необходимости совершенствования работы по формированию психомоторных навыков у детей данной категории.

В связи с тем, что дошкольники с умственной отсталостью являются особой категорией, в работе с которыми очень важно использовать гибкие средства коррекционно-развивающей работы, мы посчитали целесообразным осуществлять процесс формирования у них психомоторных навыков средствами коррекционной ритмики.

Ритмика (от греч. *rhythmos* – порядок движения) – ритмическое воспитание, педагогические системы и методы, построенные на сочетании музыкальных (художественных) форм и пластических движений [10].

Под коррекционной ритмикой понимают комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных двигательных и психокоррекционных упражнений осуществляется коррекция и развитие высших психических функций ребенка, улучшаются качественные характеристики двигательной сферы, развиваются личностные качества, саморегуляция и произвольность движений и поведения [2, с. 28].

Специально подобранная музыка не требует для восприятия предварительной подготовки и доступна всем детям. Музыкально-ритмические занятия помогают вовлекать в деятельность, пробуждать к ней интерес, активизируют мышление. Выполнение музыкальных заданий формирует навыки группового поведения, снимает психоэмоциональное напряжение, делает занятия более разнообразными, интересными и эффективными.

Движения, организованные с помощью музыкального ритма, развивают у детей внимание, память, внутреннюю собранность, способствуют формированию целенаправленности в деятельности.

Музыкально-ритмические занятия имеют большое значение для формирования психомоторики дошкольника с умственной отсталостью. Это связано с тем, что характерные для них, особенности двигательной и познавательной сфер, своеобразие деятельности и поведения, эмоционально-волевая и личностная незрелость, хорошо поддаются коррекции специфическими средствами воздействия на ребенка, присущими ритмике.

В связи с этим, основу экспериментального обучения составили индивидуальные занятия коррекционной ритмики, содержанием которых стали: пение, игры и упражнения, направленные на формирование психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

При разработке индивидуальных занятий мы опирались на работы И. С. Морозовой и А. Л. Сиротюк [7; 8] и использовали элементы ритмики. В качестве музыкального сопровождения были выбраны: «Времена года» и «Детский альбом» П. И. Чайковского, детские песенки и попевки («Зайка», «Котик», «Петушок» и др.). Музыкальное сопровождение в начале занятия активизирует двигательную активность и организует движения, а в конце – помогает расслабиться и быстро восстановить силы.

Занятия проводились два раза в неделю по 20–30 минут (их длительность зависела от психоэмоционального состояния детей). Каждое из них условно делилось на три этапа: вводный, основной, заключительный и включало упражнения на развитие общей и мелкой моторики, дыхания и глазодвигательных функций, восприятия своего тела и пространственного восприятия [1, с. 44].

Вводная часть занятия включала приветствие «Здравствуй!», интонированное голосом «нараспев», сначала педагогом, потом детьми. Следующим было выполнение дыхательного упражнения «Поезд», выполняемое под музыку (октябрьская песенка «Марш» Д. Шостаковича). Дети выполняли топающий шаг по кругу друг за другом, с круговыми движениями согнутых в локтях рук, и выполнением медленного вдоха на 8 шагов и медленного выдоха.

Упражнения на отработку навыков произвольного контроля над дыханием помогали не только настроиться на предстоящую деятельность, снизить чувство тревоги, включить произвольное внимание, но и постепенно формировать у дошкольников с умственной отсталостью контроль над собственным поведением.

Основная часть занятия состояла из упражнений, пения и игр. Начиная с верхней части туловища (глаза, нос, рот) мы постепенно переходили на плечевой пояс, верхние и нижние конечности. В работе использовались такие упражнения как: «Гляделки», «Киска сердится», «Вкусное варенье», «Качели», упражнения на развитие мимических мышц, «Пальчики здороваются», «Кулак – ребро – ладонь», «Марш» (в сопровождении музыкальной пьесы «Марш» Д. Шостаковича), «Огородник». Например, в упражнении «Как мы ухаживаем за огородом» (текст исполнялся на мотив русской народной песни «Как у наших у ворот») дошкольники получали словесную инструкцию: «Ребята, что же надо делать, чтобы наш огород принес хороший урожай? Я буду вам говорить, а вы выполняйте, не ленитесь», после чего, педагог пел слова, дети подпевали и повторяли движения за педагогом:

- Огород у нас в порядке –
- Мы весной вскопали грядки. (Имитировали работу с лопатой).
- Мы пололи огород. (Наклонялись, доставая руками пол).
- Поливали огород (Покачивались вперед – назад).
- В лунках маленьких не густо посадили мы капусту. (Приседали на корточки и обхватывали руками колени).

- Лето все она толстела,
- Разрасталась вширь и ввысь. (Руки на поясе, медленно поднимались, после чего совершали повороты туловища вправо – влево).
- А сейчас ей тесно белой,
- Говорит: «Посторонись!»! (По Е. Стюарт). (Расставляли ноги на ширине плеч, топали ногой в конце фразы).

Элементы ритмики, включенные в работу по формированию психомоторных навыков, способствовали развитию моторики, формированию пространственного восприятия и базовых сенсомоторных взаимодействий, обогащению сенсорной информацией, улучшению восприятия, развитию самоконтроля над деятельностью, поведением, эмоциями, речью дошкольников.

В заключении занятия дети выполняли одно из упражнений на релаксацию. Например, «Разноцветные сны», «Овоши устали», «Детям снятся сны» (в сопровождении колыбельной песни «Колыбельная страна птиц» Д. Ширинга). Так, в упражнении «Весна» (в сопровождении музыкального произведения «Март» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского), дошкольники получали словесную инструкцию: «Дети, ложитесь на коврик. Мы много играли, а теперь отдохнем», после чего, педагог зачитывал слова и включал музыку. Дети в это время лежали на ковриках и слушали:

- Весна приходит с ласкою
- И со своею сказкою.
- Волшебной палочкой взмахнет –
- И каждый из детей уснет. (По В. Мусатову).

Испытуемые подчинялись музыкальному метру, ритму, характеру, настроению и их движения становились четче, точнее, легче, увереннее. Веселая, подвижная музыка побуждала к активному мышлению при выполнении упражнений. Спокойные мелодии способствовали восстановлению дыхания, снятию психоэмоционального напряжения.

Выводы. Средства коррекционной ритмики, включенные в процесс формирования всех компонентов психомоторных навыков, способствуют развитию всех видов моторики, пространственного восприятия и базовых сенсомоторных взаимодействий, обогащению сенсорной информацией, переносу сенсорного опыта в самостоятельную деятельность, развитию самоконтроля над деятельностью, поведением, эмоциями, речью, а также снятию психоэмоционального напряжения дошкольников с умственной отсталостью.

Литература:

1. Архипова, С. В. Формирование психомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Архипова, Т. В. Космачева // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2017. – С. 43–48.
2. Бородина, И. Г. Коррекционная ритмика: Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / И. Г. Бородина, М. А. Касицына. – М.: Гном и Д, 2005. – 216 с.
3. Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. – М.: Аграф, 1997. – 128 с.
4. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г. А. Волкова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. – 45 с.
5. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
6. Космачева, Т. В. Особенности психомоторики дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Т. В. Космачева // Педагогика, психология и образование: от теории к практике: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2017. – С. 45–49.
7. Морозова, И. С. Психомоторное развитие дошкольников: цикл занятий / И. С. Морозова, О. М. Гарусова. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 96 с.
8. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – М.: Аркти, 2008. – 60 с.
9. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
10. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс] / Академик. – Режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2749/Ритмика.

УДК: 372.882

аспирант кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга);

студентка факультета филологии и истории Шевелина Галина Александровна

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга);

студентка факультета филологии и истории Ягудина Линара Ильдаровна

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Елабуга)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК ФОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В МОНИТОРИНГЕ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЛИТЕРАТУРА»

Аннотация. Традиционная система оценивания учебной деятельности обучающихся, сформированная еще в советский период и действующая до настоящего времени в отечественной системе образования, подвергается серьезной критике. Установлено, что современная парадигма образования обуславливает переход от традиционного суммативного оценивания к формативному. В статье представлен опыт применения некоторых техник формативного оценивания в освоении образовательной программы по учебному предмету «Литература». Выяснено, что данные техники выступают не только эффективным средством мониторинга образовательного процесса, но и оказывают воздействие на развитие самостоятельной, креативной и рефлектирующей личности, способной к овладению коммуникативными умениями и навыками самооценивания.

Ключевые слова: модернизация образования, техника оценивания, суммативное оценивание, формативное оценивание, мониторинг образовательных результатов, инновация.

Annotation. The traditional system of assessing the learning activity of students, formed in the Soviet period and operating up to the present time in the domestic education system, is seriously criticized. It is established that the modern paradigm of education determines the transition from the traditional summary evaluation to the formative one. The article presents the experience of applying some formative estimation techniques in the development of the educational program on the subject "Literature". It was found out that these techniques are not only an effective means of monitoring the educational process, but also affect the development of an independent, creative and reflective personality capable of mastering communication skills and skills of self-evaluation.

Keywords: modernization of education, assessment technique, summary evaluation, formative evaluation, monitoring of educational results, innovation.

Введение. Глобальные социально-экономические, культурные и политические изменения во всех сферах общественной жизни обуславливают процесс модернизации школьного образования. Перед современным обществом актуальным стоит вопрос о формировании компетентной личности, владеющей не только суммой знаний в какой-либо предметной области, но и обладающей набором определенных личностных качеств, необходимых ей для утверждения и укрепления своего статуса в условиях быстро меняющегося мира. В связи с этим, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года определены приоритетные задачи развития образования [10]. Стратегия инновационного развития образования определяет переход от «знаниевой парадигмы» к формату лично-ориентированного обучения, предполагающего систематическое развитие и совершенствование в рамках учебных предметов ключевых компетенций и качеств личности (мобильность, творческие способности, коммуникабельность, конкурентоспособность, лидерские навыки и пр.). Это связано, в первую очередь, с тем, что педагогическое образование в современных условиях рассматривается как компонент производительных сил общества, направленный на формирование человеческого капитала [2].

Выяснено, что до настоящего времени в российских школах используется традиционная пятибалльная система оценивания учебных достижений обучающихся. В сформированной еще в советский период системе образования основной школы были выделены пять ступеней успеваемости обучающихся: «1» - очень плохо; «2» - плохо; «3» - удовлетворительно; «4» - хорошо; «5» - отлично (Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15.05.1934) [Цит. по 3, с. 70]. На сегодняшний день, в силу своих организационных и технологических особенностей организации образовательного процесса, традиционная отметочная шкала не может обеспечить удовлетворение социального заказа, требующего развития личностного потенциала каждого ученика для его успешной профессиональной деятельности, и оценить степень сформированности личностных и метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.

В Стратегии модернизации общего образования отмечается, что «сложившаяся на сегодняшний день система оценки качества учебных достижений обучающихся в общеобразовательной школе трудно совместима с требованиями модернизации образования» [10, с. 41]. Проблеме современной оценки результатов учебной деятельности обучающихся уделяется особое внимание в методических работах Р.Х. Шакирова, З.Ж. Жанабаева, М.В. Калужской, научных статьях Е.Н. Кохаевой, Е.В. Сергеевой и диссертационных исследованиях М.О. Бражника (2010), Н.В. Маршубиной (2004), Е.Р. Важновой (2010), И.Б. Умняшовой (2006) и др.

В методическом руководстве Р.Х. Шакирова, А.А. Буркитовой и О.И. Дудкиной «Оценивание учебных достижений учащихся» дается принципиальное разграничение понятий «оценивание обучения» и «оценивание для обучения» [8]. В первом случае авторы говорят об итоговом или суммативном оценивании, предназначенном для определения уровня усвоения темы, учебного раздела, образовательной программы по предмету. Как правило, это количественный отчетный показатель (отметка), предоставляющий информацию об общей или промежуточной успеваемости обучающегося. «Оценивание для обучения» составители книги называют формативным или формирующим оцениванием и относят его к категории «неформального» (безотметочного) оценивания. Ссылаются они на то, что различие этих понятий берет свое начало в трудах американского специалиста в области образования М. Скривена, который в конце 1960-х годов предлагает выделять эти два вида оценивания в процессе мониторинга качества образовательного процесса [Цит. по 8, с. 76].

Известно, что мониторинг качества образования осуществляется в таких направлениях как мониторинг эффективности воспитания, мониторинг развития субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов), а также мониторинг эффективности обучения. Формативное же оценивание предполагает целенаправленный и непрерывный процесс наблюдения за учением ученика, а значит, осуществляя, тем самым, мониторинг уровня сформированности общеучебных умений, навыков, компетенций.

В учебной и методической литературе выделяются такие отличительные особенности формативного оценивания, как «наличие обратной связи и критерий оценивания» [8, с. 11], «поурочное, ежедневное применение» [7, с. 10], «оценка процесса деятельности» [9, с. 3]. Таким образом, в отличие от суммативного оценивания, данный вид оценивания применим учителем на любом этапе урока и позволяет ему корректировать учебный процесс в соответствии с продвижением учащихся по усвоению какой-либо темы.

Изложение основного материала статьи. В связи с распространением в современной школе технологий личностно-ориентированного обучения, и, как следствие, обращением пристального внимания к педагогическим инновациям, которые включают в себя разнообразные технологии и разработки, имеющие «надпредметный» и «надпрофессиональный» характер, особую актуальность приобретают техники формативного оценивания [11, с. 69]. С одной стороны, они позволяют ученикам продемонстрировать свои знания и творческие способности и определить свои «пробелы», над устранением которых им необходимо работать в дальнейшем, а с другой – учитель получает информацию для того, чтобы помочь учащимся достичь более глубокого понимания учебного материала и стать более самостоятельными в обучении.

В своей работе мы предпринимаем попытку классифицировать некоторые техники формативного оценивания в зависимости от использования их на определенном этапе урока. Обусловлено это тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет целесообразность организации постоянного и непрерывного мониторинга усвоения учащимися образовательной программы. Изложеное указывает на то, что учителю необходимо осуществлять формативное оценивание на завершении каждого этапа урока.

Первую группу составляют те техники, которые активно могут применяться на этапе актуализации полученных знаний. Например, *техника решения кейсов*, основу которой составляет практическая проблемная ситуация, предусматривающая поиск обучающимися способов ее решения и выбор эффективных из множества альтернатив. Учащиеся пробуют применить ранее усвоенные знания в новых условиях.

На уроке литературы в 9 классе после изучения комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» ученикам предлагается найти решение по предложенной ситуации (см. таблицу 1).

Таблица 1

Кейс-задание по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» для 9 класса

Помощь Андрею
Андрей третий час делает домашнюю работу по литературе. Перед ним всего два задания, но он испытывает небольшие сложности.
1. Помогите ему отобразить общественный конфликт комедии «Горе от ума» в виде схемы или рисунка. 2. Представьте, что действие комедии разворачивается в XXI веке. Какой бы статус в социальной сети поставил Чацкий после столкновения с фамусовской Москвой? (желательно, чтобы статус был выражен афоризмом, крылатым выражением или пословицей и был связан с фабулой комедии).

Кроме того, в начале любого урока литературы возможно использование *техники «Пресс-конференция»* (чаще всего при проверке знаний по творческой биографии писателя). Учитель распределяет школьников по ролям: того, кто будет выступать в роли писателя, а кто в роли журналистов, представляющих определенное издательство. В результате такого интерактивного взаимодействия происходит эффективная проверка усвоенного ранее материала.

Во вторую группу включены такие техники, применяемые на этапе объяснения нового материала, как *«Сигнал рукой»* и *«Трехминутная пауза»*. Содержание первой заключается в том, что учитель останавливает объяснение на уроке и просит учащихся показывать ему сигналы рукой, свидетельствующие о понимании или непонимании материала. Для этого с учащимися заранее обговаривается значение этих сигналов. Их всего три: я понимаю (тему) и могу объяснить – большой палец руки направлен вверх; я все еще не понимаю (тему) – большой палец руки направлен в сторону; я не совсем уверен в (понимании темы) – помахать рукой.

Суть техники «Трехминутная пауза» в том, что учитель в любое время останавливает объяснение нового материала и просит учащихся назвать три ключевых слова, наиболее полно отражающих тему урока. Техника «Трехминутная пауза» позволяет учителю моментально определить, способны ли учащиеся в сжатом виде воспроизвести полученную информацию, и выстраивать дальнейшие этапы урока в соответствии со степенью освоенности темы.

На этапе первичного закрепления учебного материала результативными становятся техники *«ПОПС-формула»* и *«Одноминутное эссе»*, составившие третью группу данной классификации. ПОПС-формула предполагает эффективную систематизацию полученных знаний путем выстраивания ответа по определенной формуле: П – позиция («Я считаю, что...»); О – объяснение («Потому что ...»); П – пример («Я могу это доказать на примере ...»); С – следствие («Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...»). Например, при изучении пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума» в 9 классе можно задать следующий вопрос: «Почему основной конфликт комедии общественный, а не любовный?», на который обучающиеся дают обоснованный ответ по предложенной «ПОПС-формуле».

Техника «Одноминутное эссе» – это техника, которая используется учителем с целью установления обратной связи с учащимися по изученной теме урока. Учитель предлагает школьникам речевой образец, по которому они выстраивают свой ответ. Например, в 9 классе при знакомстве с лирикой Г.Р. Державина (в частности, с его одой «Властителям и судиям») можно представить следующий образец: «Главная идея оды Г.Р. Державина – гневное осуждение ... , которые Поэт грозит им ...». Важно, чтобы учащиеся формулировали ответ на вопрос с опорой на художественный текст. Данная техника формативного оценивания позволяет учителю проследить, усвоены ли содержание и ключевая идея литературного

произведения, могут ли учащиеся привлекать цитаты художественного текста для выстраивания исчерпывающего ответа на вопрос.

Выяснено, что одним из ведущих принципов обучения при системно-деятельностном подходе является принцип психологической комфортности, предусматривающий в том числе и создание здоровьесберегающей среды в образовательной организации как одного из условий общественного блага [12]. Опора на принцип комфортности предусматривает, в том числе, и проведение на уроках физкультминуток, но не обычных, а с проверкой степени владения школьником ранее изученным учебным материалом. *Техника «Тематическая физкультминутка»*, составляющая четвертую группу техник формативного оценивания, заключается в следующем. Если учащиеся услышат правильное утверждение, то они приседают; если неверное – то делают наклон вперед. Данная техника была использована нами на уроке литературы в 10 классе при изучении драматургии А.Н. Островского. С помощью тематической физкультминутки мы попытались проверить, насколько учащиеся овладели знаниями теоретико-литературных понятий драмы А.Н. Островского. Утверждения были следующего содержания: 1) драма – один из основных видов литературы, наряду с эпосом и лирикой, предназначенный для постановки на сцене (верно); 2) пояснения, которыми драматург предваряет или сопровождает ход действия в пьесе – называются репликами (неверно) и т.п. Данная техника формативного оценивания была с интересом принята старшеклассниками и оказала воздействие не только на обобщение и систематизацию теоретических знаний школьников, но и повышение у них мотивации к изучению наследия русской классической литературы.

К последней группе техник формативного оценивания учебных достижений обучающихся, которые можно применять на уроке литературы в качестве рефлексивного компонента формирования регулятивных универсальных учебных действий, мы относим *технику «Дневники/журналы по самооценке»*. Дневник (журнал) создается для того, чтобы учитель и учащиеся могли дать оценку приобретенным в течение урока знаниям и компетенциям. Аналогом такого дневника могут служить Листы достижений, которые учитель готовит к определенному уроку. Например, на уроке литературы в 8 классе по изучению повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» можно предложить следующую форму листа достижений (см. таблицу 2).

Лист Достижений	
ФИО <i>Красильникова Светлана</i>	
Класс <u>8</u>	
<i>Этап урока</i>	<i>Оценка</i>
1. Игра «Умники и умницы»	5
2. Работа в группах лингвистов и литературоведов	4
3. Заполнение таблицы «Библейские мотивы повести»	5
4. Составление ПОПС-формулы	5
5. Устные ответы на уроке	4

Рисунок 1. Лист образовательных достижений учащегося

Кроме того, в своей работе мы предприняли попытку определить, как техники формативного оценивания воспринимаются учащимися, какое воздействие они оказывают на образовательные результаты школьников и каким образом влияют на индивидуальную траекторию развития каждого ребенка. В период педагогической практики в апробации техник формативного оценивания приняли участие обучающиеся 8, 9, 10 классов (103 респондента) общеобразовательной школы-интерната «Лицей им. Лобачевского», в результате которого получены следующие данные.

1. На констатирующем этапе исследования было выявлено отношение школьников к системе оценивания в образовательной организации. На вопрос «Удовлетворяет ли вас пятибалльная система оценки знаний?» только 9,8% учащихся ответили положительно. После ответа на поставленный вопрос школьникам было предложено аргументировать свой выбор. Те ученики, которые выбрали ответ «нет», обосновали это следующим образом (приводим дословные ответы): «все время думаю, как сделать так, чтобы получить пятерку», «приходится подстраиваться под требования учителя, чтобы получить хорошую отметку», «оценки ставят нечестно», «оценку не ставят за творческие работы, если они выполнены не по образцу», «оценки ставят только учителя, но не мы». Полученные данные свидетельствуют о том, что традиционная система оценивания результатов обучения сковывает учащихся в их творческом самовыражении и развитии, не выступает мотиватором к обучению, формирует многочисленные барьеры в проведении школьниками самоконтроля учебных действий.

2. На основании полученных анкетных данных об отношении учащихся к традиционной системе оценивания, школьникам было предложено сконструировать идеальную модель учебной оценки. По итогам проведенной работы установлено, что под «идеальной оценкой» обучающиеся понимают такой процесс оценивания образовательных результатов, который позволяет обеспечить продуктивную коммуникацию со сверстниками и учителем, учесть индивидуальные особенности и предпочтения учащихся при выполнении творческого задания. Вышеуказанное свидетельствует о том, что эффективность педагогического взаимодействия учителя с обучающимися в современной школе сопряжена с применением первым инновационных техник оценивания.

3. На завершающем этапе педагогической практики было проведено контрольное измерение, по результатам которого выявлено, что проведенная нами работа по внедрению техник формативной оценки в учебный процесс сформировала у 79% учащихся познавательную и эмоциональную заинтересованность в разных видах и формах оценивания учебной деятельности. В вопросах открытого типа анкеты школьники отметили, что эффективность данных техник заключается в том, что они позволяют «оценивать себя и других», «интересно учиться», «лучше понять тему урока», «раскрыть свой творческий потенциал» и т.д.

Отметим, что учащиеся благоприятно встретили практику формативного оценивания в рамках уроков по литературе, с интересом принимали участие в их реализации. Апробация техник формативного оценивания подтвердила целесообразность их использования в конструировании образовательного процесса на уроках литературы.

Выводы. Таким образом, современные техники формативного оценивания учебных достижений обучающихся являются эффективными средствами мониторинга освоения обучающимися образовательной программы по литературе. На примере приведенной классификации техник формативного оценивания, прошедшей апробацию в период педагогической практики, а также полученных данных анкетного опроса обучающихся по выявлению отношения учеников к этим техникам было показано, что, в отличие от традиционной системы оценивания, формативное оценивание ориентировано на личность ученика, позволяет максимально приблизить каждого учащегося к запланированному результату, формирует адекватную самооценку и оценочную самостоятельность в учебной деятельности.

Литература:

1. Архангельский С.И., Мизинцев В.П., Кочергин А.В. Обученность – главная переменная шкалы отметок, градации контингента и функции оценивания учителя. – М.: Знание, 1985. – 102 с.

2. Асхадуллина Н.Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625> (дата обращения: 16.03.2018).

3. Болотова Е.Л. Особенности правового статуса участников образовательных отношений: сборник статей. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 85 с.

4. Жанабаев З.Ж., Мукушев Б.А. Научные основы многоуровневого контроля учебной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании, 2007. – № 1. – С. 54 – 56.

5. Калужская М.В., Уколова О.С., Каменских И.Г. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 16.03.2018).

7. Кохаева Е.Н. Формативное (формирующее) оценивание: методическое пособие. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. – 66 с.

8. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Сост. Р.Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Бишкек: «Билим», 2012. – 80 с.

9. Сергеева Е.В. Проектирование оценочных процедур мониторинга результатов освоения основных образовательных программ в педагогическом вузе // Известия ВГПУ. – 2013. – №10 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-otsenochnyh-protsedur-monitoringa-rezultatov-osvoeniya-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 16.03.2018).

10. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с. URL: <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf> (дата обращения: 16.03.2018).

11. Шабалина Н.Н., Ягудина Л.И. Кейс-технология как способ формирования ключевых компетенций при изучении литературно-критической статьи А. В. Дружинина «Обломов». Роман И. А. Гончарова» в старших классах // Innovations and modern pedagogical technologies in the education system: materials of the VIII international scientific conference on February 20–21, 2018 – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2018. – С. 69-74. – ISBN 978-80-7526-274-5.

12. Askhadullina, N., Grigoriev, A., Mozhaev, E., Pachikova, L. & Lunev, A. (2017). ORGANIZATION OF HEALTH-SAVING ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY. Modern Journal of Language Teaching. Vol. 7, Issue 6, June 2017, 133-142.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Атаева Джамиля Зиявдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Пицхелаури Эльмира Мусаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Абуталимова Анда Абдулмуслимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПОДВЕРГШИМИСЯ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ

Аннотация. В статье рассматривается работа социального педагога с детьми, подвергшимися насилию в семье. Осуществляя свою деятельность, социальный педагог часто сталкивается с детьми, которые пережили жестокое обращение. Для успешной реализации своей деятельности, социальный педагог должен четко знать методы и способы решения своих задач, а также факторов и причин проявления насилия в семьях.

Ключевые слова: социальный педагог, социальная работа, насилие, жестокое обращение, социализация.

Annotation. The article discusses the work of a social pedagogue with children subjected to domestic violence. In carrying out its activities, the social worker is often faced with children who have experienced abuse. For successful realization of the activity, the social pedagogue has to know accurately methods and ways of the solution of the tasks, and also factors and the reasons of manifestation of violence in families.

Keywords: social pedagogue, social work, violence, cruel treatment, socialization.

Введение. Проблема насилия является очень актуальной в нашем обществе. Однако этот вопрос лишь сравнительно недавно стал объектом интереса социальных и психологических наук.

Первыми насилие как социальную проблему национального масштаба признали в США. Кроме того, в США находятся крупнейшие центры по разработке теоретической базы, методологии и инструментария для изучения домашнего насилия. Что же касается насилия в отношении детей, а в особенности семейного насилия над детьми, то такой феномен большинство стран признало только во второй половине XX века.

Изложение основного материала статьи. Осуществляя свою деятельность социальный педагог часто сталкивается с детьми, которые пережили жестокое обращение. Для успешной реализации своей деятельности, социальный педагог должен четко знать методы и способы решения своих задач, а также факторов и причин проявления насилия в семьях. К проблеме насилия люди относятся по-разному: одни считают насилие неотъемлемой составляющей жизни, другие относятся к нему негативно, потому что полагают, что всё можно решить мирным путём. Люди пытаются отрицать существование насилия в отношении детей. Тем не менее, статистические данные о количестве пострадавших детей говорят об ухудшении положения в данной области. Поэтому сотрудники социальных учреждений должны прилагать все усилия для решения этой проблемы.

Социальный педагог должен понимать, что с проблемой насилия в отношении ребёнка он может столкнуться, работая даже в области, прямо не связанной с этой проблемой. У детей, переживших насилие в семье, или взрослых, которые прошли через насилие в детстве, в дальнейшем могут возникнуть серьезные психологические затруднения и, чтобы с этим справиться им понадобится помощь специалиста. Поэтому, человек, который пострадал от насилия в семье, за оказанием помощи может обратиться к социальному работнику, которую тот не сможет оказать, если не будет иметь правильного представления о феномене насилия над детьми в семье.

Последствия ситуаций, которые можно квалифицировать как психологическое насилие, не менее серьезны. К примеру, ребенок в семье, где оба родителя алкоголики или наркоманы подвергается психологическому насилию. Ребенок, пытаясь взять на себя решение семейных проблем, отрицает свои собственные потребности. В результате он становится зависимым от потребностей, желаний, надежд и страхов семьи. Такие условия не позволяют ребенку чувствовать себя в безопасности, испытывать безусловную любовь, вести себя спонтанно. Для того, чтобы удержать внимание взрослого на себе, ребенок прекращает выражать собственные потребности и становится со – зависимым. Результатом такой формы родительского отношения исследователи называют хрупкость и проницаемость границ Я, обесценивание чувств (и утрату способности их выражать) и нарушение способности к установлению эмоциональной близости.

Ещё одна проблема состоит в том, что не все жертвы насилия обращаются за помощью. Тем более это касается детей, потому что они не в состоянии сами без помощи взрослого это сделать. Поэтому люди, которые работают с детьми (в школах, больницах), должны знать о том, какие факты насилия существуют, о возможных признаках переживаемого насилия и о том, как оказывать помощь детям, которые стали жертвами. Потому что из-за пережитого в детстве насилия, у ребёнка не только возникают психологические трудности, но и возможно воздействие на все дальнейшее развитие личности.

Дети, которые стали жертвами жестокого обращения, нуждаются в своевременном оказании профессиональной помощи, т.к. если вовремя не оказать помощь, то это может привести к развитию серьезных психологических затруднений у ребенка. Нужно знать, что оказание помощи детям, которые пережили насилие в семье, является одной из наиболее трудных задач психологии и социальной работы. У таких детей наблюдается большое количество проблем, и для специалиста, который будет оказывать помощь, эта задача может быть чрезвычайно сложной и эмоционально трудной. Необходимо отметить, что нет единой технологии оказания психологической помощи детям, подвергшимся насилию. Можно говорить лишь об основных принципах работы с такими детьми:

1. Вмешательство должно быть всесторонним. Ребенка нельзя рассматривать в изоляции от семьи. Нельзя принимать во внимание социальную ситуацию, в которой находится ребенок.

2. Вмешательство должно быть ориентировано на развитие ребенка.

3. Вмешательство должно быть направлено на последствия, проявляющиеся в развитии.

4. Вмешательство должно соответствовать этапу развития, и учитывать уровень развития.

5. Тщательная оценка его состояния на предмет выявления действительно актуальных проблем, постоянная переоценка его потребностей.

В работе с детьми, которые стали жертвами насилия, очень важную роль играет первая фаза терапевтического процесса, которая устанавливает доверие между специалистом и ребенком. Но это доверие легко нарушить, и специалист должен быть осторожным и постоянно подкреплять установленное доверие.

Самое главное, что специалист должен сделать все, чтобы обезопасить ребенка, с которым работает. Здесь не важно, какую форму работы он выберет, самое важное, чтобы она соответствовала потребностям ребенка и условиям, в которых она будет проходить.

Главная цель терапии с детьми, которые пережили насилие, является оказание помощи, и способность к тому, чтобы ребенок адаптивно выражал свои чувства, которые связаны с пережитым злоупотреблением и пренебрежением.

В настоящее время необходимость осуществления деятельности социального педагога по предотвращению и оказанию постфактум-мер после насилия в семье, продиктована все возрастающими масштабами подобных действий родителей по отношению к своим детям. На наш взгляд, подобные действия угрожают самим основам существования общества. Виды и формы деятельности социальных педагогов разнообразны, так как сама по себе проблема достаточно сложна и работа должна производиться комплексно.

На наш взгляд, при работе социального педагога с детьми, пережившими насилие в семье, необходимо учитывать различные причины и последствия домашнего насилия. Кроме того, серьезным шагом на пути успешной социализации ребенка в жизни станет организация телефонов доверия для родителей, а также использование кризисных центров и убежищ для оказания социальных услуг жертвам насилия. Можно отметить, что жертвы домашнего насилия должны обращаться за адресной или экстренной социальной помощью. Для этого организация телефонов доверия для детей, в семьях которых постоянно происходят какие-либо сложные ситуации, является наилучшей мерой по дальнейшему предупреждению насилия в неблагополучной семье.

Социальный педагог может решать проблемы детей, подвергшихся насилию в семье при помощи мер социально-психологической реабилитации. Эти меры, как правило, должны выполняться совместно с сотрудниками специализированных органов по работе с детьми, а также и с иными социально-правовыми институтами, включая правоохранительные органы, службы занятости, медицинские и образовательные учреждения.

Стоит отметить, что социальные педагоги могут выполнять свою работу и в условиях центров социального обслуживания населения. Кроме того, социальные работники и педагоги непосредственно участвуют в оказании помощи детям, подвергшимся насилию в семье в условиях Центров социальной помощи семье и детям.

К задачам социальных работников и педагогов по оказанию помощи детям, подвергшимся насилию в семье относятся:

- оказание психосоциальной, юридической и других видов помощи;
- реабилитация членов семьи;
- оказание помощи в решении проблемных и конфликтных ситуаций и т.д.

Для достижения указанных задач необходима совместная деятельность социальных работников, педагогов, психологов, детских врачей и других специалистов в области детского насилия. В результате их совместных действий зачастую решаются сложнейшие жизненные ситуации в семьях, а детям, пострадавшим от насилия в семье оказывается необходимая социально-психологическая помощь.

Подводя итог можно отметить, что насилие над детьми является не только значительной социальной проблемой, но и вопросом, требующим профессионального внимания психологов и социальных педагогов.

Ребенок, переживший насилие, будет нуждаться в помощи специалиста. Насилие, которое пережил ребенок в семье, может оказать огромное влияние на все дальнейшее развитие ребенка, и затронуть не только эмоциональную, но и интеллектуальную и поведенческие сферы. У ребенка, подвергшегося насилию, может развиваться «комплекс неполноценности», он склонен к уединениям, фантазиям, а также к агрессии и антисоциальному поведению.

Дети, которые стали жертвами жестокого обращения, нуждаются в своевременном оказании профессиональной помощи, т.к. если вовремя не оказать помощь, то это может привести к развитию серьезных психологических затруднений у ребенка.

Необходимо отметить, что нет единой технологии для оказания психологической помощи детям, подвергшимся насилию. К психологическим методам работы с детьми, подвергшимися насилию, относятся: клиент-центрированная терапия, игровая терапия, песочная терапия, серийное рисование, а также использование сказок и историй. Каждый из этих методов имеет свои плюсы и может использоваться специалистом в работе с детьми.

Выводы. В заключение можно сказать, что жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами могут иметь различные виды и формы, но их следствием всегда являются: серьезный ущерб для здоровья, развития и социализации ребенка, нередко – угроза его жизни или даже смерть.

Вероятность того, что один из членов семьи станет применять насилие в отношении другого зависит от множества факторов. Насилие в семье возникает по множеству причин и разными путями, проявляясь в самых разнообразных действиях.

Невозможно в полной мере понять причину насилия в семье и главное помочь пострадавшему человеку, рассматривая его вне многообразия отношений и связей, которые он имеет со своей семьей и окружающей его действительностью вообще, работая с насилием лишь как с повторяющимися случайностями, забывая, что насилие системно, встроено и закреплено в семейной системе. Следовательно, поскольку насилие феномен системный, то к его профилактике, диагностике и терапии должны разрабатываться и применяться системные подходы.

Рекомендации:

1. При случаях когда дети, подвергшиеся насилию или те дети, чьи родители подозревались в жестоком обращении по отношению к ним, по истечению времени, передаются из центров обратно в семьи, специалисты социальной работы должны в обязательном порядке осуществлять патронажный контроль в такие семьи, следить за ситуацией, иметь постоянный контакт с ребенком. Построить с ребенком

доверительные отношения, для того, чтобы он мог в любое время прийти и откровенно все рассказать, в случае необходимости.

2. Воспитание детей - это очень сложный, трудоемкий, требующий больших усилий и вложений, процесс. Немногие люди могут дать правильное воспитание своим детям. Родители очень часто, в силу своей слабости (в плане психологической, педагогической компетентности), воспитывают детей посредством физических наказаний, причем, не зная в этом меры. С одной стороны это и является насилием, с другой подобное воспитание формирует у детей неверное представление о воспитании и взаимоотношениях между родителями и детьми. Как правило, дети, переносят модель своего воспитания в свою семью и чаще более жестко, чем их родители. Каждая мать, на мой взгляд, должна знать основы педагогики, психологии и возрастную психологию, чтобы знать как вести себя по отношению к ребенку на каждом этапе его развития. Для этого необходимо ввести в школьную программу старших классов такие дисциплины как педагогика, психология, возрастная психология и требовать с учеников знаний этих дисциплин в полном объеме.

3. Большое значение имеет такой момент как информированность, дети должны знать о своих правах, о том кто и где должен содействовать в их исполнении, и куда обратиться в случае нарушения их прав родителями. Для этого необходимо, чтобы в начальных классах школ проводились мероприятия, открытые уроки, утренники и беседы, посвященные этой теме.

4. Желательно по больше внимание на эту проблему со стороны СМИ. Чтобы проводились просветительские, нравоучительные, способные затронуть умы и души, передачи, публикации, направленные на предупреждение и решение проблемы семейного насилия над детьми, а не на повышения рейтинга какого-либо канала или какой-либо газеты.

5. Повысить эффективность деятельности правоохранительных органов.

Литература:

1. Кабардиева Ф.А., Пицхелаури Э.М. Актуальные проблемы суицидального поведения. / В сборнике: Педагогика и психология: проблемы и перспективы Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Р.М. Рамазановой, Э.М. Пицхелаури, Б.А. Шихамировой. 2016. С. 158-162.

2. Клиническая психология в социальной работе / Т.Г.Горячева, Б.А. Маршин, А.С.Султанова; под ред. Б.А. Маршина. – М.: Академия, 2012.

3. Махаева Г.М., Пицхелаури Э.М. Школа как фактор педагогического воздействия на процесс воспитания лидерских качеств подростков. / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. / Психолого-педагогические науки. 2014. № 2 (27). С. 60-66.

4. Мильшин А.О. Социальные аспекты профилактики насилия в семье // Сервис Plus. – 2012. - №4. – С. 14 – 19. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15341198>

5. Насилие и социальные изменения / под ред. М.М.Пискаковой, А.М. Синельникова - М.: Литограф, 2012.

6. Пицхелаури Э.М., Атаева Д.З., Кабардиева Ф.А. Организация социально-педагогической помощи детям с посттравматическими стрессовыми расстройствами. / В сборнике: 100 лет профессиональному педагогическому образованию в Дагестане: перспективы развития Материалы научно-практической конференции. В 5-ти частях. Ответственные редакторы А.А. Цахаева, М.М. Асильдерова, Б.Б. Джамалова. 2017. С. 72-80.

7. Пицхелаури Э.М., Г Марта.М. О содержании социально-педагогической работы с семьей. / Izvestia dagestan государственного педагогического университета. Хэл-педагогической науки. 2014. № 3 (28). с. 73-77.

8. Пицхелаури Э.М. Компетентный подход при подготовки специалистов. / В заду: Развитие правового сознания в образовательное пространство. Материалы научно-практической Международной конференции. 2014. с. 114-119.

9. Пицхелаури Э.М., Куршиева Б.М.. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования. / Психология обучения. 2016. № 1. С. 68-72.

10. Пицхелаури Э.М. Особенности организации социально-педагогической работы с многодетной семьей. / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Дагестанский государственный педагогический университет. Махачкала, 2007.

11. Пицхелаури Э.М., Оздеаджиева Т.М., Кабардиева Ф.А. Роль социального работника в социально-психологическом сопровождении молодой семьи / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-3. с. 180-185.

12. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы / В.Е. Христенко.– Ростов н/Д: Феникс, 2012.

УДК 37.015.31

учитель начальных классов Аширова Елена Павловна

ОАНО «Новая Школа» (г. Москва);

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики

начального образования и художественного развития ребенка Денисова Анна Алексеевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается значимость и некоторые пути формирования эмоциональной компетентности будущих учителей начальных классов как фактора готовности молодого педагога к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, готовность к профессиональной педагогической деятельности, педагогическая компетентность, эмоциональная компетентность педагога, эмоциональный интеллект.

Annotation. The article considers the significance and some ways of forming emotional competence of future teachers of primary classes as a factor of the young teacher's readiness for professional activity.

Keywords: professional pedagogical activity, readiness for professional pedagogical activity, pedagogical competence, emotional competence of the teacher, emotional intelligence.

Введение. Вопрос готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности систематически возникает в науке и практике. Для того, чтобы понять насколько педагог готов к выполнению своих профессиональных обязанностей необходимо очертить некоторый круг знаний, умений, способностей, компетенций и личностных качеств, необходимых для организации педагогического процесса.

Говоря об уровне квалификации и профессионализме педагога принято использовать термин *педагогическая компетентность* под которым обычно понимается интегральная характеристика личности учителя, включающая систему профессионально значимых качеств необходимых для достижения достаточно высокого уровня педагогического труда [1]. Однако, единого представления о том, какие качества личности должны быть включены в эту совокупность нет ни у отечественных, ни у зарубежных ученых.

Изложение основного материала статьи. Ряд исследователей (Е.В. Журавлев, С.Б. Елканов, В.М. Мандыкану, Т.М. Новикова) в качестве основных условий, определяющих уровень профессионализма учителя, выделяют социальную и профессиональную направленность личности, педагогические способности и культуру мышления [1].

Другие авторы (Н.В. Кузьмина [2], В.А. Сластенин [3] и др.) говоря о структуре педагогической компетентности прежде всего называют педагогическую рефлексию; эмоциональную устойчивость; учет индивидуальных особенностей, склонностей, характера педагога; положительное отношение к труду.

По мнению А.К. Марковой [4] и Л.М. Митиной [5] профессиональная компетентность предполагает совокупность трех сторон: педагогической деятельности, педагогического общения, личности педагога.

Требования к уровню подготовки учителя зафиксированы в профессиональном стандарте педагога [6]. Среди необходимых педагогу компетенций указаны следующие: умение общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их; умение развивать эмоционально-ценностную сферу ребенка; умение выстраивать взаимоотношения (сотрудничать) со всеми субъектами образовательного процесса.

Основываясь на сказанном выше, можно сделать вывод о том, что общество, государство и сама по себе педагогическая деятельность предъявляет к учителю как специалисту достаточно высокий уровень требований. При этом следует помнить о том, что профессиональное становление учителя, формирование и развитие его профессиональной позиции и самосознания непрерывно происходит на протяжении всей его педагогической деятельности. Перечисленные выше качества, способности и умения формируются далеко не сразу, а совершенствуются и развиваются длительное время.

Однако, от молодого специалиста уже с первых дней требуется полное погружение в педагогический процесс, решение всех необходимых профессиональных задач. Начало профессиональной деятельности для молодых учителей часто связано с высоким уровнем стресса, неизбежным столкновением с рядом трудностей, среди которых принято выделять: проблемы, обусловленные психолого-методической некомпетентностью; проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи; проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность; проблемы, обусловленные личностными особенностями учителя и социальными проблемами [7].

По данным исследования И.В. Коноваловой [8] на первом месте (отметили 68% респондентов) у молодых специалистов стоит проблема выстраивания взаимоотношений с учащимися, нарушающими дисциплину; следующей по значимости (38%) стала проблема, связанная с неспособностью быстро ориентироваться в меняющейся ситуации; так же были названы трудности во взаимоотношениях с родителями (11%) и администрацией школы (10%).

Н.Б. Москвина отмечает ряд качеств, формирующихся у молодого учителя, среди которых низкая коммуникабельность, высокий фактор агрессии и низкий доброжелательности, тревожность, напряженность, раздражительность, сухость, внутренняя неуверенность, снижение творческих способностей, консерватизм, конфликтность, закреплённость ролевой маски и др. [9].

Проведенный нами в 2018 году опрос студентов 3 и 4 курсов РГПУ им. А.И. Герцена, в котором участвовало 32 респондента, показал, что некоторые из этих проблем актуальны и для студентов, проходящих педагогическую практику. Выяснилось, что большая часть обучающихся (60%) испытывают некоторое беспокойство и тревогу, связанную с началом профессиональной деятельности; многие из них (25%) переживают, что не смогут справиться с профессиональными задачами. Наиболее типичными оказались следующие комментарии: «Я чувствовал(а) сильное волнение и тревогу в процессе практики. Это мешало мне проводить уроки», «Я очень расстроился (-лась) из-за того, что не все на уроке получилось так, как хотелось бы», «Периодически было сложно совладать с собственными эмоциями», «Часто казалось, что я теряю контроль над ситуацией» [10].

Как видно из результатов указанных выше исследований, многие трудности первых этапов освоения профессиональной деятельности связаны с коммуникативной (трудности в выстраивании отношений с учениками и администрацией) и эмоциональной (напряженность, тревожность, раздражительность, уверенность в себе) сферой начинающих учителей.

Умение управлять собственными эмоциями, а также понимать эмоции другого имеет большое значение в жизни любого человека. От того насколько успешно это получается, во многом зависит и успешность в решении коммуникативных задач, самосознание и самоощущение, удовлетворенность своей деятельностью, способность к творчеству.

Традиционно принято выделять следующие функции эмоций: *отражательно-оценочная* (помогает оценить событие прежде, чем оно отразится в сознании), *сигнальная* (оповещение об удовлетворении или неудовлетворении потребностей), *защитная* (оповещение о реальной или мнимой опасности), *управляющая* (эмоции являются внутренним регулятором деятельности), *мобилизующая* (эмоции лежат в основе мотивации), *компенсаторная* (позволяет компенсировать недостатки других психических явлений). Например, использовать мимику, жесты взгляд при взаимодействии с маленькими детьми, когда вербальная информация еще плохо воспринимается), *дезорганизирующая* (может проявляться под воздействием сильных эмоций) [11].

Многие из перечисленных выше функций крайне важны в профессиональной педагогической деятельности. Особенно важным это становится на этапе вхождения в профессию.

Так необходимость и значимость развития эмоционально-волевой сферы педагогов была раскрыта М.А. Манойловой [12], которая обосновала и экспериментально доказала существование взаимосвязи между особенностями развития эмоции, воли, интеллекта педагогов и различными компонентами, определяющими продуктивность их деятельности (профессионально-важные качества, ориентация на развитие ребенка, партнерское диалоговое общение, успеваемость учеников).

Для обозначения ряда способностей и качеств личности, связанных с осознанием эмоций и обработкой информации, содержащейся в них, а также управлением эмоциональным состоянием принято использовать понятие эмоционального интеллекта. Смысл, который вкладывается в это понятие несколько различается у исследователей. Вот некоторые подходы к трактовке этого термина.

Эмоциональный интеллект – это совокупность эмоциональных, личностных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность человека справляться с требованиями и давлением окружающей среды [13]. Так же эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность эмоциональных, коммуникативных и регуляторных свойств личности, которые обеспечивают осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств (собственных и других людей), опосредующих уровень продуктивности коммуникативной сферы и личностного развития человека [14]. И, наконец, это эмоционально-когнитивная способность, заключающаяся в эмоциональной чуткости, осведомленности и способности управлять эмоциями, что позволяет человеку контролировать чувство психического здоровья и душевной гармонии [15].

Различные модели построения эмоционального интеллекта, представленные в современной науке можно разделить на две большие группы: модели способностей и смешанные модели.

П. Саловей, Ю. Маер, Д. Карузо [16], К. Изард [17], Д.В. Люсин [18] понимают это образование как совокупность способностей, лежащих в основе эмоционально-волевой сферы.

Другая группа ученых (Рувен Бар – Он [19], Д. Гоулман [20], М.А. Манойлова [14]) рассматривает это понятие шире, используя смешанную модель эмоционального интеллекта, в которую они так же включают и некоторые свойства личности, обеспечивающие способность управлять собой и другими (например, оптимизм, гибкость, ответственность, уверенность в себе, коммуникативная толерантность и др.).

С целью диагностики особенностей развития эмоционального интеллекта студентов педагогического университета нами была выбрана структура эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным (модель способностей) [18].

В исследовании участвовали 85 студентов института детства РГПУ им. А.И. Герцена (будущие учителя начальных классов).

Для диагностики был использован опросник «ЭМИн» (Д.В. Люсин [21]), состоящий из 46 утверждений относительно каждого из которых респондент должен выбрать один из вариантов ответа: совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен.

Утверждения объединены в пять субшкал, которые соединяются в четыре шкалы более общего порядка (табл. 1).

Таблица 1

Структура эмоционального интеллекта, положенная в основу опросника ЭМИн Д.В. Люсина

	МЭИ: межличностный ЭИ	ВЭИ: внутрличностный ЭИ
ПЭ: понимание эмоций	МП: понимание чужих эмоций	ВП: понимание своих эмоций
УЭ: управление эмоциями	МУ: управление чужими эмоциями	ВУ: управление своими эмоциями ВЭ: контроль экспрессии

Шкала МЭИ (межличностный ЭИ) - способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими. Шкала ВЭИ (внутрличностный ЭИ) - способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Шкала ПЭ (понимание эмоций) - способность к пониманию своих и чужих эмоций. Шкала УЭ (управление эмоциями) - способность к управлению своими и чужими эмоциями. Субшкала МП (понимание чужих эмоций) - способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей. Субшкала МУ (управление чужими эмоциями) - способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, возможно, склонность к манипулированию людьми. Субшкала ВП (понимание своих эмоций) - способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию. Субшкала ВУ (управление

своими эмоциями) - способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. Субшкала ВЭ (контроль экспрессии) - способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Результаты исследования позволили сделать вывод о необходимости целенаправленного развития эмоционального интеллекта студентов. 40% респондентов продемонстрировали низкий уровень общего эмоционального интеллекта, 14 % уровень ниже среднего [22].

Обращает на себя внимание тот факт, что уровень развития *межличностного* эмоционального интеллекта (способность понимать эмоции других и оказывать на них воздействие) в целом по всей выборке несколько выше уровня *внутриличностного* (способность понимать свои эмоции и управлять ими). Трудности с пониманием себя и собственных эмоциональных реакции неизбежно сказываются на процессе становления профессиональной идентичности педагога, формировании его собственного представления о себе в профессии. Размытость профессиональной позиции в свою очередь может вызывать беспокойство, тревожность, неуверенность в себе.

Наибольшие трудности студенты испытывают в умении *управлять своими эмоциями* (приглушить нежелательную эмоцию или вызвать необходимую): 40% опрошенных показали низкий уровень и 31% уровень ниже среднего. Таким образом невысокий уровень умения управлять своим эмоциональным состоянием на первых этапах профессиональной адаптации осложняется еще и естественным для этого периода волнением, присущим началу нового пути. Все это может отражаться на том, как выстраивается процесс формирования межличностных отношений учителя с учениками, родителями и другими субъектами образовательного процесса, а также общим эмоциональным фоном, удовлетворенностью профессиональной деятельностью.

При этом просто контролировать внешнее проявление собственных переживаний (контроль экспрессии) у студентов получается значительно лучше, чем сознательно вызывать у себя и поддерживать определенные эмоции. Низкий уровень по этой шкале был выявлен у 21% респондентов, уровень ниже среднего у 17%, а 10% опрошенных показали высокий уровень, что, однако, все же не является хорошим результатом для выборки. Без сомнения, умение контролировать и порой сдерживать собственные эмоциональные реакции является профессионально значимым для педагога. Фрустрационная толерантность, устойчивость к ситуациям школьной жизни позволяет более конструктивно оценивать возникающие обстоятельства. Между тем, важно заметить, что чаще всего маскировка способа выражения эмоционального состояния выражением другой эмоции, не переживаемой в данный момент, игнорирование собственных чувств не помогает адекватно справиться со сложной ситуацией, а несоответствие невербальных реакций реально переживаемым педагогом эмоциям, очень тонко ощущается детьми.

Понимать чужие эмоции и управлять ими, как показывают результаты опроса, у будущих учителей (по их мнению) получается более эффективно. Распределение результатов по шкалам *понимание чужих эмоций (МП)* и *управление чужими эмоциями (МУ)* близко к нормальному. По шкале понимание чужих эмоций результаты в целом чуть выше, чем по шкале управление чужими эмоциями: 10% и 7% соответственно респондентов с высоким уровнем, 19% и 16% с уровнем ниже среднего, 16% и 21% с низким уровнем проявления этих способностей.

Действительно в педагогической профессии умение разобраться в содержании коммуникативного акта, умение правильно проинтерпретировать речевое послание, поведение, эмоции другого человека очень важны. В случае неправильной расшифровки учитель может выбрать ложный способ воздействия. На значимость данных способностей часто обращают внимание при формировании профессиональной готовности к будущей педагогической деятельности. И данные результаты показывают понимание студентами их важности. Между тем, процесс понимания чужих эмоций очень сложен для интроспекции, поэтому можно предположить, что результаты лежат отчасти в области желаемого и требуют дополнительных экспериментальных исследований.

В целом, опрос будущих педагогов показал необходимость более детального изучения и целенаправленного формирования структурных компонентов эмоционального интеллекта, что в свою очередь может повлиять на их общий уровень готовности к профессиональной деятельности и повысить успешность адаптации к профессии в будущем.

Работа по развитию эмоционального интеллекта может включать в себя несколько направлений: пополнение знаний о причинах возникновения эмоций, их функциях и особенностях проявления; формирование мотивации к развитию собственной эмоциональной компетентности у будущих учителей, а также развитие умений фиксировать, декодировать, вербализовать и регулировать эмоции [22].

Начать стоит с формирования у студентов теоретических представлений об эмоционально-волевой сфере личности. На этом этапе важно не только ознакомление с теоретическими аспектами темы, но принятие идеи о том, что эмоции несут в себе некоторую информацию, которую важно уметь расшифровывать; понимание ценности проявления эмоций любой модальности; понимание того, что человек может осознанно регулировать свое эмоциональное состояние. Полезным будет организация самоанализа, использование диагностических материалов или списка вопросов, который бы позволил наметить некоторые области, требующие совершенствования.

Так как в основе ряда умений, связанных с эмоциональным интеллектом лежит способность к рефлексии и самоанализу (умение отслеживать свои эмоции, облачать их в словесную форму, регулировать интенсивность проявления) нам кажется необходимым формирование в студенческой среде некоторого учебно-профессионального сообщества, способствующего самораскрытию и обмену своим профессиональным опытом.

Проводить такую работу сложно в формате лекций или семинаров, так как важна небольшая наполняемость группы и относительное постоянство ее состава, неформальная атмосфера, добровольность участия.

В институте детства РГПУ им. А.И. Герцена для решения этой задачи был создан студенческий педагогический клуб, целью которого стало создание площадки для взаимодействия и общения будущих учителей, предоставление студентам возможности высказать свои сомнения и переживания, определить точки роста и получить поддержку более опытных коллег.

Характерными особенностями клуба являются добровольность участия, разнообразие направлений деятельности, широкие возможности для взаимодействия с представителями профессионального сообщества,

деятельностью различных образовательных учреждений, проведение исследований по широким и частным задачам педагогической науки. Встречи в рамках клуба предполагают использование различных организационных форм, сочетающих в себе индивидуальную, групповую и коллективную работу. Обсуждение заявленных тем и поиск ответов, на поставленные вопросы происходит и между заседаниями в форме дистанционного взаимодействия. Доступность и открытость клуба, направленность скорее на процесс, чем на результат, по нашему мнению, развивает способности к самопознанию, педагогической рефлексии, эмпатийности студентов.

Как уже отмечалось выше, значимой стороной развития эмоциональной компетентности будущих учителей является способность анализировать собственное эмоциональное состояние и управлять им. Для этого в рамках клубных занятий уместно использовать формат тренинга, предполагающий работу с конкретными эмоциями (раздражением, страхом, обидой и т.д.), знакомство с некоторыми техниками управления эмоциональным состоянием и отработка их на практике.

Практика работы клуба показала, что широкий диапазон проблематики, постановка студентов в активную субъектную позицию развивает эмоциональные, личностные, социальные способности, оказывает существенное влияние на их профессиональную компетентность [23].

Выводы. Предложенные способы развития эмоционального интеллекта будущего педагога могут стать предметом специального исследования и формирования. По нашему мнению, организация такой работы позволит поддержать развитие необходимых эмоциональных компетенций у студентов педагогических ВУЗов, что значительно повысит уровень их готовности к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Фомина, А.Н. Педагогическая психология. Учебное пособие / А. Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. – М.: Флинта, 2011. – 325 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.] – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Уч. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
6. «Профессиональный стандарт педагога (учителя, воспитателя)» (утвержден приказом Минтруда РФ от 18 октября 2013 г. №544н).
7. Регуш, Л.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Л.А. Регуш, А.В. Орлова. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
8. Коновалова, И.В. Особенности профессиональной адаптации молодых специалистов в учреждениях образования / И.В. Коновалова // Психолог в школе. – 2000. - №1-2. – С. 172-177
9. Москвина, Н.Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. – 2005 - №8. – С. 61-69
10. Аширова, Е.П., Денисова, А.А. Эмоциональная компетентность учителя начальных классов как один из факторов его готовности к профессиональной деятельности / Е.П. Аширова, А.А. Денисова // Герценовские чтения. Начальное образование – Т.8 №2. – 2017. – С. 125-131
11. Общая психология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. М.В. Гамезо. - М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
12. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. - Псков: ПГПИ, 2004 г. - 60 с.
13. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: «КСП+», 2003. – 272 с.
14. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.
15. Власова, О.И. Психология социальных способностей: структура, динамика: Монография / О.И. Власова. - Киев: Полиграфный центр «Киевский университет», 2005.– 308 с.
16. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // *Intelligence*. 1999. - V. 27 - P. 267-298.
17. Izard, C.E. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes / C.E. Izard // *Psychol. Rev.* – 1993. – 100:68. – 90.
18. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова, Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
19. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. - P. 173
20. Гоулмен, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ / Д. Гоулмен. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.
21. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. - №4 – С. 3-22
22. Денисова, А.А., Аширова, Е.П. Развитие эмоционального интеллекта педагога как необходимое условие работы с одаренными младшими школьниками / А.А. Денисова, Е.П. Аширова // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. 4 Всероссийская научно-практическая конференция «Художественное образование ребенка: стратегии будущего» 2 марта 2018 года. Том 4. Выпуск 1. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – С. 189-202
23. Котова С.А., Денисова А.А. Вовлечение студентов в междисциплинарные исследования / С.А. Котова, А.А. Денисова // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям Сб. мат-ов конференции 5 марта 2014 г. – СПб.: изд-во «Лема», 2014. - С. 109-114

УДК 811.161.1

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Бадестова Анастасия Валерьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат филологических наук,

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Игнатъева Наталья Дмитриевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Финагина Юлия Валерьевна
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ МОДУЛЯ "РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА"

Аннотация. В статье предлагается комплекс заданий по организации инвариантной и вариативной частей самостоятельной работы иностранного студента в курсе «Практикум по культуре речевого общения». Обучающие материалы направлены прежде всего на развитие коммуникативной, лингвокультурологической компетенций, а также творческого потенциала студентов. Использование данного комплекса упражнений предполагается на первом и начале второго сертификационных уровнях.

Ключевые слова: комплекс заданий, инвариантная часть, вариативная часть, самостоятельная работа, творческие задания.

Annotation. The article proposes a set of tasks on the organization of the invariant and variational parts of the independent work of an international student in the course "Practice on the culture of speech communication". Teaching materials are aimed primarily at the development of communicative, linguocultural competencies, as well as the creative potential of students. The use of this set of exercises is expected at the first and the beginning of the second certification levels.

Keywords: a set of tasks, invariant part, variable part, independent work, creative tasks.

Введение. Проблема взаимосвязанности обучения занимает центральное место в теории и практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного в частности. Целевая установка иноязычного дидактического процесса направлена на формирование компетенций, умений и навыков по 4 основным видам речевой деятельности: говорению, письму, чтению и аудированию.

В настоящее время общепризнанным является положение об обучении речевой деятельности иностранных студентов на основе междисциплинарной интеграции. Это требование находит свое отражение в том числе и в основной образовательной программе подготовки бакалавров «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» через ряд дисциплин модуля «Речевая деятельность общества», что закреплено ФГОС ВО 3+ по направлению 45.03.02 «Лингвистика». В рамках реализации дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» чрезвычайно актуализируется сочетание продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. Комбинация различных видов речевой деятельности способствует более качественному становлению коммуникативных навыков, а также формированию фоновых знаний и развитию творческих умений учащихся, что, несомненно, повышает уровень профессионально-речевой подготовки специалиста-филолога.

Согласно образовательному стандарту ФГОС ВО 3+ рабочая программа дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра помимо контактной работы с аудиторией предусматривает значительную самостоятельную работу студента, включающую инвариантную и вариативную части.

В последнее время общепризнанной стала необходимость с помощью одного учебника или учебного пособия обеспечивать индивидуальную образовательную траекторию каждого обучающегося, целенаправленно формировать его учебные компетенции. Кроме того, ввиду того, что переиздание учебника сопряжено со значительными временными и материальными затратами, эффективным может считаться тот учебник, в котором заложена возможность развития: привлечение новых тем, приёмов, проблем и форм работы без необходимости переиздания учебника [Федорова: 8]. Поскольку переход на обучение по стандарту ФГОС ВО 3+ ведется сравнительно недавно, учебник, содержащий все требования по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения» еще не разработан. В связи с этим актуализируется потребность разработки системы заданий для организации выполнения вариативной и инвариантной частей самостоятельной работы в рамках данного курса.

Самостоятельная работа студента направлена на систематизирование знаний по дисциплине, концентрирование внимания на предметной (фоновой) информации и содержать материалы, стимулирующие активизацию речевой деятельности иностранных учащихся. При разработке структуры самостоятельной работы студента в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения», учитывая необходимость междисциплинарной интеграции, СРС проводится в аспекте чтения.

За последнее время наблюдается увеличение направлений по обучению чтению в аспекте РКИ: личностно-ориентированное обучение чтению учебного художественного текста [Краснова О.П.]; использование ресурсов интернета в обучении чтению иностранных студентов юридического профиля [Якунина Н.В.]; обучение профессионально-ориентированному чтению [Кушникова Г.К.], обучение пониманию имплицитной информации в процессе обучения чтению [Ефимова С.С.]; обучение гибкому чтению иностранных студентов-нефилологов [Тазапчян Р.М.] и др. Однако не все лингводидактические идеи находят свое воплощение в учебной литературе, которую можно использовать на занятиях по русскому языку с иностранными студентами.

Изложение основного материала статьи. Комплекс упражнений для самостоятельной работы студентов ориентирован на I сертификационный уровень: обучаемые должны уметь определять тему текста, понимать его основную идею, выделять главную и второстепенную информацию, адекватно ее интерпретировать. Тексты расположены по принципу усложнения структуры, лексического и семантического наполнения, что делает возможным рекомендовать второй блок заданий и тем, кто начитает осваивать уже II сертификационный уровень.

В методике преподавания РКИ выделяют несколько видов чтения, зависящих от коммуникативных установок: просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее. Для нас представляло интерес прежде всего изучающее чтение как основной вид чтения при обучении иностранному языку.

Считаем необходимым выделить два основных блока заданий для инвариантной и вариативной частей самостоятельной работы обучающихся. Каждый блок предполагает три типа заданий: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

Представленные ниже задания целесообразно отнести к инвариантной части, в задачи которой входит формирование следующих компетенций: ОК-3: знание основных закономерностей функционирования русского языка, ОК-6: владение способами структурирования текста, ОК-7: способность к анализу и систематизации информации.

Предтекстовые задания направлены на формирование навыков техники чтения, совершенствование психофизических механизмов, снятие лексико-грамматических трудностей восприятия текста учащимися (что в свою очередь оказывает положительное влияние на формирование потенциального словаря и развитие языковой догадки), а также на моделирование фоновых знаний, необходимых для рецепции конкретного текста. Вслед за Е.В. Пиневиц считаем, что «формулировки заданий, предлагаемых в учебных пособиях, построены с учетом коммуникативного подхода в методике, поэтому каждое из них представляет собой акт общения.» [Пиневиц: 47].

Приведем примеры предтекстовых заданий для выполнения инвариантной части самостоятельной работы. В процессе работы над семантизацией лексики возможно обращение к двуязычному словарю.

1. **Тема «Еда»:** скажите, что такое поваренная книга? Что можно найти в поваренной книге?

2. **Тема «Хобби»:**

1. – Как Вы понимаете слово «хобби»? Подберите синоним к данному слову.

– Какие увлечения людей могут быть как хобби?

– Есть ли у Вас любимое занятие в свободное время?

2. Посмотрите на картинку. Скажите, что коллекционируют персонажи текста.



Считаем возможным включение особого вида предтекстовых заданий: поиск информации студентами в интернет-пространстве. Подобные задания настраивают учащихся не только на самостоятельное получение информации, но и целенаправленный отбор информации по заранее предложенным характеристикам.



Найдите в интернете информацию о горе Фудзияме.

– Страна расположения

– Высота вершины

- Последнее извержение

- Владелец

3. **Тема «Мода»:** Соедините слова с их толкованием, приведенным ниже.

1.Фирменный	А. Красивая, праздничная одежда
2.Лохматый	Б. Очень хороший, отличного качества.
3. Наряд	В. Имеющий длинные и густые всклокоченные волосы

Данные задания направлены на развитие лексикографической компетенции иностранных учащихся (умения воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове).

Притекстовые задания относятся ко всему содержанию текста или к соответствующей его части, они активизируют внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления, помогают сформировать коммуникативную установку на чтение. Эти упражнения выполняются учащимися во время чтения. Наиболее востребованы притекстовые задания в форме вопросов:

1. **Тема «Спорт».** Ответьте на вопросы:

– Какие качества демонстрировали играющие в лапту?

– С каким известным предметом связывают основной инвентарь игры?

– Сколько групп играющих участвуют в лапте?

– Как называют лапту в других странах? Есть ли похожая игра в Вашей стране?

2. **Тема «Кино вчера и сегодня».** Текст, предлагаемый студенческой аудитории, разделен на пронумерованные фрагменты. Учащимся необходимо подобрать подзаголовок к каждому фрагменту текста:

- А. Новейшие тенденции в кинематографе
- Б. Первые сеансы братьев Люмьер
- В. Возникновение кино
- Г. Развитие цветного кино и др.

Подобные притекстовые упражнения направлены на более детальное понимание текста и служат для обеспечения контроля содержания прочитанного.

Послетекстовые задания можно разделить на структурные и коммуникативные. Задания структурного типа направлены на подготовку к субтесту ТРКИ «Чтение»:

1. **Тема «Еда»:** расположить части текста в хронологически правильном порядке.
2. **Тема «Экология»:**

- Какие идеи были упомянуты в тексте? (Ответьте Да/Нет)
- Ответьте на вопросы, назвав имя героини, которой принадлежат эти фразы.

Работа с текстом включают в себя не только вопросы по содержанию текста, его структуре, но и подводит учащихся к другим видам речевой деятельности; говорению и письму [Акишина, Каган: 108-109].

Концепция разрабатываемого учебного пособия предполагает содержание отдельного блока заданий к каждой теме, направленного на развитие устной и письменной коммуникации обучающихся.

Тема «Хобби»: Скажите, что коллекционируют эти люди?

Вам помогут картинки. Подберите свои примеры.



НУМИЗМАТ

ФИЛАТЕЛИСТ

Тема «Еда»:

- Посмотрите на картинку. Расскажите рецепт приготовления борща.



Тема «Кино вчера и сегодня»: студентам даны описания нескольких культурных событий, происходящих в городе. Предложена краткая информация о людях (разного возраста, профессий и увлечений). Задача студентов подобрать мероприятие/мероприятия, которые бы заинтересовали этих людей. Ответ необходимо аргументировать.

Тема «Спорт»:

- Составьте и напишите алгоритм игры в лапту.
- Представьте, что вы журналист и берете интервью у знаменитого гонщика. Напишите вопросы, которые бы вы хотели ему задать.

Методистами отмечается, что с помощью насыщения коммуникативных упражнений определенными грамматическими формами и конструкциями им «можно придать грамматическую направленность» [Пиневиц:46]. Комплекс заданий инвариантной части самостоятельной работы включает ряд грамматических заданий, построенных по принципу концентризма:

Тема «Еда»:

- Напишите формы несовершенного вида (НСВ) для следующих глаголов: вымыть, нарезать, постелить и т.п.
- Прочитайте предложения, вставив подходящие по смыслу глаголы СВ или НСВ из предыдущего задания.

1. Перед приготовлением овощи обязательно нужно _____.
2. Я очень не люблю _____ лук.
3. Ваня, ты уже большой мальчик! Ты должен научиться сам себе _____ постель.

Тема «Хобби»:

- Заполните таблицу по модели:

Количественное числительное	Порядковое числительное	Когда?
1 - один	первый	в первом
2 -		

Тема «Спорт»:

– Обращаясь к тексту, подберите образованные от данных глаголов существительные, обозначающие действие. Найдите в тексте и прочитайте предложения с образованными существительными.

Перебегать, полететь, ударять, побежать, перебежать, осалить.

– Образуйте повелительное наклонение от следующих глаголов:

Бить, подавать, бежать, тормозить, спускаться, перебегать, ловить.

Тема «Мода»: соедините глаголы с существительными, обозначающими птиц и животных, издающих эти звуки.

Инфинитивы глаголов: мяукать, мычать, квакать, гавкать, каркать, щебетать, блеять, кукарекать, чирикать, выть.

Существительные: волк, воробей, овца, кот, собака, корова, синица, лягушка, петух, ворона.

Часть заданий для самостоятельной работы направлена на развитие творческого потенциала студентов. Как отмечают Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева: «основным пусковым механизмом мотивации [к образовательной деятельности – прим. автора] является творчество человека, свобода творчества, которую обеспечат только развитые способности. Именно в свободном творчестве приобретается опыт положительного отношения к деятельности» [Пассов, Кузовлева: 74].

Вариативный компонент самостоятельной работы обеспечивает возможность расширения и углубления подготовки, определяемой содержанием инвариантной части, получение дополнительных компетенций, таких как: готовность к постоянному саморазвитию; способность свободно выбирать маршрут для самообразования, а также выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации.

Тема «Еда»:

– Напишите рекламу одного из предложенных Вам типов ресторана:

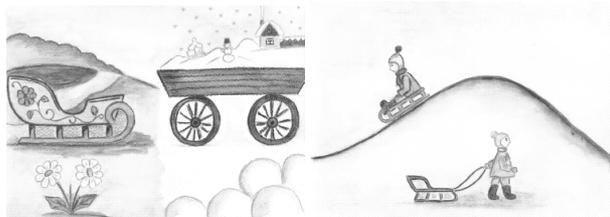
- Кофейня «Вкусности»
- Традиционный китайский ресторан
- Кафе быстрого питания «Шаверма».

Тема «Спорт»:

Выберите задание:

1. Подберите к представленным ниже картинкам русские пословицы.

2. Подберите примеры пословиц по теме "Спорт" и иллюстраций к ним из родного языка.



Тема «Экология»:

Выберите задание:

1. Разгадайте ребус. Составьте 5 подобных ребусов по теме "Экология".



2. Составьте кроссворд по теме "Экология".

Выберите задание:

1. Вы купили в магазине следующие товары:

коробку конфет, бутылку вина, журнал, пакет молока, кока-колу, тюбик зубной пасты, пакет, банку кофе, бутылку минеральной воды, пакет орехов, одноразовую посуду, маринованные помидоры в банке, салфетки.

Распределите мусор от данных товаров по группам: пластик, стекло, бумага.

2. Составьте таблицу по одной из выбранных тем:

- Виды отходов
- Классификация мусора
- Категории отходов

Тема «Кино»:

Выберите задание:

1. Подготовьте сообщение по теме "История немого или звукового кинематографа" или "История черно-белого или цветного кинематографа".

2. Подготовьте презентацию по теме "История немого или звукового кинематографа" или "История черно-белого или цветного кинематографа".

В рамках организации повторения и контроля усвоенной учащимися лексики можно привести такие виды творческих работ, как составление сюжетного рассказа по картинкам; различные игры: "Лишнее слово", "Кто хочет стать миллионером?", "Крокодил", а также задания с лексическими схемами (ассоциграммами). Так, при изучении **темы «Интернет»** можно предложить студентам написать свои ассоциации к слову *социальная сеть*. В ходе составления ассоциогаммы можно усложнить задание: использовать только определенную часть речи или предложить уже готовый фрагмент схемы, попросив добавить недостающие слова. Данный вид работы позволит проследить прогресс в усвоении новой лексики.

Часть текстов в системе упражнений по организации самостоятельной работы имеет культурологическую направленность и ориентирована на формирование фоновых знаний учащихся: «В ходе обучения студенты-иностранцы должны усвоить определенный объем фоновых знаний, которые

характеризуют типичного представителя российского социума, так как наличие общих знаний является основной предпосылкой для эффективной коммуникации, когда ее участники принадлежат к различным лингвокультурным общностям.» [Бадестова, Владимирова: 2017].

Фоновые знания в рамках курса "Практикум по культуре речевого общения" формируются посредством выполнения таких заданий, как:

Тема «Мода»:

Посмотрите на картинки. Подпишите названия русской народной одежды.



Тема «Еда»:

Посмотрите на картинки, скажите, как называются эти блюда. Расскажите о них.



Слова для справки: квас, ватрушка, борщ.

Выводы. Таким образом, в предложенном комплексе заданий по организации инвариантной и вариативной частей самостоятельной работы студента в курсе «Практикум по культуре речевого общения» так, чтобы все представленные виды предтекстовых, притекстовых и послетекстовых работ способствовали эффективному усвоению материала, развитию творческого потенциала студента. Была предпринята попытка разнообразить типы заданий и направить их прежде всего на формирование общекультурной, коммуникативной и лингвострановедческой компетенций.

Литература:

1. Бадестова А.В., Владимирова С.С. Формирование фоновых знаний иностранных студентов в рамках курса «Древние языки и культуры» // ПСКОВСКИЕ ГОВОРЫ И ИХ ИССЛЕДОВАТЕЛИ в 2 частях. Псковский государственный университет; Под ред. Н. В. Большаковой, Л.Я. Костючук. 2017. С. 337-342.
2. Ефимова С.С. Приемы обучения пониманию имплицитной информации в процессе обучения чтению // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 3. С. 88-92.
3. Краснова О.П. Личностно - ориентированное обучение чтению учебного художественного текста: Среднее специальное учебное заведение: дис. ... канд. пед. н.: Москва, 2001 г.
4. Кушникова Г.К. Обучение профессионально-ориентированному чтению. Учебное пособие: [Для студентов техн. специальностей] – М.: Флинта, 2004.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
6. Пиневиц Е.В. К вопросу о типологии упражнений применительно к обучению чтению текстов научного стиля речи // Вестник центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика №3, 2014, стр. 45-49.
7. Тазапчян Р.М. Методика обучения гибкому чтению иностранных студентов-нефилологов (средний этап обучения): дис. ... канд. пед. н.: Москва, 2004.
8. Федорова Н.Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. н. 13.00.02. СПбГУ, 2014.
9. Якунина Н.В. Использование ресурсов интернета в обучении чтению иностранных студентов юридического профиля: дис. ... канд. пед. н.: Москва, 2009 г.

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Баженова Юлия Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОЛЛЕКТИВ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

Аннотация. В статье осуществлен ретроспективный анализ представлений о коллективе и теорий коллектива в развитии психолого-педагогических наук в период с 30-х годов 19 века по сегодняшний день. Ретроспективный анализ понятия коллектива позволил определить истоки психолого-педагогических исследований данной проблемы. В статье предпринята попытка установить и обосновать взаимообусловленность социокультурной ситуации и государственного строя в том или ином историческом отрезке времени и представлений о коллективе в контексте психолого-педагогической идеи. Выявлено, что различия в представлениях о понятии коллектива в педагогических и психологических науках связаны не только с пониманием роли и значения вышеобозначенной дефиниции в развитии личности, но и с употреблением понятий-синонимов (группа, сообщество и пр.).

Ключевые слова: коллектив, теории коллектива, педагогические теории, психологические теории, личность, детский коллектив, группа.

Annotation. The article provides a retrospective analysis of ideas about the collective and the theory of collective in the development of psychological and pedagogical Sciences in the period from the 30s of the 19th century to the present day. Retrospective analysis of the concept of collective allowed to determine the origins of psychological and pedagogical research of this problem. The article attempts to establish and justify the interdependence of the socio-cultural situation and the state system in a particular historical period of time and ideas about the collective in the context of psychological and pedagogical ideas. It is revealed that differences in ideas about the concept of collective in pedagogical and psychological Sciences are connected not only with the understanding of the role and meaning of the above definition in the development of personality, but also with the use of synonyms (group, community, etc.).

Keywords: team, team theory, educational theory, psychological theory, personality, children's collective, the group.

Введение. Социально-экономические преобразования, происходящие в современной России и спровоцированные социокультурными, экономическими и идеологическими изменениями в стране в конце XX века, повлекли за собой снижение интереса исследователей и практиков к проблеме коллектива. Однако не следует забывать, что высокая результативность общественной деятельности зависит от развивающего потенциала коллектива и отдельно взятой личности.

Понятие коллектива является одним из центральных в отечественной педагогической науке. Как научная категория оно занимает видное место в философии, психологии, социологии и других науках. Анализ психолого-педагогических исследований, в которых ключевой научной проблемой является понятие коллектива, позволяет сделать вывод о недостаточности многоплановых исследований, посвященных воссозданию и реконструкции научного опыта о понятии коллектива в психолого-педагогических исследованиях, определения взаимообусловленности идеологической структуры государства и общества и исследованиями коллектива. В 2009 году А.Н. Моргаевской защищена кандидатская диссертация «Развитие теории коллектива в отечественной педагогике», в которой предпринята попытка систематизировать теории коллектива в педагогической науке. [5] Однако, при всем многообразии представленных в вышеобозначенном исследовании теорий коллектива, автор не в полной мере описывает взаимодействие науки и политических идей (впрочем, такая задача в исследовании не ставится). Обнаруженный факт обусловил необходимость проведения данного исследования.

Для формирования целостного представления о понятии коллектива необходимо проведение ретроспективного анализа, который позволит, во-первых, понять истоки возникновения данной проблемы в психолого-педагогических науках. Во-вторых, рассмотреть состояние социокультурной ситуации в стране на различных этапах развития проблемы коллектива в контексте психолого-педагогических наук.

Изложение основного материала статьи. В современных психолого-педагогических исследованиях замечено единичное обращение к проблемам коллектива, но и в них авторы используют понятия-синонимы (группа, корпорация, сообщество и другие). Тем не менее, необходимо отметить, что изучение проблемы коллектива в педагогике и психологии имеет обширную историю.

Появление в педагогической науке проблемы коллектива связано с популярностью идей марксистского обществоведения, придававшего ей ярко выраженное идеологическое содержание. В своих работах К.Маркс подчеркивал исключительное значение коллектива как специфической формы организации людей социалистического общества. Социокультурная ситуация в России начала XX века в свою очередь способствовала быстрому проникновению социалистических идей не только в политику, но и в науку. Идеи коллективистской направленности стремительно проникают в сферы воспитания и образования подрастающего поколения и занимают центральное место среди общественных и культурных проблем.

Известные политические деятели и идеологи (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский), педагоги-новаторы (А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев), ученые-исследователи (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский) придавали особое значение коллективу. Так, В.М. Бехтерев рассматривает коллектив как «целую, собирательную личность, имеющую свою индивидуальность, зависящую от особенностей составляющих ее лиц» [1, с. 46]. В контексте идеологических положений А.С. Макаренко изучает коллектив как «контактную совокупность, основанную на социалистическом принципе объединения. Коллектив объединяет людей не только в общей цели, но и в общем труде, но и в общей организации этого труда... Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными, в первую очередь представлять интересы коллектива и общества» [3].

Основы теории коллектива в советской педагогике были заложены Н.К. Крупской, которая видела в нем группу, сплоченную общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой.

Осложнение ситуации с противоправным поведением и беспризорностью явилось причиной для формулирования задачи необходимости сплочения всего русского народа, поставленной Наркомпросом перед системой образования и педагогической наукой. Решение данной задачи представлялось возможным посредством активизации коллективистских идей. Это способствовало появлению в России в начале XX века первых школ-коммун (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий), в которых воспитательные усилия педагогов были направлены на формирование *детского коллектива*. Так педагогический опыт сосредотачивается на практике воспитательных усилий педагогов школ-коммун, а внимание ученых концентрируется на изучении организованных и неорганизованных детских общностей. В составленной А.С. Залужным «Программе исследования детского коллектива» изучаемое понятие представлено как «взаимодействующая группа лиц, совокупно реагирующая на тот или иной общий отдельный раздражитель или же на целую их систему».

В результате наблюдений за жизнью воспитанников в детской среде была сформулирована цель вышеозначенных усилий: формирование особого явления детского коллектива – «духа школы» (Л.Н. Толстой). В своих трудах педагоги-новаторы П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, К.Д. Ушинский призывают к защите «корпоративного духа учащихся», содействию становлению атмосферы взаимопомощи и товарищества.

В философских очерках А.А. Богданова, А.М. Горького коллектив представлен как «всеобъемлющий принцип организации Нового общества. Новый человек – это принципиальный коллективист...».

В 20-30-е годы XX века оформляется психологическое направление в изучении коллектива. Существенное влияние на развитие знаний о коллективе в психологии оказали исследования М.Я. Басова, П.П. Блонского, А.П. Нечаева, Г.И. Россоломо, выполненные в области педологии. Ключевыми темами, обсуждающимися учеными того времени, стали вопросы о развитии личности ребенка в коллективе, его статусе в коллективе, взаимодействии и взаимоотношениях личности и коллектива.

В 1936 году резко прекращаются педологические исследования о развитии детей в детских сообществах. В связи с решением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (4 июля 1936 г.) педология утратила свой научный статус. С этого момента прекращаются открытые разработки коллектива психологией и социальной психологией. «Замораживание» психологических наук наблюдается вплоть до 60-х годов XX века.

До конца 40-х годов прошлого столетия психологические идеи постепенно проникают в педагогическую науку и становятся основными положениями при изучении коллектива. Так, социально-психологический аспект исследования коллектива прослеживается в работах педагога А.С. Макаренко, который установил взаимосвязь между потребностями отдельно взятой личности и потребностями коллектива.

На основе анализа первых представлений о понятии коллектива отметим, что исследования ученых в педагогической науке в России в послеоктябрьский период были направлены на решение поставленных задач формирования коллективистских качеств у учащихся, принятия принципа воспитания в коллективе и через коллектив. В исследовании А.Н. Моргаевской (2009) обнаружено, что широкому использованию термина «коллектив» в советской педагогике начала прошлого столетия предшествовало употребление понятий «дух школы», «дух товарищества», «корпоративный дух» (П.Ф. Каптерев, Г. Роков, О. Шмидт) [4].

Ценный вклад в изучение понятия коллектива и решение вопросов организации детских сообществ был внесен в 50-60-х годах XX века (М.Д. Виноградова, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский). Ключевыми проблемами, решение которых было возложено на педагогическую науку того времени, стали вопросы развития личности в коллективе, межличностных отношений внутри коллектива, определение педагогического влияния коллектива на личность. Повышенное внимание исследователей к новому предмету обсуждения – личности в коллективе – обусловлено, прежде всего, постепенным ослаблением марксистской идеологии и ее влияния на содержание науки.

Так, по мнению Т.Е. Конниковой, воздействие коллектива на личность зависит от степени активности самой личности в коллективе, проявляющейся в ее нравственно-ценностном облике. Представление коллектива как «арены» для реализации учащимся своих интересов, способностей отражено в исследованиях Л.И. Новиковой. Ученый считает, что детские коллективы, будучи ячейкой общества, создают ту социальную макросреду, посредством которой ребенок активно воспринимает все многообразие накопленного социального опыта.

Ценный вклад в развитие коллектива в педагогической науке внес В.А. Сухомлинский. Последователь коллективистских идей А.С. Макаренко, он писал: «Коллектив – это не какая-то безликая масса. Он существует как богатство индивидуальностей. Воспитывающая сила коллектива начинается с того, что есть в каждом отдельном человеке, какие духовные богатства имеет каждый человек, что он приносит в коллектив, что дает другим людям, что от него берут люди. Но богатство каждой личности – это только основа полноценной, содержательной жизни коллектива. Коллектив становится воспитывающей силой при наличии такой совместной деятельности, в которой раскрывается высокая идейная одухотворенность труда благородными моральными ценностями». В своих исследованиях В.А. Сухомлинский раскрыл и обосновал возможности коллектива способствовать творческому развитию личности.

Анализ психолого-педагогических исследований обнаружил эффективность созданной системы воспитания коллективистской направленности, поскольку только такая форма организации жизнедеятельности людей в полной мере обеспечивала удовлетворение потребностей идеологического устройства общества.

В психологической науке 60-е годы прошлого столетия ознаменованы резким возрастанием интереса к социально-психологическим проблемам коллектива (Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, К.К. Платонов, А.М. Столяренко, Л.И. Уманский, М.Г. Ярошевский). Это связано с оформлением социальной психологии как научной области. Исследования вышеуказанных авторов ориентированы на решение актуальных проблем того времени: поиск оптимальных форм организации коллективов, разработку методов сплочения коллектива, создание методики коллективно-организаторской деятельности (И.П. Иванов).

Именно в эти годы теории коллектива получают свое практическое применение в создаваемых объединениях коммунального типа: «Бригантина» (г. Чита), «Фрунзенская коммуна» (г. Ленинград), лагерь «Орленок» (Крымский п-ов) и пр. Основные принципы коллективной жизнедеятельности в подобных объединениях были ориентированы на «служение людям», «жизни для улыбки товарища», «творческом отношении к любому делу» (И.П. Иванов).

В психологии 60-70-х годов коллектив – это социальная группа, которая имеет свойства зарождения и развития. Данное положение легло в основу идеи о стадиях развития коллектива (А.В. Петровский). В исследованиях Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского, К.К. Платонова, Л.И. Уманского коллектив определяется как наивысший уровень развития группы.

Фундаментальной для психологической теории коллектива является концепция А.В. Петровского, имеющая на сегодняшний день статус комплексной психологической теории. Ученый подверг жесткой критике социометрические исследования коллективов зарубежных (Д.Морено) и отечественных (Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмин) авторов, оставляющих вне поля зрения межличностные отношения, складывающиеся в коллективе. Системообразующим признаком коллектива А.В. Петровский назвал деятельностное опосредование межличностных отношений: ведущим фактором внутригрупповой активности является социально значимая совместная деятельность. Вышеобозначенные положения обуславливают социально-психологические феномены группы (коллектива).

В это же время начинаются разработки социально-психологических параметров коллектива: нравственная направленность группы (Л.И. Уманский), организованность и сплоченность (А.И. Донцов), межличностные контакты и взаимопонимание, ответственность (А.С. Чернышев).

Отметим, что ракурс психологических исследований 70-х годов вновь сосредотачивается на проблеме коллектива. Данная ситуация оказала благотворное влияние на формирование крупных социально-психологических направлений: социометрическое направление (Я.Л. Коломинский), стратометрическое направление (А.В. Петровский), параметрическая концепция (Л.И. Уманский), организационно-управленческая теория (Е.С. Кузьмин).

В 70-80-е годы прошлого столетия переход к всеобщему среднему образованию и увеличение количества средних школ послужили основаниями для дифференциации исследований коллектива по разным направлениям. Во-первых, коллектив рассматривается в качестве одного из педагогических средств, с помощью которого возможно организовать различные виды деятельности людей (Л.Ю. Гордин, Б.Т. Лихачев). В подобном дискурсе коллектив приобретает приоритет перед личностью. согласно Т.А. Ильиной, «жизнь и деятельность в коллективе повышает общий тонус человека, что проявляется в улучшении результатов его труда» [2, с. 403].

Во-вторых, коллектив изучается как социальная организация. В данном контексте коллектив представляется психологической общностью детей, создающей условия для разностороннего развития, развития творческой индивидуальности и самопознания.

Дуалистичность взглядов на понятие коллектива обнаруживается в исследованиях Ю.К. Бабанского. Ученый, с одной стороны, «под коллективом понимает любую организацию, группу людей (на заводе, в цехе, школе, студенческой группе и др.)», а с другой стороны, рассматривает его как «высокий уровень развития группы» [6, с. 231].

Итак, отметим, что в психолого-педагогических исследованиях 60-80-х годов XX века коллектив представлен как целостный социально-педагогический феномен. Следует также отметить, что в вышеобозначенных психолого-педагогических разработках коллектива прослеживается влияние идеологического авторитета. Так, в исследованиях А.И. Донцова, Р.С. Немова, А.В. Петровского в качестве обязательного условия развития коллектива и его продуктивного функционирования выдвигается наличие партийной организации, а в качестве идеальной среды для существования коллектива предполагается социалистическая система.

До конца 80-х годов XX века отечественная педагогическая наука, базирующаяся на идеях коллективизма А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, складывалась как система коммунистического воспитания. Такая ситуация в науке обусловлена социокультурным и политическим настроем того времени, когда приоритетом было воспитание человека-коллективиста, ставившего интересы коллектива выше собственных. Однако, разработанные учеными-педагогами идеи и положения о развитии индивидуальности в условиях коллектива, игнорировались и пренебрегались советской властью. Таким образом, практический опыт А.С. Макаренко и его теоретическая интерпретация служат отправной точкой начала изучения проблемы исследования коллектива в отечественной педагогике и, своего рода, ее «золотым фондом».

Разработка гуманно-личностного подхода в обучении в конце 80-х-начале 90-х годов стала основной идеей теории коллектива в исследованиях И.П. Волкова, В.А. Караковского, В.Ф. Шаталова и других ученых. Практическое воплощение положения гуманно-личностного образования получили в «Школе жизни» Ш.А. Амонашвили, где приоритет отдавался умению учителя «оптимистически мыслить о детях», организации «обучения без принуждения».

Внедрение в систему образования идей гуманизации и демократизации оказало решающее влияние на необходимость реформирования школы. В связи с начавшейся в стране перестройкой стал очевидным факт о неизбежности отказа от авторитарности школы и преобразования ее в демократическое образовательное учреждение.

В 90-е годы XX века после распада СССР объявляется приоритет развития личности человека, обостряется необходимость поиска новых путей воспитания подрастающего поколения. Стремительное проникновение в отечественную науку идей зарубежных ученых открыло педагогику свободного воспитания, основным принципом которой было воспитание индивидуалиста вне коллектива. Существовавшие до этого времени практический опыт и теоретические разработки коллективного воспитания постепенно становятся объектом критики в психолого-педагогических исследованиях. Первым краеугольным камнем критических замечаний и обсуждений стала идея о реальном существовании коллектива. Забвение моделей коллективного воспитания, существовавших в советский период, обострило необходимость разработки новых подходов к коллективному воспитанию с позиций личностно-ориентированной педагогики (А.Н. Моргавская).

Данная ситуация обусловила интенсивность разработки прикладных социально-психологических и педагогических направлений исследований, в контексте которых внимание ученых акцентируется на производственных, военных, творческих, педагогических и пр. коллективах. Так, в социальной психологии, которая к этому времени уже упрочила свой научный статус, накапливается теоретический и практический материал в контексте изучения малой группы (происходит постепенное вытеснение термина «коллектив»), определяется методология ее изучения. Проблемное поле психологических исследований включает такие аспекты, как содержание деятельности коллектива, развивающие возможности коллектива, эффективность

коллективной деятельности в развитии личности индивида (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, Л.И. Уманский).

В педагогических исследованиях В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой проблемными областями для накопления теоретических знаний становятся феномен и структура коллектива, функции коллектива, развитие коллектива.

Согласно Т.А. Куракина, Л.И. Новиковой, А.В. Мудрика, коллектив есть своеобразная модель общества. Примечательно, что своеобразии модели заключается не в форме ее организации, но в отношениях, установках, атмосфере, которые она регламентирует. Воспитательные задачи, являющиеся актуальными на данный момент общественного развития, максимально реализуются посредством вхождения ребенка в детский коллектив.

В конце XX-начале XXI века одновременно с процессом деидеологизации общественных наук из поля зрения исследователей исчезает проблема коллектива. В связи с изменившимися в современном социуме взглядами на взаимообусловленность отношений коллектива и личности приоритет отдается индивидуальному успеху и конкурентоспособности.

Современные педагогические и психологические исследования отличаются явственными расхождениями точек зрения на возможность и целесообразность использования понятия «коллектив». Следует отметить, что западная психология длительное время не признавала данного понятия, оперируя при этом понятием «малая социальная группа». В последнее время в отечественной психологии и менеджменте признается существование понятий и «социальная группа», и «коллектив» и определяется связь их с понятием «коллектив».

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о зависимости и обусловленности актуальности и значимости коллективистских идей и идеологической структуры государства. Существующие в общественном сознании задачи воспитания, продиктованные политическим строем той или иной эпохи, могут быть реализованы как в коллективных, так и в индивидуальных формах работы с подрастающим поколением. Однако не следует принижать заслуги коллектива в общественном развитии страны. Ведь сохранность целостности государства на этапе перехода от монархии к парламентскому правительству в начале XX века отчасти была обеспечена признанием значимости идей коллективизма и активным внедрением коллектива в практический опыт педагогов.

Выводы. В заключении отметим, что проведение ретроспективного анализа понятия коллектива в психолого-педагогических науках позволило обнаружить круг проблем изучения коллектива как высшей формы организации общества. Во-первых, в связи с утратой актуальности и популярности изучения научного статуса понятия коллектива, обусловленной деидеологизацией структуры государства, становится невозможным точно определить роль и влияние коллектива на индивидуальное развитие человека. В советской психологии и педагогике теории коллектива занимали ведущее положение, однако, происходившее в стране изменения государственного строя с 20-х гг. XX века и до сегодняшнего дня, нивелировали коллективные ценности в воспитании и развитии личности.

Во-вторых, явные разногласия в кругу психологов и педагогов на природу коллектива придали утопизм идеям поиска эффективного сочетания коллективных и индивидуальных форм воспитания и обучения молодого поколения.

В-третьих, замена в исследованиях понятия «коллектив» понятиями-синонимами стирает понятийные границы и, в свою очередь, не позволяет объективно определить возможности коллектива как средства социализации в современном информационном обществе.

Однако было бы ошибочным утверждение о том, что в современной науке отсутствуют исследования коллектива. В настоящее время актуальными в теории коллектива являются вопросы соотношения массового, группового и индивидуального, культурный аспект коллектива, идентификация и обособление в коллективе.

Литература:

1. Бехтерев В.М., Избранные труды по социальной психологии. М.: «НАУКА», 1994
2. Ильина Т.А., Педагогика. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов – М.: Просвещение, 1984. 495 с.
3. Ключикова Н.И., Педагогическое руководство становлением престижа образовательного учреждения. Автореферат дис.канд.пед.наук. СПб, 2000. 28 с.
4. Моргаевская А.Н., Направления развития теории коллектива в отечественной педагогике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008 вып. 69. с. 436-439
5. Моргаевская А.Н., Развитие теории коллектива в отечественной педагогике. Автореферат дис.канд.пед.наук. – СПб., 2009 22 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

УДК:377

кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

доцент Караваев Алексей Васильевич

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

Московской области «Колледж «Коломна» (г.о. Коломна);

кандидат педагогических наук, профессор Титлов Александр Юрьевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (г.о. Коломна)

РЕГИОНАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

Аннотация. Проблема совершенствования качества образовательной системы России нуждается в постоянном обсуждении со стороны специалистов образовательной сферы. В современных условиях ее успешное решение может быть достигнуто лишь на основе кардинального изменения организационного подхода к механизму и эффективности существующего финансирования и принципов организации образовательного процесса. В связи с этим, в рамках указанной научной статьи предлагается рассмотреть ряд принципиальных проблем процесса результативного реформирования образования в нашей стране, используя обновленные информационные данные. Авторы статьи надеются, что некоторые предложения по совершенствованию качества российской образовательной системы и образовательного процесса получат уточняющее компетентное развитие в виде профессиональных экспертных мнений и конкретных предложений.

Ключевые слова: образование, государство, образовательная система, университеты, материально-техническая баз, финансирование, качество, совершенствование.

Annotation. The Problem of improving the quality of the educational system in Russia needs constant discussion by specialists in the educational sphere. In modern conditions its successful decision can be reached only on the basis of cardinal change of organizational approach to the mechanism and efficiency of the existing financing and the principles of the organization of educational process. In this regard, within the framework of this scientific article, it is proposed to consider a number of fundamental problems of the process of effective reformation of education in our country, using updated information data. The authors hope that some proposals to improve the quality of the Russian educational system and the educational process will receive clarifying competent development in the form of professional expert opinions and specific proposals.

Keyword: education, state, educational system, universities, material and technical bases, financing, quality, improvement.

Введение. В современных условиях проблема повышения качества в координатах непрерывного профессионального образования является в нашей стране является одной из наиболее сложной и значимой. В этом направлении пока еще сделаны только первые шаги. При этом качество последовательной интеграции между всеми уровнями образовательной системы страны остается далеким от требований современного информационного общества.

Напомним, что попытки вывода российского образования на эффективный по мировым стандартам уровень конкурентоспособности предпринимаются почти непрерывно.

Изложение основного материала статьи. Хронология событий такова: 2005 г. – принятие решения о национальных проектах, включая проект образования; 2008 г. – издание Президентом Российской Федерации (РФ) Указа № 716 «О федеральных университетах», предусматривающий создание сети федеральных университетов, которая будет включать в себя от 16 до 20 учреждений высшего профессионального образования в разных регионах страны; 2009 г. – решение о конкурсном отборе программ развития университетов, в отношении которых устанавливается категория «национальный исследовательский университет», утвержденным постановлением Правительства РФ от 13 июля 2009 г. N 550; 2013 г. – проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов с условным названием «5-100» в рамках Указа Президента России № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; 2014 г. – Постановление Правительства РФ от 26.12.2014 № 1517 «Об утверждении Правил распределения и предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на поощрение лучших учителей в рамках подпрограммы «Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей» государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы»; 2015 г. – Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы»; 2015 г. – приказ Министерства образования и науки № 811 от 7 августа 2015 г. о проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов; 2015-2016 гг. – проект «Российская электронная школа» и другие регламентирующие документы.

Особое значение для повышения качества образовательного процесса в стране имеет Указ Президента РФ от 07.05. 2012 г. « О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Согласно этому Указу в 2018 г. заработная плата в системе начального и среднего профессионального образования должна быть доведена до уровня средней заработной платы по региону, а зарплата в системе высшего профессионального образования должна составлять 200% от средней заработной платы по региону. В соответствии с этим же Указом количество высококвалифицированных работников должно составлять не менее трети от числа квалифицированных, то есть дипломированных кадров.

Одним из решений, нацеленных на рост качественных показателей в отечественной образовательной среде, стало подписание президентом Российской Федерации В.В. Путиным 19 июля 2017 г. протокола заседания Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам.

Например, согласно программе «Цифровая экономика Российской Федерации» должны произойти существенные изменения не только в стране в целом – на основе приобщения к современному электронным технологиям взаимодействия, но и в качестве образовательного процесса, в связи с переходом на новые способы познания и самопознания. В частности, количество выпускников высшего и среднего профессионального, обладающих навыками в сфере ИТ (информационных технологий) на среднем мировом уровне, к 2020-му году должно составить 150 тыс. чел., к 2015-му году – 500 тыс. чел.; количество выпускников высшего образования – профессионалов в сфере ИТ, к 2020-му году – 60 тыс. чел., к 2025-му году – 100 тыс. чел.; количество созданных организаций среднего профессионального образования Минкомсвязи России по цифровой экономике к 2020-му году должно достигнуть – 10, к 2025-му год – 50; доля государственной итоговой аттестации выпускников, проходящей с использованием цифровых инструментов деятельности, используемых в профессиональной или повседневной деятельности, к 2020-му году – 20%, к 2025-му году – 40%.

При этом запланировано, что к 2025 г. практически все население, школы и больницы будут обеспечены интернетом на скорости 100 Мбит/с.

Финансовое обеспечение принятых и принимаемых законодательных решений ежегодно обходится государству в миллиарды рублей, вводятся в эксплуатацию тысячи единиц нового оборудования. Стоимость одной только программы масштабного и поэтапного вывода старых школьных зданий из эксплуатации и строительства новых школ с 2016 г. и до 2025 г. составит около трёх триллионов рублей при условии реального финансирования. Согласно планам Министерства образования и науки, в этом периоде намечено создание 6,5 миллионов мест в новых 14 тысяч школах.

Если поверить в реалистичность указанных планов Министерства, то ежегодные затраты только по проекту новых школ составят порядка 300 млрд. рублей, а строительство каждого объекта обойдётся более чем в 2 млрд. рублей. Напомним, что 300 миллиардов рублей, предназначенные на новые школы – это чуть менее половины всех бюджетных расходов на образование в стране.

Одновременно Министерство образования и науки заявило о продолжении действий до 2020 г. по: масштабному переоснащению существующих школ; повышению квалификации учителей для работы в новых условиях; переходе «основной и старшей школы» на новые стандарты; осуществлению проекта «Российская электронная школа». Будут продолжаться работы по сближению университетов и региональных экономических систем, дальнейшему развитию сети научно-исследовательских университетов, запуску программы по созданию опорных региональных вузов, поддержке негосударственного сектора и региональных программ развития дополнительного образования.

В 2017 г. издано Постановление Правительства РФ от 26.12. 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования". Программа рассчитана до 2025 г. и предусматривает ежегодное увеличение объемов финансирования, а также отмену более раннего Постановления, которое должно было действовать с 2013 по 2020 гг.

Общий объем финансового обеспечения реализации проектов (программ) Программы - 1386029898,1 тыс. рублей,

в том числе:

на 2018 год - 141546767,8 тыс. рублей;
на 2019 год - 172396034,7 тыс. рублей;
на 2020 год - 161629890,2 тыс. рублей;
на 2021 год - 168095085,8 тыс. рублей;
на 2023 год - 181811644,8 тыс. рублей;
на 2024 год - 189084110,6 тыс. рублей;
на 2025 год - 196647475 тыс. рублей.

Данная программа, помимо прочего, ставит конкретные цели в области повышения качества образования.

В 2018 г. были актуализированы отдельные мероприятия в области наставничества, что можно попытаться использовать в процессе взаимодействия региональных образовательных комплексов с предпринимательскими системами нашего государства применительно к проблеме прохождения студентами производственных практик. Так, к примеру, в 2018 г. был издан Указ Президента РФ от 02.03.2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество» (вместе с «Положением о знаке отличия «За наставничество»).

Из наиболее значимых мер, вступающих в действие в 2018 г., также можно отметить решение российского правительства о поощрении качественной учебы. Теперь претендентами на участие в проекте президентских грантов станут не только студенты вузов, но и студенты техникумов и колледжей.

Напомним, что ранее на гранты Президента РФ могли рассчитывать только студенты вузов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета.

Реорганизация образовательной системы страны сопровождается появлением ряда новых видов образовательных центров в нашей стране.

В частности, это опорные, федеральные, научно-исследовательские университеты.

По расчетам Министерства образования и науки РФ в 2016 году планировалось создать 20 опорных вузов, в 2017 году – еще 30. Таким образом, в 2017 году должно существовать не менее 50 опорных вузов. По факту же количество созданных опорных университетов в 2017 году составило всего 33 субъекта образовательной деятельности. Однако уже в 2018 г. количество опорных университетов в регионах страны увеличилось до 51 [1].

Все опорные университеты разделены на две группы. При этом разрешено создавать интегрированные образовательные университетские комплексы с включением в низ образовательных организаций, представляющих уровень среднего профессионального образования.

Помимо признания факта существования опорных университетов и других образовательных центров следует помнить, что еще в 2008 г. было принято решение о развитии федеральных университетов. Сеть федеральных университетов со временем будет включать в себя от 16 до 20 учреждений высшего профессионального образования в разных регионах страны.

В рамках сети научно-исследовательских университетов в 2016 г. насчитывалось 29 субъектов образовательной деятельности, и их количество, как ожидалось, будет возрастать. Однако в 2017 г. никаких изменений по количественному составу не произошло [4].

Между тем, качественная отдача от финансовых вложений вызывает вопросы.

Пока только система начального образования характеризуется как соответствующая основным передовым качественным стандартам мирового уровня.

Так, в исследовании PIRLS (оценивает уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы), проведенном в 2011 году, Россия заняла 2-е место среди стран мира. В исследовании TIMSS (оценивает качество математического и естественнонаучного образования школьников 4-х и 8-х классов), проведенном в 2011 году, Россия вошла в десятку лучших стран.

Однако с тех пор международные рейтинги нашего государства ухудшились и в этом сегменте рынка образовательных возможностей.

По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия является одним из лидеров среди стран ОЭСР и БРИКС по доле взрослых, имеющих третичное образование (среднее специальное + высшее) – более 50 % в 2012 году. В тоже время, согласно исследованию ОЭСР 2015 года, по качеству среднего школьного образования Россия не улучшила своих позиций и остается на уровне ниже среднего по ОЭСР (33-е место, рядом с Испанией, Италией и Венгрией).

Значительно хуже обстоят дела в системе профессионального образования в целом, в том числе – в высшем образовании, не смотря на отдельную вузовскую положительную динамику. Для оценки качества современного российского образования используются преимущественно различные международные рейтинги, и они весьма неоднородны, как по количеству оцениваемых параметров, так и по иерархии их расположения. К примеру, среди российских вузов в 2015 г. лишь МГУ и СПбГУ вошли в Топ-100 мирового репутационного рейтинга университетов THE (Times Higher Education). В 2016 г. мировой рейтинг Топ-100 пополнил еще один отечественный вуз – Национальный исследовательский технологический университет МИСиС. В 2017 г. рейтинг THE показал, что лишь несколько российских вузов улучшили свои позиции по сравнению с 2016 годом, но общее количество российских вузов в этом конкретном рейтинге уменьшилось с 24 до 18.

По версии World University Rankings в Топ-800 в 2015 – начале 2016 гг. вошли 13 российских вузов. Девять российских вузов вошли в Топ-200 рейтинга по качеству преподавания Round University Ranking (RUR), который создан на основе данных Thomson Reuters.

В июне 2016 г. три российских вуза заняли верхние строчки международного рейтинга QS «Развивающаяся Европа и Центральная Азия»: МГУ — 1-е место (сохранил позиции по сравнению с 2015 годом), Новосибирский государственный университет — 2-е место (также сохранил позиции по сравнению с 2015 годом) и Санкт-Петербургский государственный университет — 3-е место (поднялся на две позиции по сравнению с 2015 годом).

В 2017 году был достигнут определенный успех. В Топ-200 четырнадцатого рейтинга лучших вузов мира по версии QS вошел только один российский университет, МГУ им. Ломоносова, но в рейтинге более 959 лучших мировых учебных заведений уже насчитывается 24 российских вуза [4].

Однако, очевидно, что некоторый прирост в качественном развитии вузов страны нельзя считать принципиальным прорывом.

Ключевые проблемы отечественной ситуации в сфере образования – общеизвестны.

В рамках обозначенной темы статьи предлагается остановиться более внимательным образом на постановке лишь ряда из них:

1. Это – сравнительно низкая материально-техническая оснащенность образовательных организаций, представляющих все уровни образовательной системы страны и по-прежнему сохраняющееся недофинансирование в условиях отсутствия адекватной соразмерности между получаемыми финансовыми средствами и степенью эффективности их освоения по различным целевым направлениям профильной деятельности.

2. Это также нерешенное несоответствие между потребностями субъектов российского рынка труда и интересами, а главное, репродуктивными реальными возможностями институтов управления образовательной системы нашего государства.

3. Остается в подвешенном виде вопрос о содержании не только образовательных стандартов, но и о содержательной стороне, структуре и качестве учебных планов, например, для направлений и профилей подготовки в организациях высшего образования.

С данным моментом также связаны темы несбалансированной функциональной и учебной нагрузки профессиональных кадров образовательных организаций, совершенствования учебно-методического обеспечения, а также обеспечения более свободного доступа обучающихся к современным и обновляемым по всем учебным курсам дисциплинам. К подобному кругу вопросов отнесем повышение квалификации преподавателей, учителей и дошкольных работников, которое нельзя признать результативным с точки зрения государственного курса развития страны и общества на инновационность и использование современных лидерских образовательных и научных технологий.

Все перечисленные выше проблемы связаны с обновлением качественных оценок системы образования страны.

Приведем поясняющие данные лишь по одному важному вопросу, являющемуся фундаментальной конструктивной основой для понимания сути условий, реалий и перспектив инноваций в контуре образовательной системы страны.

Во-первых, материально-техническая база отрасли "Образование" требует серьезного обновления, несмотря на осуществление профильного национального проекта, финансовое обеспечение которого в основном завершено в 2012 г.

После 2012 г. продолжено финансирование отдельных программ и подпрограмм. Среди них – «Наша новая школа», «Реализация образовательных программ профессионального образования» и другие.

По данным Министерства образования и науки России, износ основных фондов ещё в 2006 г. составлял 70%, а лабораторная база соответствовала современным требованиям всего на 12%.

В аварийном состоянии находились 4% государственных и муниципальных школ, 6,9% образовательных учреждений начального, 5,5% — среднего, 5,4% — высшего профессионального образования.

В капитальном и текущем ремонте нуждались 33,4% школ, 40% учебных заведений начального профессионального образования, 22,7% — среднего профессионального образования, 20,7% — высшего профессионального образования, 15,8% — дополнительного профессионального образования.

Тяжелое положение сложилось с учебным и производственным оборудованием в образовательных учреждениях начального профессионального образования, где доля устаревшего оборудования превышает 35,5%, что существенно затрудняет подготовку квалифицированных рабочих кадров для современного производства [2].

Государственные средства по проекту «Образование» позволили лишь частично решить проблему укрепления материально-технической базы развития образовательной отрасли. Например, в 2015 г. в рамках государственной поддержки российские колледжи и техникумы приобрели более 8 тысяч единиц современного оборудования, было создано более 10 тысяч новых учебных мест в кабинетах, лабораториях, мастерских, учебных полигонах, площадках предприятий.

В том же 2015 г. было построено 107 новых школ, что пока ещё явно недостаточно в условиях образовательного пространства Российской Федерации, в которой по-прежнему существуют очереди на поступление в общеобразовательные организации и продолжается обучение во вторую и даже в третью смены.

В 2016-2018 гг. подобные природные производительные процессы были продолжены в рамках преимущественно бюджетного финансирования.

Однако в 2018 г. существуют все те же значительные ограничения по укреплению материально-технической базы в сфере образования, что и в 2017 г. Существуют запреты в области закупок мебели, организации праздничных мероприятий, в том числе и в образовательных организациях, а также закупки импортных компьютеров и программного обеспечения.

Достигнуты определенные, неравнозначные, но в целом положительные итоги по подключению максимального количества школ к интернету, основанию национальных университетов, формированию грантов для лучших учителей, учеников, преподавателей вузовского сегмента и ученых.

Предложены меры по профессиональному образованию военнослужащих и «выделению» сельским школам средств транспорта.

Основной успех достигнут по направлению информационно-технологического обеспечения и обновления ресурсной базы (закупка и сетевое, внутриорганизационное подключение новой офисной, компьютерной и проецирующей техники; создание компьютерных классов и специализированных лабораторий, в том числе их переоснащение на новые модели; формирование доступных для обучающихся учебных интернет-сервисов и предоставление им оплаченного образовательной структурой права пользования интернет-ресурсами «Знаниум», «Книгафонд» и «e-LIBRARY»; организация мультимедийных конференц-залов, электронных библиотек, читальных залов с подключенными электронными ресурсами, персонализированных сайтов субъектов образовательной деятельности и внутриорганизационных сайтов (с учетом существования структурных единиц).

Сразу отметим, что основные заметные успехи достигнуты лишь в системе высшего профессионального образования. Далее можем отметить появление компьютерных классов в общеобразовательных организациях, которые были подключены к системе Интернет. Вместе с тем, очевидно недооцененным направлением, остаются организации среднего профессионального и дошкольного образования.

Очевидно, что масштабные действия, направленные на повышение качества образовательного процесса, все еще остаются стартовыми и недостаточными для кардинального улучшения положения дел. Значительное количество представленных процессов требуют результативной коррекции. К примеру, в 2013 г. находились в аварийном состоянии или требовали капитального ремонта порядка 25% учреждений начального профессионального образования (в 2006 г. – 40%) и около 22% от общего числа зданий, используемых образовательными учреждениями среднего профессионального образования (в 2006 г. – 22,7%).

Примечательно, что, согласно данным российской статистики, рост степени износа основных фондов наблюдался, несмотря на их обновление по проекту «Образование» с 2007 по 2014 гг. [3].

Соответствующий показатель возрастал последовательно, хотя и неравномерно, с 31% в 2006 г. и до отметки в 54,2% в 2014 г. (в 2011 г. зафиксированный уровень износа основных фондов в образовании был немногим больше – 54,3%). В итоге оказалось, что величина степени износа основных фондов в российском образовании в начале 2015 г. была на 5,2% выше среднего значения по всей экономике страны. По заявлению депутатов Государственной Думы Российской Федерации, которое они озвучили в ходе встречи с российским министром образования в январе 2016 г., более 10 тысяч общеобразовательных организаций имеют степень износа зданий более 70%.

Результативное решение вопросов повышения эффективности использования материально-технических ресурсов будет неизбежно упираться в объемы, динамику и механизм финансирования образовательной отрасли.

Между тем, в образовании вновь возникает проблема эффективности, но уже применительно к финансовым механизмам и практикам. Так, по данным Счетной палаты РФ, из общего объема финансовых средств, выделенных бюджетом на образование в 2016 г. использованы лишь на 67%, а по 31 направлению использование средств было вообще нулевым. Особенно на региональном уровне, где сконцентрировано 87% средств для поддержки регионального образования [4].

Для исправления ситуации необходимо предпринимать более активные усилия по технико-технологическому и программному обновлению материальной базы образовательных организаций всех уровней образовательной системы страны.

Полностью можно согласиться с мнением М.В. Баканова, А.В. Караваева и А.Ю. Титлова о том, что «целесообразно кардинально менять практику финансирования, практику приема абитуриентов и содержание дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования так, чтобы количество бюджетных мест было максимальным на первых курсах и сокращалось пропорционально в дальнейшем, а обучение носило бы все более индивидуализированный характер» [4].

Не секрет, что в большинстве образовательных учреждений возникают нерешенные во многом вопросы, связанные с тем, что контингент студентов набран в соответствии с государственным заданием или нормативами приема на внебюджетные места, но студенты, либо реально не желают прилагать усилий к серьезному обучению либо вообще не способны к выполнению требований большинства преподавателей.

Причины такой деструктивной модели обучения различны в каждом отдельном случае, но объясняет все тот факт, что «отчисляемость» за неуспеваемость «лентяев от учебы» и тех, кто после поступления не способен выдерживать даже средний по уровню уровень требований близка к единичным ситуациям.

Между тем, вопрос о повышении качества образования давно назрел и даже перезрел!

Техническими средствами или организационными реорганизациями его можно решить только в случае изменения мотивационного настроя и соответствующего стимулирования.

Важно заметить, что данный вопрос еще с советских времен связан с выполнением планово-нормативных заданий не только по приему, но и по обучению и последующему выпуску студентов. Нарушение данных существенных показателей по мысли чиновников Министерства образования и науки страны – показатель неэффективности управленческой и преподавательской деятельности.

Особым вопросом, нуждающимся в дополнительном обсуждении коллег по работе, является критерий оценки эффективности работы педагога по необходимости безусловного роста показателей успеваемости.

Мотивация в обучении отсутствует в различной пропорции и в разных образовательных организациях системы высшего и среднего регионального профессионального образования. Остаются лишь стимулы, создаваемые родителями образовательно-незрелых студентов или образовательной организацией.

Стимул родителей: перевод их детей на следующий курс любым образом.

Стимул организации: выполнение министерских плановых показателей!

Без принципиального изменения практики финансирования, практики приема и обучения студентов, без изменения перевода их на следующий курс даже при нулевой успеваемости, а также содержания дисциплин обучающихся в рамках госзаказа в системе среднего и высшего профессионального образования невозможно улучшение качества в образовании России.

В рамках данной статьи хотелось бы особо остановиться на проблеме финансовой и организационной реструктуризации региональных образовательных комплексов. Она является достаточно сложной по механизму ее решения и вместе с тем, требует своего безотлагательного решения. по причине необходимости повышения качества образовательного процесса и увеличения экономической отдачи с каждого рубля бюджетных инвестиций в образование.

Сохранение же существующей модели финансирования действующих образовательных комплексов регионального масштаба означает консервацию затратного, а не инвестиционного подхода к профессиональному образованию.

Конечно, следует признать, что в определенной части, профессиональное образование в любые, даже кризисные времена, должно реализовывать социальную функцию, гарантированную государством, в том числе и на законодательном, конституционном уровне.

С другой стороны, также очевидно и то, что именно профессиональное образование не должно превращаться в «собес», в некое пристанище для неспособных к требованиям современного обучения и, главное, для тех, кто вообще не хочет учиться.

Если мы проведем массовые опросы в системе регионального профессионального образования, то получим примерно следующие высказывания учащихся:

«Не хочу учиться, учитесь сами!»; «Учитесь сами – я потом все равно не пойду работать по профессии (специальности)!»; «Для чего я учусь? Вы меня все равно на работу не устроите!»; «Да не буду я учиться, Вы, меня все равно не выгоните!».

Вот такие распространенные высказывания, особенно в системе регионального среднего профессионального образования, говорят о наличии целого рода значимых, но не решаемых на результативном уровне проблем.

Во-первых, налицо факторы эгоизма и иждивенчества, когда человек думает, что в вопросах удачного для него трудоустройства ему обязательно должен помочь вуз, колледж, техникум или какое-то иное профессиональное учебное учреждение.

Во-вторых, присутствует фактор инфантильности – «ничего не делания» в области учебного совершенствования и самосовершенствования. Главный лейтмотив звучит как в песне – «День прошел и, слава богу!». При этом явка на учебу рассматривается как участие в своеобразной «тусовке», в «студенческом междусобойчике».

Невыполнение официальных требований, предъявляемых преподавателями, не оценивается многими (не всеми, конечно же) как критическое ограничение норм поведения в образовательном учреждении. И даже неудовлетворительные оценки никого не подталкивают к изменению в лучшую сторону своего отношения к образовательному процессу!

В – третьих, у многих студентов складывается ошибочное понимание того, что в современных сложных условиях российской жизни ценность представляют не знания, а «хорошая работа». В ответ на разъяснения преподавателей о важности развития профессиональных качеств, способностей, компетенций учащиеся самоуверенно могут заявлять и реально заявляют о том, что они не пойдут работать по получаемой профессии и их никто не выгонит из вуза, колледжа или образовательного учреждения.

Таким образом, в настоящее время для поведения значительной части учащихся характерна утилитарная модель обучения.

Для результативной, и можно сказать, классической модели обучения характерна логическая цепь:

Информация – знания – профессиональная компетентность – работа – профессиональное развитие.

В отличие от этого, для утилитарной модели обучения логическая цепь выглядит иным образом:

Информация – работа – профессиональная неопределенность.

Правда, возможен и следующий вариант:

Информация – работа – знания – профессиональное развитие.

В большем количестве ситуаций все же встречается вариант:

Информация работа – формальные знания – профессиональная неопределенность.

При анализе существующей в современной России модели регионального профессионального образования сразу целесообразно уточнить очень важный момент.

Ценность диплома конкретного регионального вуза несомненно оценивается абитуриентами и студентами более высоко, чем ценность диплома регионального колледжа, техникума, училища. Кроме того, очень весомым селекционным фактором является прием абитуриентов на основе результатов ЕГЭ,

минимальная планка которых ежегодно утверждается Министерствами образования субъектов Российской Федерации.

По этой причине утилитарная модель обучения учащихся и соответственно, их поведения в системе (подсистеме) высшего профессионального образования на региональном уровне оказывается значительно менее распространенной по сравнению с системой (подсистемой) среднего профессионального образования.

Пути результативного решения совершенствования системы регионального профессионального образования.

Предполагаются соответствующие последовательные действия по двум блоковым направлениям. Их реализация потребует кардинального изменения механизма финансирования и механизма организационного взаимодействия всех структурных подразделений образовательных комплексов.

Механизм финансирования должен работать не на запланированные количественные, а на качественные нормативы выпуска учащихся.

Цели формирования предлагаем разделить на – внутренние и внешние.

Внутренняя цель разработки механизма финансирования – рост качества образовательного процесса. Внешняя цель – рост конкурентоспособности выпускников на отечественном рынке труда.

Основная идея также должна быть понятна всем специалистам, заинтересованным в процветании и развитии государства российского, хотя бы в перспективном, обозримом, будущем.

Конкретное предложение основывается на практике успеваемости и факторе мотивированности учащихся к учебному, теоретическому и практическому, профессиональному совершенствованию и самосовершенствованию.

Суть предложения сводится к изменению ключевого подхода к комплектации контингента учащихся в системе регионального профессионального образования.

Жизненно важно для регионального профессионального образования в современных условиях применять принципы организационно-комплектующей и финансовой пирамиды. При этом тема определения конкретных распределительных пропорций нуждается в детальном обсуждении специалистов и чиновников заинтересованных ведомств, в т. ч. и на уровне общероссийских научно – практических конференций.

Покажем наше предположение в наиболее общем контуре наглядным образом (рис. 1 и рис. 2).

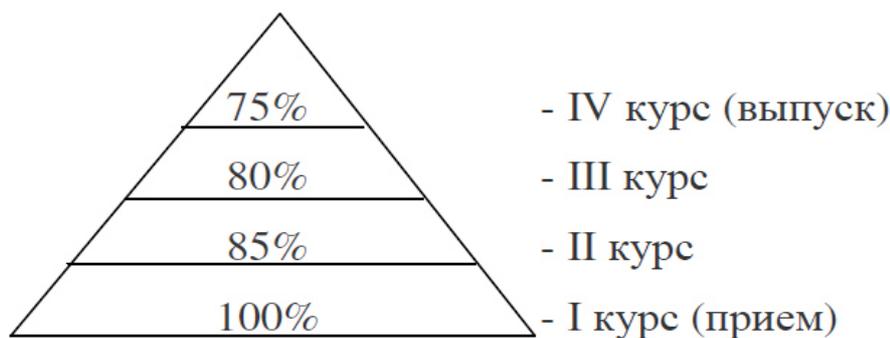


Рисунок 1. Организационная пирамида комплектации студентов в вузе (для бакалавриата), % выпуска от приема по утвержденному государственному заказу

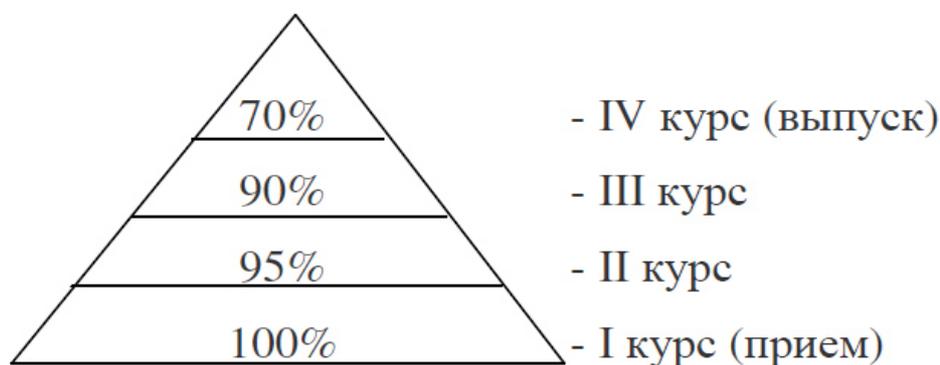


Рисунок 2. Организационная пирамида комплектации студентов в колледже, % выпуска от приема по утвержденному государственному заказу

Применение данной схемы комплектации позволит максимально задействовать мотивационный механизм у студентов на каждом курсе в образовательном учреждении. В полном объеме активируется соревновательный процесс между студентами. Будет создана основа для максимально возможного, включения студентов в самопознание, саморазвитие и самосовершенствование.

Эти меры существенно продвинут российское образование в рейтингах качества, а выпускников – в рейтингах конкурентоспособности.

Пока же действуют несовершенные методы финансовых наказаний за студентов – бюджетников, которые являются неравными.

За каждого отчисленного по причинам нежелания учиться и вуз и колледж, и другие образовательные учреждения среднего профессионального образования вынуждены платить штрафы от 400 до 800 тыс. руб. или иные схожие по порядку суммы. В результате ни один из руководителей образовательных комплексов не проявляет, как минимум, стремления к качественному обновлению контингента студентов.

Установку на сохранение качества учащихся, можно объяснить выполнением общеобразовательной миссии только для образовательных учреждений системы среднего профессионального образования. Однако, опять-таки, ни кому не нужны «пустышки».

Давайте внедрять в практику действительности институты «второгодничества» и «выпуска студентов со справкой», а не с дипломом. Пока, к сожалению, для всех тех, кто действительно думает о качестве образования, это просто какие – то фантастические меры. Если их потенциал не применять в необходимом объеме, можно и дальше находится в тисках педагогической не удовлетворенности.

При построении такой образовательной пирамиды качества в подсистемах среднего и высшего профессионального образования нашей страны также решается проблема усиления требований к качеству образовательного процесса без опасения за потерю текущей успеваемости. Только таким образом можно естественным путем усиливать мотивацию к процессу образовательной деятельности для студентов.

Следует особо отметить, что параметры финансовой пирамиды управления контингентом студентов должны быть иными. Обучение на старших курсах требует большей индивидуализации при усилении профессиональных компетентности за счет увеличения объемов исследовательской работы и улучшения качества производственных практик. Формирования платных стажировок в профильных организациях.

При это речь может идти о делении учебной группы (курса) на микро группы – по 3 - 5 человек. За счет такого подхода решается проблемы стабилизации учебной нагрузки преподавателей и соответственно – уровня заработной платы. Данное решение будет не только шагом к качественному совершенствованию профессионального образования. Такое решение способствует указаниям Президента РФ о повышении заработной платы педагогам до уровня выше среднего по региону.

Представим одну из вероятных схем финансовой пирамиды организации учебного процесса, на рис. 3 и 4 для вузов и средних профессиональных образовательных организаций. Особо отметим, что данные схемы носят постановочно – дискуссионный характер, поскольку нуждаются не только в конкретизации планов бюджетного финансирования на уровне федерального и региональных профильных «образовательных министерств», но и в уточнении, и возможном, изменении соотношения часов на теоретические и практические курсы, а также производственную, учебную практику.

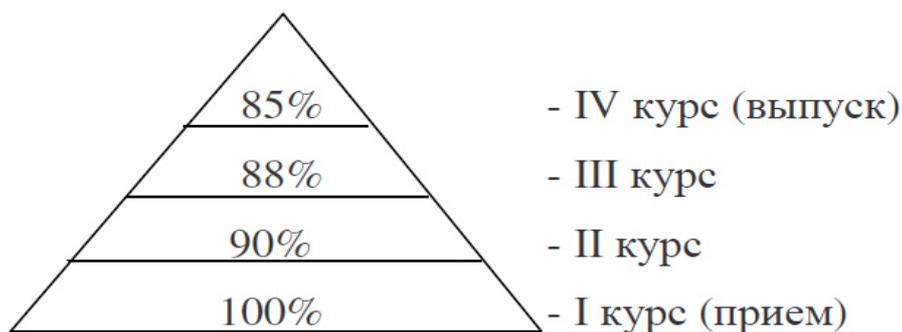


Рисунок 3. Финансовая пирамида организации учебного процесса в вузе (бакалавриата), % выпуска от приема по утвержденному государственному заказу

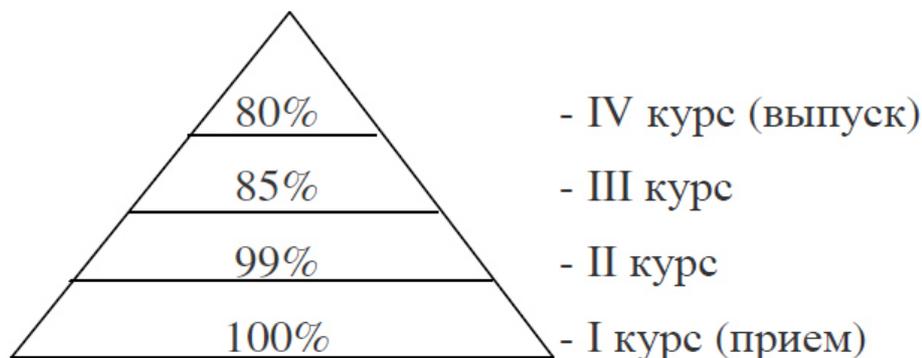


Рисунок 4. Финансовая пирамида организации учебного процесса в колледже, % выпуска от приема по утвержденному государственному заказу

Еще одним напоминающим фактом при проведении необходимых расчетов является понимание разницы в расхождении абсолютных величин нормативно – бюджетного финансирования на одного студента в системах высшего и среднего профессионального образования.

Одновременно предполагается, что будут результативно решаться вопросы наставничества согласно Указу Президента РФ. К сожалению, на сегодняшний день у «наставников» на производственной практике нет ни особо выделенного времени, ни желания затрачивать дополнительные сколь-нибудь значимые усилия для профессионального совершенствования студентов – стажеров.

Относительно небольшая оплата ответственных лиц организаций, в которых проходят практику студенты не являются для них стимулом, достаточным для действительного наставничества.

Следовательно, следует менять принципы не только финансового, но и организационного взаимодействия образовательных комплексов с руководством организаций, в которых осуществляется прохождение производственной практики. Только в этом случае потенциал учебно-производственного качества будет реализован.

При условии успешной реструктуризации финансовой и учебно-организационной модели развития региональных бюджетных образовательных комплексов можно рассматривать вопросы более тесной их связи с действующими субъектами предпринимательской практики в контексте оптимизации требований к эффективному использованию государственных бюджетных средств под влиянием трансформации требований современного отечественного рынка труда.

Без реализации всего комплекса предлагаемых к обсуждению мер невозможно рассчитывать на превращение профессионального регионального образования не только в социальный, но и в экономический продукт.

Выводы. Современная стратегия развития страны требует адекватного роста качества образования и конкурентоспособности российских выпускников, но это нереализуемо без трансформационных шоков.

Литература:

1. Материал редакции. Изменения в системе образования в 2018 г. [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: https://http://obrmos.ru/go/go_school/Articles/go_school_2018_new_2.html.
2. Караваев А.В., Баканов М.В., Титлов А.Ю. Проблема материально-технического реформирования современного российского образования в контексте его качества / Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции (Коломна 1-3 июня 2016 года) / Под общ. ред. О.Б.Широких. – Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2016. – 423 с.
3. Караваев А.В., Ипупатов Д.Ю. Российское образование: финансирование, развитие, конкурентоспособность // Народное образование, 2016, № 4-5. С. 9-17.
4. Баканов М.В., Титлов А.Ю., Караваев А.В. К новым контурам повышения качества в системе непрерывного профессионального образования в России // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 57-10.

Педагогика

УДК:371

старший преподаватель Бардакова Наталия Михайловна

Новокузнецкий институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья содержит анализ состояния работы по профессиональному самоопределению на Юге Кузбасса, причины, ослабляющие работу по профессиональной ориентации школьников. Автор рассматривает основные пути и мероприятия, которые могут улучшить работу по профориентации старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, предпрофильная подготовка школьников, элективные курсы, профессиональная ориентация, профориентационные мероприятия.

Annotation. The article contains the analysis of the work of professional self-determination of schoolboys in the South Kuzbass. The author considers the main ways and measures that can improve the performance of high school students career guidance.

Keywords: professional self-determination, preparation of pre school students, elective courses, vocational guidance, career guidance activities.

*«Если есть в жизни человека что-то судьбоносное, так это выбор профессии»
(Н. Чернышевский)*

Введение. Вопросы о своем предназначении, возможностях и способностях остро встают в свое время перед школьниками. Современные условия жизни, социальные изменения, связанные с реформированием экономики и системы образования, оказали влияние на ценностные ориентации и жизненный путь молодых людей, предъявили к ним жесткие требования – выработать умение самостоятельно и безошибочно определять свой жизненный путь, осуществлять выбор профессии.

Всем хорошо известно, что выбор профессии – это вопрос серьезный и ответственный, который рано или поздно приходится решать любому выпускнику общеобразовательной школы. От того, насколько правильно он определит свои возможности – реальные и потенциальные – и соотнесёт их с требованиями избираемой профессии, а ещё лучше – испытает, проверит их в конкретной деятельности, зависит не только его личная профессиональная карьера, но и кадровый потенциал общества, его социально-экономический прогресс.

Проблема выбора профессии – серьезная, многогранная, одновременно личная и общественная, педагогическая и медицинская. Нельзя в этом вопросе обойти и нравственный аспект выбора профессии – готовить молодежь к труду честному, добросовестному в любой сфере человеческой деятельности.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи – исследование современного состояния профориентационной работы в школах Кузбасса.

Изложение основного материала статьи. При выборе профессии важно, чтобы каждый молодой человек знал свои задатки, возможности, ресурсы, умел управлять ими. От искусства управления ресурсами и зависит часто то, удачно или неудачно сложится судьба человека. По мнению ученых, правильный выбор профессии в 2 – 2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10 – 15% увеличивает производительность труда, в 1,5 – 2 раза уменьшает стоимость обучения кадров, на 35% снижает количество профессиональных заболеваний.

Выбор профессии всегда связан с профессиональными интересами, мировоззрением и идеалами. Закономерно, что обучающиеся испытывают трудности в процессе самоопределения, на который оказывают влияние субъективные, объективные и субъективно-объективные факторы, многие из которых стали особенностью современности.

Печально, но факт: обучающиеся и работодатели расходятся практически во всем. К примеру, самыми популярными у абитуриентов являются такие специальности высшего образования, как экономика, менеджмент, журналистика, социальные науки и строительные направления. Между тем самыми востребованными у работодателей являются профессионалы в сферах ИТ, энергетика, робототехника, металлообработка и инженерно-механическая и др. И так во всем.

Часто не готовый психологически и морально к профессиональному выбору потенциальный абитуриент сдает документы в несколько вузов с одной установкой – «лишь бы куда-нибудь поступить». Скорее всего, такой подход к выбору будущей специальности негативно повлияет на него, как на формирующегося специалиста и отразится на его квалификации [2].

О том, что человек, выбравший профессию в точном соответствии со своим призванием, любит свою работу, более благополучен в жизни, более положителен в социальном смысле, сказано много «золотых слов»:

- «Нами собрано значительное количество сведений о формировании наклонностей к правонарушениям в связи с неудачами выбора профессии» (В. Маришук, Ю. Блудов, В. Плахтиенко, Л. Серова).

- «Заблуждение относительно наших способностей к определенной профессии – это ошибка, которая мстит за себя» (К. Маркс).

- «Для лиц, отличающихся недостаточной профпригодностью, характерны трудности общения, низкий коллективизм, конфликтность, повышенные требования к бытовой стороне жизни и др.» (Е. Рыбалко, Р. Максимова, И. Волкова).

- «Произвол ваш не дал развиваться людям и перепутал специальности – в результате получилось: необоснованность, невежество и отсутствие твердой честности» (Н. Чернышевский).

Все вышесказанное подтверждает то, что профориентационная работа должна быть неотъемлемой частью образовательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях.

Каково же сегодня состояние профессиональной ориентации?

Анализ состояния профориентационной работы сегодня позволил нам сделать некоторые неутешительные выводы. Профориентация в настоящее время больше на словах, а не на деле является неотъемлемой частью непрерывного образования. Об этом свидетельствуют факты, полученные в ходе исследования. Приведем некоторые из них:

- Выпускники наших школ имеют более или менее конкретное представление о 10 – 20 профессиях из нескольких тысяч имеющихся в стране.

- Далеко не все выпускники общеобразовательной школы реально связывают свою дальнейшую учебу и работу с профилем, который они изучали в 10 – 11 классах. Это говорит о том, что эти дети выбрали профиль без учета своих психофизиологических особенностей, задатков, склонностей, интересов, нужд производства и т.д. То есть работа с этими школьниками на этапе предпрофильной подготовки была недостаточно результативна.

- До 20 и более процентов выпускников основной школы, которые идут в 10 класс, не имеют четких профессиональных планов. «Концепция профильного обучения» предусматривала, что к окончанию 9 класса не менее 70% школьников должны выбрать профиль в старшей школе (из тех, кто решил обучаться в 10, 11 классах). Поэтому для оставшихся 30% старшеклассников должны сохраняться общеобразовательные классы. Однако такие классы отсутствуют практически во всех школах. Дети после 9 класса должны поступать в средние профессиональные учебные заведения или обучаться в профильных классах, хотя ни профессии, ни профиля они для себя еще не выбрали [1].

- Слабо организована работа в школах, связанная с ориентацией детей на те профессии, в которых нуждаются производственные предприятия и организации этого региона. В связи с этим низок сегодня престиж у молодежи станочных, швейных, строительных, электромонтажных и других профессий, необходимых Югу Кузбасса.

Этот перечень низких результатов профориентационной работы можно продолжить, но мы остановимся на ряде причин, которые существенно ослабили работу по профессиональной ориентации школьников:

- Давно сокращена в школах ставка организатора этой работы.

- Практически во всех школах закрыты кабинеты профориентации, где накапливалась вся информация профориентационного характера.

- В свое время из программы обучения школьников 8-9 классов исключили обязательный предмет «Выбор профессии», а курс «Твоя профессиональная карьера» был рекомендован к изучению как факультативный. С 1 сентября 2010 года с переходом школ на профильное обучение исключен из этой работы раздел «Профессиональное самоопределение» объемом 20 часов, который изучался в предмете «Технология» в 9 классе. Основная часть профориентационной работы должна теперь осуществляться в предпрофильной подготовке при изучении элективных курсов. На эти курсы отводится 2-3 часа в неделю (до 100ч. в год). К сожалению, в большинстве школ эти часы администрация отдаёт учителям-предметникам, которые готовят школьников к экзаменам за основную школу [3].

- С переходом на новые экономические отношения, со сменой форм собственности от работы по профориентации практически самоустранились базовые и шефствующие предприятия. Оказание помощи

школе предприятиями, организация экскурсий, выступление работников организаций перед школьниками (например, на классных часах) и другая работа играли существенную роль в выборе школьниками жизненного пути.

- Закрыт «Новокузнецкий городской центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения». Этот центр имел хороших специалистов, компьютерный класс с множеством профориентационных анкет, опросников, различную аппаратуру для выявления возможностей молодых людей. Детей сюда на обследование приводили учителя, родители со всего Юга Кузбасса.

- К существенному недостатку в организации профориентационной работы относится и отсутствие квалифицированных кадров. Так в Кузбассе ни один вуз не готовит специалистов в области профориентации.

- Работой по профориентации обязывают заниматься школьных психологов. Эти должности занимают по совместительству в основном работники вузов. Вся их работа обычно сводится к проведению нескольких анкет профориентационного характера и их обработке.

Для того чтобы профориентационные задачи в школе решались более успешно, необходимо, на наш взгляд, выполнение следующих мероприятий и условий:

- Предпрофильная подготовка должна решать задачу оказания помощи выбора школьниками профиля (кто идет в 10 класс) и профессии тем учащимся, кто на базе основной школы будет поступать в учреждения среднего профессионального образования. Необходимо не допускать использования этих часов на другие цели.

- Изыскать возможность и включить в подготовку будущего педагога курс «Профориентация в школе», который подготовит учителя к этой работе.

- Реанимировать учебно-методические кабинеты профориентации в школах, как центр организации и координации работы по профессиональной ориентации учащихся. Нужно накапливать в них все необходимые материалы о профессиональных учебных заведениях, предприятиях этого региона, методические наработки и пособия. Данный материал должен быть доступен учителям-предметникам, классным руководителям, другим заинтересованным лицам.

- Вменить в обязанность учителей-предметников при изучении своих дисциплин школьниками решать задачи профориентационного характера в необходимом объеме и на должном уровне.

- Обеспечить учителя и учащихся необходимой современной литературой для организации и осуществления профессиональной ориентации и профессионального самоопределения.

- Эффективно использовать имеющиеся на вооружении учителя многочисленные профориентационные опросники, анкеты, профессиограммы для профессионального просвещения и диагностики школьников [4].

Профориентация в школе должна проходить в два этапа: на первом учитель диагностирует, какая профессия интересна ребёнку, а на втором тестирует, подходит ли она ему. Чтобы ожидания ученика о профессии совпали с реальностью, педагог должен включить в учебный план профориентационные пробы, игры, стажировки и экскурсии. Они помогут погрузить ребёнка в реальную рабочую среду, «примерить» профессию, увидеть ее плюсы и минусы и понять, куда двигаться дальше. Профориентационные тесты помогут учителю выяснить сильные стороны школьника и определить сферу, в которой эти качества востребованы. Но на практике может оказаться, что профессия ученику не подходит. Допустим, ученик средней школы отлично знает информатику и после выпуска решает стать разработчиком в крупной IT-компании. Через месяц работы он с ужасом осознает, что ему нужно не только писать код, но и выполнять смежные задачи: общаться с менеджерами и клиентами, заполнять отчеты, презентовать и защищать свои идеи перед начальством. Такая работа ему не нравится и он увольняется. Чтобы не обмануть ожидания ребёнка, необходимо проводить профориентационные игры и заранее знакомить школьника с реальными рабочими ситуациями.

- Современному выпускнику необходимо вместе с аттестатом выдавать портфолио, в котором должны отражаться оценки личностных качеств, указывать перспективу развития личности, прогнозировать ее будущее. Нельзя ограничиваться указанием на учебные оценки, его дисциплину и общую активность.

Особое внимание нужно обращать на динамику интересов учащихся, на их склонности в процессе учебы. При этом крайне важно проектировать возможности развития способности в процессе обучения. Если учитель заметит определенную направленность профессиональных интересов учащегося, настойчивость и упорство, проявляемое им, то он обязан отразить это в портфолио и убедить воспитанника, что даже при небольших способностях он может достичь успеха. Не всегда просто помочь юноше или девушке определить свое призвание, тем не менее, нельзя признать нормальным, когда после окончания школы ученик не знает, способен ли он к чему-нибудь, где найти занятие по душе. Разглядеть индивидуальность, помочь раскрыться способностям и склонностям ученика под силу учителю, классному руководителю. Изучение учащихся – одно из необходимых условий выявления индивидуально психологических особенностей в целях правильного профессионального самоопределения.

- Необходимо повышать эффективность мероприятий, организуемых профессиональными образовательными организациями, направленных на формирование профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных школ.

Так, например, в июне 2017г. на базе НФИ КемГУ состоялась летняя обучающая смена для старшеклассников под девизом «Выбор за тобой».

Каждый день ребята приходили в главный корпус университета, где их ожидало увлекательное погружение в жизнь студента. В рамках смены школьники посетили все факультеты вуза, где получили информацию о его составляющих, о приемной кампании, об экзаменах, которые нужно сдавать при поступлении, а также познакомились с творческими объединениями и узнали жизнь каждого факультета изнутри. Ребята смогли попробовать себя в различных творческих направлениях: вокал, хореография, журналистика, декоративно-прикладное творчество, а также в роли криминалиста, психолога, переводчика, сурдопедагога и многое другое. По итогам мастер-классов ребята выступили на сцене, написали газету, сняли ролик – в общем, раскрыли в себе новые таланты, получили массу положительных эмоций и, самое главное, многие подростки избрали для себя будущую профессию.

Выводы. Профессиональная ориентация - это многоаспектная система, включающая в себя просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики, организация элективных курсов, занятий по психологии др. Данная работа не исчерпывает всей полноты

рассматриваемой проблемы, а предлагает лишь некоторые из путей её решения. Более глубокого изучения, на наш взгляд, требуют вопросы индивидуализации профессионального самоопределения в условиях совместной профориентационной работы школы и вуза, её дифференциации в зависимости от региональных потребностей рынка труда, методики изучения и формирования у учащихся определённых профессиональных способностей. Совместная работа школы и вуза по профессиональному самоопределению учащихся рассматривается нами как важнейшая составляющая педагогического процесса среднего общеобразовательного учреждения. Реализация вышеназванных и других мероприятий позволит школе полнее решать задачу по оказанию помощи своим выпускникам в выборе профиля и профессии. Пора «профессиональных исканий» будет сведена до минимума. Выпускники школы смогут себя реализовать в выбранной ими профессии в полном объеме. Работа будет в дальнейшем приносить им не только материальное вознаграждение, но и моральное удовлетворение.

Литература:

1. Программы элективных курсов. Технология. Предпрофильное обучение. 9 класс / под. ред. В.А. Кальней. – М.: Изд-во Дрофа, 2006. – 105[7]с. – (Элективные курсы).
2. Таланова С. И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 226-228. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1918/> (дата обращения: 27.03.2018).
3. Технология: программа: 5-8 классы / А.Т. Тищенко, Н.В. Синица. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 144 с.
4. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / Чистякова Светлана Николаевна. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128с.

Педагогика

УДК: 373.2(045)

соискатель кафедры педагогики / старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Барцаева Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен компонентный состав готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста. Раскрыты основные составляющие личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста: ценностные ориентации, мотивация, эмоциональное благополучие, качества личности.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация, готовность к социально-бытовой ориентации, структура готовности, личностный компонент, дети дошкольного возраста, ценностные ориентации, мотивация, эмоциональное благополучие, качества личности.

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение НИР по научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Изучение и состояние сформированности готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста в организациях дополнительного образования».

Annotation. The article presents the component composition of readiness for social orientation of preschool children. The article reveals the main components of the personal component of readiness for social and domestic orientation of preschool children: value orientation, motivation, emotional well-being, personality quality.

Keywords: social and household orientation, readiness for social and household orientation, readiness structure, personal component, preschool children, value orientation, motivation, emotional well-being, personality qualities.

Acknowledgements: The article is prepared within the grant for research on scientific activity of partner universities on network interaction (South Ural state University of Humanities and education and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic of «The study and the state of readiness for the social orientation of children of preschool age in the organizations of additional education».

Введение. В условиях современного образования особую актуальность приобретает проблема подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни, где ключевое положение занимает взаимодействие с социумом и ориентация в нем. Это, в свою очередь, обеспечивается сформированностью такой интегративной характеристики личности как готовность к социально-бытовой ориентации, которая рассматривается в нашем исследовании с опорой на работы Н. В. Рябовой [18] и Т. А. Парфеновой [13]. Ключевое понятие определяется нами применительно к категории детей дошкольного возраста как сложная структура, проявляющаяся в овладении детьми элементарными социально-бытовыми знаниями и умениями, практико-ориентированным опытом, которая способствует развитию качеств личности, усвоению социальной роли, норм социального поведения, освоению различных видов деятельности, в том числе – социально-бытовой, а также познанию окружающей социально-бытовой среды и включение в нее [1].

Изложение основного материала статьи. В условиях модернизации педагогического образования, когда методологическую основу составляет деятельностный подход, важно, чтобы личностные качества, знания и умения реализовались в той или иной деятельности. Поэтому в нашем исследовании интерес представляет обоснование структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников, под которой понимается объемное образование, состоящее из многих компонентов.

Анализ литературных источников свидетельствует, что структурные компоненты готовности представлены в работах В. И. Горовой, А. Б. Боровкова, К. К. Платонова, В. Н. Дружинина и др. Так, В. И. Горовая выделяет следующие компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, технологический, личностный; А. Б. Боровков – мотивационные, познавательные, эмоционально-волевые

качества; И. Б. Готская – мотивационный, познавательный, волевой; С. Л. Рубинштейн – мотивы, способности [17]; К. К. Платонов в структуре готовности к деятельности выделяет моральную, психологическую и профессиональную готовность.

С учетом исследований Н. В. Рябовой [18] и Т. А. Парфеновой [13], структурными компонентами готовности к социально-бытовой ориентации в нашей работе являются: личностный, когнитивный и деятельностный. В рамках данной статьи охарактеризуем составляющие личностного компонента готовности.

Указанный компонент включает в себя новую социальную позицию ребенка; выражается в отношении дошкольника к различным видам деятельности, к окружающим людям, к самому себе. Наполняемость содержания данного компонента представлена ценностными ориентациями, мотивацией; эмоциональным благополучием, качествами, характеризующими свойства личности.

Остановимся на рассмотрении ценностных ориентаций. Так, М. Рокич определяет ценности как руководящие принципы жизни человека [16]; по мнению М. В. Гамезо, Л. М. Орлова, они являются самыми значимыми характеристиками личности, которые выражают ее отношения к тем или иным сторонам окружающей действительности [3]; согласно М. И. Еникееву, определяют всю жизнедеятельность личности; Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров трактуют как отношение человека к тем или иным материальным или духовным ценностям, система убеждений, установок, предпочтений, которая выражена в его сознании и поведении [7]; А. Г. Здравомыслов определяет как «относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и устойчивых благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели и средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности» [4, с. 238].

Ценностные ориентации можно классифицировать следующим образом: З. И. Равкин выделяет: Добро, Истину, Красоту, Человека, Свободу, Мир, Труд, Справедливость, Равенство [15]; В. А. Караковский включает в состав общечеловеческих ценностей, такие, как «Земля», «Отечество», «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Мир» и «Человек»; И. Я. Лернер – здоровье, познание, социальную справедливость, истину, свободу, честь, достоинство, природу, культуру родного края [11].

Согласно ФГОС ДО деятельность дошкольных организаций направлена на развитие ребенка с целью успешной его адаптации в окружающей социокультурной среде. Одно из направлений ФГОС является социально-коммуникативное развитие, предусматривающее «... усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» [21]. Ценностные ориентации оказывают непосредственное влияние на деятельность человека и его эмоциональное состояние. Таким образом, ценностным ориентациям в нашем исследовании отводится ведущая роль.

Далее остановимся на рассмотрении такой составляющей личностного компонента готовности, как мотивация. Анализ литературы свидетельствует, что проблема мотивации ребенка непосредственно связана с успешностью его адаптации в обществе. Исследователи (Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, В. Д. Шадриков и др.) отмечают, что мотивы являются структурным звеном деятельности, и оказывают непосредственное влияние на все ее этапы. Р. Д. Санжаева считает, что мотивация связана с возникновением, направлением и осуществлением конкретных форм деятельности.

Исследователи, занимавшиеся изучением возрастных особенностей старших дошкольников, изучавшие проблему мотивационной составляющей, выделяют мотивы поведения, присущие дошкольникам. В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский рассматривают мотивы, которые связаны с интересом дошкольников ко взрослым, стремлением быть похожими на них, налаживание и сохранение позитивных взаимоотношений со взрослыми [12]. Рассмотрим подробнее виды мотивов, способствующих готовности к социально-бытовой ориентации.

Среди мотивов деятельности дошкольников нередко называют мотивы личных достижений, самолюбие, самоутверждение. Эти мотивы проявляются в притязаниях дошкольника на главные роли в играх, на позицию отличника, в обидчивости или восторге ребенка. У детей дошкольного возраста наблюдаются соревновательные мотивы (выигрыш, победа). Специфичными для дошкольников являются игровые мотивы, которые связанные с заинтересованностью к процессу игры, а также с желанием и готовностью могут превратить в игру любую деятельность. Период дошкольного детства – период интенсивного развития нравственных мотивов, влияющих на отношение ребенка к другим людям; начинается усвоение ребенком этических норм, принятых в обществе, он стремится оценивать поступки позиций норм морали, регулировать свое поведение согласно этим нормам, у него появляются моральные переживания. По мнению Л. И. Божович, высокой степени развития у старших дошкольников достигают познавательные мотивы, проявляющиеся в интересе. Они становятся самостоятельными мотивами действий дошкольника, которые направляют его поведение.

Следующая составляющая личностного компонента – эмоциональное благополучие. По мнению Н. Губина, эмоции являются одним из главных регуляторов деятельности; К. Изард указывает, что эмоции мотивируют, организуют и направляют восприятие, мышление и действия [6]; Н. В. Иванова считает, что эмоции во многом определяют поведение ребенка [5]; Е. В. Кучерова указывает, что эмоции «... регулируют поведение и деятельность в соответствии потребностям и интересам детской личности» [9]; по мнению В. А. Барабанщикова эмоции регулируют взаимоотношения человека с миром.

Эмоциональное благополучие в развитии личности ребенка связано с содержанием его деятельности, взаимодействием со взрослыми и сверстниками. Одним из фундаментальных условий эмоционального благополучия ребенка является удовлетворение потребности в общении со взрослым (Л. Н. Башлакова, М. И. Лисина, В. Р. Лисина, В. А. Петровский, Т. А. Репина). По мнению Н. Ю. Сергеевой, эмоциональное благополучие связано с самыми значимыми характеристиками жизнедеятельности ребенка: межличностными отношениями в семье, комплексом отношений, в которые дошкольник вступает (взаимоотношения с учителем и сверстниками) и т.д. Одним из фундаментальных условий эмоционального благополучия ребенка является удовлетворение потребности в общении со взрослым (Л. Н. Башлакова, М. И. Лисина, В. Р. Лисина, В. А. Петровский, Т. А. Репина).

Таким образом, для нас важно, что эмоции оказывают влияние на развитие личности ребенка дошкольного возраста, определяют индивидуально-типологические особенности, характер, поведение, благоприятно воздействуют на его деятельность, обуславливая ее ход и результат.

Рассмотрим последнюю составляющую личностного компонента готовности – качества, характеризующие свойства личности. Согласно анализу трудов ученых, именно в дошкольном возрасте происходит первоначальное фактическое складывание личности ребенка [10]. Поэтому важно выделить личностные качества дошкольника, необходимые для формирования готовности к социально-бытовой ориентации.

А. И. Крупнов рассматривает такие качества, как любознательность, инициативность, организованность, общительность, предприимчивость, трудолюбие, настойчивость, ответственность, коллективизм и др. [8]. Л. И. Уманский указывает на следующие свойства личности: 1) организаторское чутье, включающее психологическую избирательность, психологический такт; 2) эмоционально-волевые качества, включающие энергичность, требовательность, критичность; 3) склонность к организаторской деятельности, включающая устойчивый интерес, потребность и готовность к организаторской деятельности [20]. Л. И. Анцыферова, В. А. Петровский [14] и др. указывают на такое качество личности, как целеустремленность; С. Л. Рубинштейн [17], А. Н. Леонтьев [10] – рефлексия, свой образ; В. А. Петровский [14] и К. А. Абульханова – свобода, ответственность, способность развиваться, саморазвиваться; В. Д. Шадриков, В. И. Моросанова – независимость и самодетерминация; В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – саморегуляция. Н. В. Бордовская описывает: ответственное, терпимое отношение, положительное мышление и отношение к миру [2]. В. С. Селиванов выделяет следующие свойства личности: активность, чуткость, скромность, образованность, благородство. Таким образом, в рамках нашего исследования с учетом требований ФГОС ДО, интерес представляют такие качества, характеризующие свойства личности, как активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, проявляющиеся у детей по отношению к окружающему миру; к деятельности; к другим людям; к себе; к вещам и др.

Выводы. В нашем исследовании структура готовности к социально-бытовой ориентации применительно к детям дошкольного возраста представлена личностным, когнитивным и деятельностным компонентами. Личностный компонент готовности рассматривается как принятие ребенком новой социальной позиции, положительным отношением к дошкольной организации, ко взрослым, самому себе, характеризуется мотивационной направленностью, эмоциональной зрелостью. Данный компонент включает следующие составляющие, значимые для нашего исследования: ценностные ориентации, мотивация, эмоциональное благополучие, качества личности.

Литература:

1. Барцаева, Е. В. Готовность к социально-бытовой ориентации: сущность понятия / Е. В. Барцаева // Социальное партнерство в образовании: тенденции, практики: сборник материалов XI Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной памяти Н. В. Горюнова в 3 ч. Ч 2. – Саранск: ГБПОУ РМ «Саранский государственный промышленно-экономический колледж», 2018. – С. 42-45.
2. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования : монография / Н. В. Бордовская. – М.: КНОРУС, 2016. – 512 с.
3. Гамезо, М. В. Общая психология / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Д. А. Машурцева, Л. М. Орлова. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
4. Здравомыслов, А. Г. Поле социологии в современном мире / А. Г. Здравомыслов; под общ. ред. Н. И. Лапина; науч. коммент. к твор. биограф. авт. Н. И. Лапина, В. А. Ядова, О. Н. Яницкого, В. Г. Николаева. – М.: Логос, 2010. – 408 с.
5. Иванова, Н. В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении / Н. В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. – 150 с.
6. Изард, К. Э. Эмоции человека / К. Изард. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.
7. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
8. Крупнов, А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 25-33.
9. Кучерова, Е. В. Эмоциональное благополучие детей как показатель их психологического здоровья / Е. В. Кучерова // А. В. Запорожец и современная наука о детях. – М., 1996. – С. 45-51.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
11. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Ереван Луйс, 1982. – 93 с.
12. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – 12-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
13. Парфёнова, Т. А. Особенности формирования готовности к социально-бытовой ориентации обучающихся в начальном общем образовании / Т. А. Парфёнова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3 (часть 1). – С. 186–189. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35717> (дата обращения: 25.03.2018).
14. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2009. – 512 с.
15. Равкин, З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования отечественного образования. – М.: Институт теоретических педагогических и международных исследований в образовании РАО, 1994. – С. 3-10.
16. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – №5. – С. 20-28.
17. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
18. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / Н. В. Рябова; под научн. ред. Ю. В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 155 с.
19. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Санжаева Римма Дугаровна. – Новосибирск, 1997. – 347 с.
20. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 25.03.2018).

УДК -137.146

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики Батаева Яха Данилсултановна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный);
заместитель директора по ОВ Ахмадов Муса Махмудович
ГБОУ "Центр образования" (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. Подготовка бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ требует разрешения противоречий в формировании социально-психологической компетенции. Одной из ее составляющих выступает конфликтологическая компетентность. Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения обуславливает для их подготовки изучение сущности и особенности социально-психологических конфликтов в процессе обучения детей с ОВЗ. Для полноценной реализации инклюзивного образования необходимо теоретическое осмысление проблемы конфликтов в обучении. Рекомендации практической работы с конфликтами являются важными для подготовки бакалавров педагогического направления для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: конфликт, социально-психологическая компетентность, инклюзивное обучение, социальный конфликт.

Annotation. Preparation of bachelors of pedagogical profile for the education of children with ovz requires the resolution of contradictions in the formation of social and psychological competence. One of its components is conflict-related competence. Search of constructive ways of preparation of students for implementation of inclusive education causes for their preparation studying of essence and feature of social and psychological conflicts in the course of training of children with ovz. For the full implementation of inclusive education requires theoretical understanding of the problem of conflicts in learning. Recommendations of practical work with conflicts are important for training bachelors of pedagogical direction for work with children with OVZ.

Keywords: conflict, socio-psychological competence, inclusive education, social conflict.

Введение. В педагогической науке в связи со сменой образовательной парадигмы и переходом на новый этап обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их жизнедеятельности в условиях массовых общеобразовательных учреждений актуализируется социально значимая проблема разработки научных и методических основ подготовки соответствующего кадрового потенциала. С 2016 года дети с ОВЗ имеют возможность обучаться в стенах школы, в коллективе одноклассников, в прямом взаимодействии с педагогом. Кого считать ребенком с ОВЗ и ребенком-инвалидом. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом или психологическом развитии, которые подтвердила ПМПК и которые препятствуют получению образования без создания специальных условий. Специалисты ПМПК выдают родителям заключение. Этот документ содержит описание состояния высших психических функций ребенка. Заключение включает рекомендации, определяющие образовательную программу, форму обучения и направления работы специалистов сопровождения. Подготовка бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ требует разрешения противоречий в формировании инклюзивной компетентности педагогов. Инклюзивная компетентность относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития. В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности учителя [8].

Одной из ее составляющих выступает конфликтологическая компетентность. Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения обуславливает для их подготовки изучение сущности и особенности социально-психологических конфликтов в процессе обучения детей с ОВЗ.

Формулировка цели статьи. Современная наука рассматривает конфликты как неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы. Всесторонний анализ понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация» в научной литературе показал неоднозначность подходов ученых к его определению. Рассмотрим различные аспекты понятия, выявим сущность и структуру социально-психологического конфликта, сложившиеся к настоящему времени в науке.

Изложение основного материала статьи. Традиции накопления конфликтологических идей имеют многовековую историю. Первые целостные концепции конфликта появились на рубеже XIX – XX вв. Идеи согласий и конфликта, мира и насилия всегда были одни из главных в религиозных течениях. Тема борьбы добра со злом представлена в произведениях культуры и искусства. Обычное сознание также является мощным источником конфликтологических идей, отражением отношения людей к конфликтам разного уровня. Конфликтология включает в себя изучение возникновения, развития и протекания различных конфликтов: от конфликтов в абстрактных системах до конфликтов между социальными группами и отдельными людьми.

В научной литературе нет единого общепризнанного определения понятия "конфликт". Анализ понятия «конфликт» в современной конфликтологической литературе позволяет сделать вывод о том, что большинство определений конфликта носит социологический характер. Среди зарубежных исследователей широко распространено понятие конфликта, сформулированное известным американским теоретиком Л. Коузером [7]. Под ним он понимает борьбу за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника. Это определение раскрывает конфликт с социологической точки зрения, ибо его сущностью, по

мнению автора, выступает столкновение ценностей и интересов различных социальных групп. В отечественной литературе большинство определений конфликта носит также социологический характер. Их достоинство состоит в том, что авторы выделяют различные, необходимые признаки социального конфликта, представленного многообразными формами противоборства между индивидуумами и социальными общностями, направленными на достижение определенных интересов и целей.

Л.Г. Здравомыслов понимает конфликт как важнейшую сторону взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточку социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [5].

В. Г. Запрудский понимает социальный конфликт как явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству [6].

В психологии конфликт определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями.

А.Я Анцупов и А.И. Шпилов предлагают следующее определение конфликта с психологической точки зрения: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [2]. В психологическом словаре понятие конфликт определяется как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [10].

С философской точки зрения понятие конфликта описывается как «пределный случай обострения противоречия» [8]. Тогда социальный конфликт может быть определен как «пределный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей – классов, наций, государств, социальных групп, социальных институтов и т.п., обусловленном противоположностью или существенным различием их интересов, целей, тенденций развития» [11].

С.В. Баныкина рассматривает конфликт как особую форму проявления обострившихся противоречивых взаимоотношений отдельных людей и общностей. Осознанное противоборство между ними на основе противопоставления их потребностей и интересов [3].

Таким образом, социально-психологический конфликт - это столкновение противоположных позиций, мнений, оценок и идей, которые люди пытаются разрешить с помощью убеждения или действия на фоне проявления эмоций. Конфликт - есть качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей.

Р. Дарендорф, наиболее известный западный исследователь социального конфликта, определяет его как «любое отношение между элементами, которое можно охарактеризовать через объективные («латентные») или субъективные («явные») противоположности».

Основой всех конфликтов являются противоречия, возникающие между людьми или внутри структуры самой личности. Именно противоречия и вызывают противоборство между сторонами конфликта. Противоречия, вызывающие конфликт, не обязательно носят объективный характер. Они могут быть и субъективными, обусловленными субъективными личностными факторами, более того они могут быть даже мнимыми (иллюзорными). Однако, если они имеют для человека существенное значение, то могут породить конфликтную ситуацию.

В психологии существует многовариантная типология конфликта в зависимости от тех критериев, которые берутся за основу. Человек вступает в конфликт в значимой для него ситуации и только в том случае, когда не видит возможности её изменить (при этом действия принимают форму атаки или обороны), но обычно старается не усложнять отношений и сохранять сдержанность. По отношению к отдельному субъекту конфликты бывают внутренними и внешними. К первым относятся внутриличностные; ко вторым – межличностные, между личностью и группой, межгрупповые. Внутриличностный конфликт – это противоборство различных тенденций в самой личности. Подобные конфликтные ситуации свойственны очень добросовестным и обстоятельным людям.

Конфликты между личностью и группой в основном обусловлены несовпадением индивидуальных и групповых норм поведения. В связи с тем, что производственные группы устанавливают нормы поведения и выработки, бывает так, что ожидания группы находятся в противоречии с ожиданиями отдельных личностей. В этом случае возникает конфликт. Другими словами, между личностью и группой появляется конфликт, если эта личность займёт позицию, отличающуюся от позиции группы.

В трудной ситуации социального взаимодействия другой человек (его присутствие, действия или бездействие) рассматривается как препятствие для реализации моего «Я» (желаний, стремлений, интересов, ценностей, целей). Это вызывает психическую напряженность. Нежелательное поведение может привести к созданию предконфликтной ситуации, а недопустимое – к конфликту [5]. От умелого и чуткого педагогического руководства зависит, вырастет ли противоречие в конфликт или найдет свое разрешение в дискуссиях и спорах. Успешное разрешение конфликта зависит от той позиции, которую занимает педагог по отношению к ней (авторитарная, нейтральная, избегание конфликтов, целесообразное вмешательство в конфликт). Управлять конфликтом, прогнозировать его развитие и уметь разрешать - своеобразная "техника безопасности" педагогической деятельности [3].

Чтобы понять сущность конфликта, необходимо рассмотреть его составляющие. Выделяют следующие компоненты конфликта: предмет конфликта – это объективно существующая или воображаемая проблема, служащая основой конфликта. Это то противоречие, из-за которого и ради которого возникает конфликт; объект конфликта – является ядром проблемы, центральным звеном конфликтной ситуации, рассматривается как причина, повод к конфликту; участники конфликта – субъекты, их устремления, восприятие конфликтной ситуации и поведение в конфликте.

Гуманистическое направление в педагогике, прежде всего, заключается в том, чтобы изжить авторитарные формы общения и искать путь к отношениям на основе сотрудничества. В процессе педагогического взаимодействия часто наблюдается отсутствие взаимопонимания и возникновение

конфликтов между всеми участниками педагогического процесса: учениками, педагогами, родителями и др. Для педагогики изучение конфликта имеет особенно важное значение. Педагогу необходимо создать благоприятную, благожелательную атмосферу в классе, так как неблагоприятный климат затрудняет, а порой делает невозможной нормальную, приносящую чувство удовлетворения жизнь в учебном заведении. Атмосферу межличностных отношений создают сами люди. Своими поступками они могут нарушить оптимальную пропорцию составляющих ее элементов. Но в силах преподавателя изменить ее так, чтобы установился климат, благоприятствующий личностному развитию и равноправному существованию всего педагогического коллектива.

Одной из составляющих профессиональной компетентности выступает конфликтологическая компетентность. Конфликтологическая компетентность включает: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [3].

Чаще всего в работе педагога с обучающимися с ОВЗ встречаются три вида конфликтов: внутриличностные, межличностные и межгрупповые. Чтобы эффективно управлять конфликтами педагогу необходимо: определить вид конфликта, причины, особенности, а затем применить необходимый для данного типа конфликта способ разрешения. Для разрешения внутриличностного конфликта обучающегося с ОВЗ, педагогу необходимо направить свои усилия на достижение совместимости личных и организационных целей обучения. Существуют различные способы разрешения внутриличностных конфликтов: компромисс, уход, сублимация, идеализация, вытеснение, переориентация, коррекция и т.д. Но вся сложность этого вида конфликтов состоит в том, что самому человеку очень трудно выявить и управлять внутриличностным конфликтом [12].

Управление межличностными конфликтами можно рассматривать в двух аспектах — внутреннем и внешнем. Внутренний аспект связан с некоторыми индивидуальными качествами самой личности и навыками рационального поведения в конфликте. Внешний аспект отражает управленческую деятельность со стороны педагога по отношению к конкретному конфликту. В процессе управления межличностными конфликтами следует учитывать причины, факторы, взаимные симпатии и антипатии. Конфликты между личностью и группой менее распространены в практике, но они всегда более тяжелы по своим последствиям. Педагогу важно знать причины, возникающие между личностью и группой. Чтобы эффективно управлять конфликтом “личность-группа”, нужно произвести анализ внутренней установки личности или нарушение групповых норм поведения и выявить форму его проявления (критика, санкции группы и т.п.) [12].

Выводы. Для полноценной реализации инклюзивного образования необходимо теоретическое осмысление проблемы конфликтов в обучении, её сущности, рекомендации практической работы с конфликтами являются важными для подготовки бакалавров педагогического направления для работы с детьми с ОВЗ. Развитие инклюзивной компетентности учителей позволит эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Новые ценности образования имеют четко выраженную личностную направленность и требуют переосмысления значимости психологических факторов, оказывающих влияние на учебно-профессиональную деятельность студентов. Возникает насущная потребность изучения готовности бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. [Текст] / А. Я. Анцупов: монография. - М., Владос, 2003. - 208 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. [Текст] / – А.Я. Анцупов А.И., Шипилов / Учебник для вузов. — 2-изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 591 с.
3. Баныкина, С.В. Конфликтологическая компетентность руководителя [Текст] / С. В. Баныкина: монография. - М.: 2012. - 192 с.
4. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Социол. исслед. 2006.
5. Здравомыслов А.Г. Социология конфликтов – М., 1996.
6. Запрудский Г.В. Социальные конфликты. Политологический аспект. Ростов н/Д, 2007.
7. Коузер Л. Функции социального конфликта. - М.: Дело, 2006.
8. Кузнецова Н. Б. Содержание профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст.] / Н.Б. Кузнецова // Вестник ТГПУ, 2016, 5 (170). – с. 55-59.
9. Новая философская энциклопедия: В 4 томах. Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. М.: Мысль, 2010.
10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика - Пресс, 1999. - 440 с.
11. Социологический словарь М.: Норма: Инфра - М, 2010. - 608 с.
12. Спатарь А. В. Основы управления конфликтами в организации [Эл. ресурс]. // Проблемы современной экономики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 95-98. — URL <https://moluch.ru/conf/econ/archive/132/7201/> (дата обращения: 10.03.2018).

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент (звание), доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Безродных Татьяна Валерьевна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
магистрант кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Волгина Виктория Викторовна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития исследовательской самостоятельности и инициативности детей старшего дошкольного возраста в процессе организации проектной деятельности. Автор раскрывает содержание основных понятий, проводит теоретический анализ изучаемой проблемы, анализирует особенности развития исследовательской самостоятельности в этом возрасте.

Ключевые слова: исследовательская самостоятельность, инициатива, формирование, развитие, ребенок старшего дошкольного возраста, проектная деятельность.

Annotation. This article looks at the problem development research independence and creativity children under school age in the Organization of the project activities. The author reveals the contents basic concepts, conducts theoretical analysis study problems, analyzes the peculiarities of development of research independence at this age.

Keywords: Research autonomy, initiative, development, a child under school age, project activities.

Введение. Современный мир динамичен и быстро меняется, поэтому общество нуждается в мобильных гражданах, самостоятельно принимающих решения, способных постоянно проявлять познавательную активность и исследовательскую самостоятельность. Формирование исследовательских умений у дошкольников является одним из главных направлений современного дошкольного образования.

Формулировка цели статьи. Цель статьи заключается в раскрытии и обосновании такой актуальной на сегодняшний день проблемы в дошкольной педагогике, как развитие исследовательской самостоятельности. Актуальность поднятой проблемы обосновывается нормативными документами в сфере образования. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства, где важная роль принадлежит развитию и поддержке инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в процессе организации познавательно-исследовательской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В педагогике под самостоятельностью в целом, понимают способность личности к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительностью. В психологии самостоятельность рассматривается как свойство личности, которое характеризуется инициативностью, критичностью, адекватной самооценкой и чувством личной ответственности за результаты своей деятельности и поведение.

Под понятием исследовательская самостоятельность детей дошкольного возраста следует понимать самостоятельность, которая может проявляться в процессе исследования какой либо проблемы. Она выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале.

Исследовательская самостоятельность при своем развитии в старшем дошкольном возрасте способствует становлению так называемой субъектной позиции дошкольника в познании окружающего мира, и тем самым обеспечивает готовность ребенка к школе. Следует отметить, что именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития исследовательской самостоятельности детей: развитие мышления (А.Н. Подьяков, И.С. Фрейдкин, О.М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова, Е.В. Боякова, М.Л. Семенова), формирование продуктивной (Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина) и творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим его миром (С. Римашевская, О.В. Афанасьева), появление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности (Л.А. Реруш, Г.И. Вергелес). Все это создает реальную основу для развития исследовательских умений старшего дошкольника в целом и совершенствования его исследовательской самостоятельности в частности.

Задачу формирования и развития творчески активной и самостоятельной личности необходимо начинать решать именно в дошкольном детстве. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности и творчества. Своевременное развитие такого качества, как исследовательская самостоятельность расширяет возможности познания мира, общения, создает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет нам утверждать, что первые проявления исследовательской самостоятельности просматриваются уже в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева и является периодом «первоначального фактического складывания личности».

Рассматривая проблему развития исследовательской самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста, необходимо остановиться на исследованиях М.В. Харламова. По его мнению, основными условиями развития данного качества являются:

- формирование представлений о формах осуществления самостоятельного поведения, понимание ребенком дошкольного возраста необходимости использования исследовательской самостоятельности для личностного и социального развития;
- формирование положительного и, вместе с тем, критичного отношения к своей деятельности, требующей от ребенка субъектной позиции;
- формирование умения осуществлять самоконтроль и самооценку при выполнении деятельности, рефлексии.

Одним из средств развития исследовательской самостоятельности старших дошкольников может выступать **проектная деятельность**.

В настоящее время в детских садах широко используют данный вид деятельности. Проектная деятельность дает ребенку такие важные качества, как: возможность экспериментировать, систематизировать получаемые знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, но, главное – развивать исследовательскую самостоятельность. Это активный метод образовательной деятельности с использованием современных разработок и методик, а также новых интеграционных технологий.

Метод проектов зародился еще в конце XIX века непосредственно усилиями таких американских педагогов – новаторов, как Е. Пархерст, В. Килпатрик, Э. Коллингс и основывался на теоретических позициях философа-прагматика Джона Дьюи. Проектный метод имеет давнюю историю. Еще в Римской академии искусств создавались работы, которые назывались *progetti*, то есть проекты. Основоположителем метода проектов является американский педагог У.Х. Килпатрик, который полагал, что проект подразумевает «энергичную, от всего сердца деятельность».

Идеи проектного метода широко использовали в своей практической деятельности А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, В.Н., Л.К. Шлегер впервые применила метод проектов для обучения дошкольников.

«Метод проектов» нашел свое отражение в идеях и отечественных ученых: Е.Г.Кагарова, М.В.Крупениной, Н.Е.Веракса, О.М.Дьяченко, Л.А.Венгера.

Практически все они считают, что проектная деятельность сможет обеспечить высокое развитие познавательной деятельности, творческой инициативы и самостоятельности в обучении.

На современном этапе разработкой данного вопроса занимаются Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.В. Зуйкова, которые представили теоретические и практические материалы по использованию проектного метода в детском саду. Актуальность данного метода обосновывается авторами высокой познавательной активностью детей, присущей старшим дошкольникам, которой не достаёт самостоятельности.

В настоящее время метод проектов широко применяется в дошкольных учреждениях. Наряду с другими нововведениями в соответствии с требованиями ФГОС проектная деятельность является одной из основных составляющих построения образовательного процесса в ДОУ.

Именно проектная деятельность, как таковая, опираясь на субъектность самого дошкольника, как то - на выражение его инициативы, проявление познавательной активности и самостоятельности, а также основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию ребенка, развивает познавательный интерес в целом к разным областям знаний, способствует формированию навыков сотрудничества, взаимодействия в команде и самостоятельности в принятии решений, выдвижении гипотез. Внедрение в образовательный процесс проектной деятельности, кроме того, способствует развитию творчески свободной, социально адаптированной личности, которая будет соответствовать социальному заказу на современном этапе, с одной стороны, и сделает образовательный процесс дошкольного учреждения более открытым для активного участия родителей и других членов семьи, обществу.

В научно - педагогической литературе проектная деятельность имеет место быть упомянутой в контексте гуманизации образования, проблемным и развивающим обучением, педагогикой сотрудничества, личностно-ориентированным и деятельностным подходами; а также, интеграцией знаний, социальным воспитанием, совместным творческим развитием. Метод проектов требует от педагога постоянно повышать свой профессионально-личностный и креативный творческий уровень, что, положительно сказывается на качестве образовательного процесса и подталкивает к активному взаимодействию всех специалистов разного профиля, родителей воспитанников и социальных партнеров.

Проектная деятельность непосредственно способствует формированию у старших дошкольников умения планировать и самостоятельно принимать решения поставленной проблемы. Дает им возможность для развития наблюдения и анализа явлений, проведения сравнения логическим путем, обобщения и умения делать выводы и умозаключения, влияет на развитие творческого мышления, логики познания, пытливости ума, совместной познавательно-поисковой и исследовательской деятельности, коммуникативных навыков и рефлексивных способностей, которые являются основными составляющими успешной личности.

Внедрение в практику технологии проектной деятельности, позволяет, прежде всего, изменить стиль работы педагога с детьми: повышает детскую самостоятельность, активность, любознательность, развивает у детей творческое мышление, умение находить выход из трудной ситуации, помогает становиться увереннее в своих силах, успешно адаптироваться к школьному обучению, вовлекает родителей и других членов семей в образовательный процесс дошкольного учреждения.

Современные условия в дошкольном образовательном учреждении зачастую не предполагают практического применения и дальнейшего развития деятельности, возникающей по инициативе самого ребенка и отвечающей его потребностям и интересам в настоящий момент. Уделяя максимум внимания решению задач обучения и воспитания, педагог инстинктивно организует деятельность детей, направляет ее развитие. Но, зачастую, такая «опека» приводит к тому, что организованная педагогом деятельность уже не может перейти на новый, более высокий уровень самостоятельной деятельности, а значит, не получает условий для ее развития и самореализации. На деле оказывается, что педагоги практически не в состоянии создавать новые эффективные условия для предоставления своим воспитанникам права на свободу выбора и организацию самостоятельной деятельности в детском саду. Это может быть связано и с тем, что нынешнее поколение воспитателей плохо владеют методикой организации самостоятельной деятельности дошкольников и затрудняются с правильным выбором условий для развития исследовательской самостоятельности.

Недостаточная разработка проблемы развития исследовательской самостоятельности старших дошкольников в проектной деятельности на сегодняшний день, а также ее несомненная актуальность, как для теории, так и для практики современного дошкольного образования послужили основанием для нашего исследования.

Сам проект в детском саду, как правило, ориентирован на самостоятельную деятельность дошкольника, которую ребенок должен выполнить в течение определенного времени. Такая форма организации исследовательской деятельности дошкольника предполагает, прежде всего, решение обозначенной проблемы, с применением разнообразных методов, приемов, средств обучения; обеспечивает

разностороннюю интеграцию знаний детей. Ребенок старшего дошкольного возраста сам может планировать свое время, выбирать тему и предмет для исследования. Основная задача педагога при этом заключается в поощрении и деликатном направлении, а также поддержке самостоятельности и инициативы ребенка.

При рассмотрении данной проблемы, нами было проведено исследование, направленное на выявление уровня проявления исследовательской самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста и педагогических условий, созданных для развития исследовательской самостоятельности детей в практике дошкольного учреждения.

Констатирующий этап эксперимента состоял из двух частей.

Первая часть предполагала изучение особенностей проявления исследовательской самостоятельности старших дошкольников в процессе развития проектной деятельности в специально создающихся для этого проблемных ситуаций, а так же свободной деятельности детей и определении уровня ее сформированности.

Вторая часть заключалась в изучении педагогических условий развития исследовательской самостоятельности старших дошкольников в процессе осуществления проектной деятельности, а именно - определении уровня компетентности и осведомленности воспитателей в вопросах развития и поддержки исследовательской самостоятельности, выявлении уровня возможности участия родителей в совместном проектировании, в изучении отличительных особенностей организации предметно-развивающей среды с точки зрения развития исследовательской самостоятельности детей в проектной деятельности.

Основные трудности детей, как выявило наше исследование, заключались в том, что не у всех дошкольников достаточно развит устойчивый познавательный интерес; и даже принимая конкретную задачу или видя настоящую проблему исследования самостоятельно, они могли проявить хотя бы малую активность в поиске вариантов решения, а осуществляли его лишь с помощью воспитателя; трудности возникали и в формулировке гипотез; озвучивании прогнозов и перспектив своей деятельности и предполагаемых результатов, затруднялись испытуемые и в построении вопросов. В свободной беседе дети могли задавать вопросы, в которых четко и ясно они излагали то, что хотят узнать. Однако в ситуации, требующей от них четкую постановку вопросов (при выполнении предлагаемого задания), уже испытывали некоторые затруднения. Для поставленных вопросов также была характерна некоторая однотипность: вопросы только одного вида, в одной форме.

А поскольку дошкольники не могли сконцентрироваться на конкретной теме, то они быстро теряли интерес к исследуемой проблеме. Как показали дальнейшие наблюдения, в практической деятельности внимание детей больше привлекали либо игры с однообразными действиями (например, катание машин), либо настольные игры с уже знакомым содержанием, с отработанной схемой действий. Дошкольники не могли сделать выводов, умозаключений, оценить собственную деятельность, часто не замечали ошибок, затруднялись в выражении собственной точки зрения.

Можно было предположить, что причины такого поведения кроются в сложившихся стандартных рамках обучения на занятиях по традиционной форме обучения, когда дошкольникам не предоставляется вовсе или предоставляется лишь малая возможность для самостоятельного поиска ответов и знаний; когда даются уже готовые знания и дети тем самым становятся лишены свободного познавательного исследования, а значит, не происходит развитие исследовательской самостоятельности.

Отсюда следует вывод, что деятельность детей всегда должна быть организована таким образом, чтобы процесс их обучения был целенаправленным на развитие творческой активности и инициативы дошкольника.

Таким образом, анализ констатирующего эксперимента показал, что необходима формирующая работа по развитию исследовательской самостоятельности старших дошкольников в процессе проектной деятельности.

Выводы. Задача развития свободной творческой и самостоятельной личности ребёнка в детском саду довольно успешно реализуется через проектную деятельность, содержание которой определяется необходимостью развития исследовательской самостоятельности детей. Проектная деятельность позволяет дошкольнику проявить себя как личность. Главная особенность этой деятельности заключается в том, что она осуществляется в пространстве возможностей, где нормы четко не определены.

Правильно организованная проектная деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка. В ходе нашего исследования, мы пришли к выводу, что проектная деятельность способствует формированию у детей дошкольного возраста самостоятельности и инициативности, так как обеспечивает развитие познавательной потребности, учит самостоятельно осуществлять поиск, делать открытия, использовать метод научного познания в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Литература:

1. Веракса Н.Е, Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Мозаика-синтез Москва, 2008.
2. Мирджалилова С.С. Проектная деятельность – как средство развития познавательной инициативы // Молодой ученый. — 2012. — №11 — С. 458-459.
3. Шоймова Ш. С. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2014. — №6. — С. 831-834.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Москва, УЦ Перспектива, 2014, 32 с.

УДК 159.954:374(045)

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
 Московский государственный гуманитарно-экономический
 университет инклюзивного высшего образования (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ТьюТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА

Аннотация. Рассматривается готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Отмечается разнообразие контингента студентов, как по своим диагнозам, так и по психологическим, физическим, личностным особенностям и адаптационным возможностям. Анализируются данные, полученные в ходе анкетного опроса преподавателей, выявляющие готовность профессорско-преподавательского состава вуза к реализации инклюзивного образования и тьюторскому сопровождению образовательного процесса в условиях инклюзивного вуза. Выделяются необходимые условия организации процесса обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, формирующие и повышающие готовность преподавателей к работе со студентами с разными нозологическими формами.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты с инвалидностью, инклюзивное высшее образование, тьютор, готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению.

Annotation. The readiness of teachers for tutor support of students with disabilities and limited opportunities of health is considered. There is a variety of students, both in their diagnoses and psychological, physical, personal characteristics and adaptive capabilities. The data obtained in the course of a questionnaire survey of teachers, revealing the readiness of the teaching staff of the University for the implementation of inclusive education and tutor support of the educational process in an inclusive University. The necessary conditions for the organization of the process of teaching students with disabilities and limited opportunities of health, forming and increasing the readiness of teachers to work with students with different nosological forms.

Keywords: students with disabilities, students with disabilities, inclusive higher education, tutor, readiness of teachers for tutor support.

Введение. Глубокие структурные изменения, которые происходят сейчас в учреждениях высшего образования России, вызваны требованиями времени: внедрение новых образовательных стандартов, изложенные в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы», требуют изменения подходов к организации образовательного процесса вуза, в том числе и к взаимоотношениям «преподаватель-студент». Вуз предоставляет реальную возможность для полного удовлетворения индивидуальных образовательных запросов студентов, участия в формировании программы обучения, выбора дисциплин, влияющих на будущий профиль подготовки, при формировании их индивидуальной образовательной траектории.

Формулировка цели статьи. Раскрыть проблему готовности преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Проанализировать данные, полученные в ходе анкетного опроса преподавателей, выявляющие готовность профессорско-преподавательского состава вуза к реализации инклюзивного образования и тьюторскому сопровождению образовательного процесса в условиях инклюзивного вуза; выделить необходимые условия организации процесса обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, формирующие и повышающие готовность преподавателей к работе со студентами с разными нозологическими формами.

Изложение основного материала статьи. Образовательная система сегодня обращается к ценностям, потребностям и интересам личности, поэтому деятельность преподавателя предполагает расширение его профессиональной компетентности, в результате чего и наблюдается переход от передачи информации к тьюторскому сопровождению. Тьюторское сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузе, И. В. Абрамова определяет как деятельность, направленную на использование ресурсов образовательного и воспитательного пространства вуза для построения и реализации программ личностного и профессионального развития в социально значимой деятельности и оказания помощи в решении проблем, возникающих в процессе освоения профессиональной образовательной программы [1, с. 106].

Владение данной технологией, умениями формировать учебно-профессиональную и личностную мотивацию к самообразованию у обучающихся позволит преподавателю добиться более реальных успехов в образовательном процессе, подготовить социально ответственного, способного эффективно выполнять в будущем свою профессиональную деятельность студента.

Тьютор в этом процессе – ключевая фигура, чья позиция сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных программ, иначе говоря, это наставник. Должность тьютора официально закреплена в перечне должностей в сфере образования. Согласно приложению к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика здравоохранения и социального развития РФ» от 26 августа 2010 г. №761н «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих», тьютор не передает знания, а помогает их приобретать, сопровождая процесс индивидуализации, тем самым, решать реальные проблемы в своей деятельности.

Зарубежный опыт деятельности вузов показывает, что тьюторство – важнейший элемент образовательного процесса и процесса становления личности. Понятие «тьютора» в рамках образовательного процесса вуза сложилось еще в XIV веке. Самообразование, отмечают А. В. Медведева, И. Б. Клубина, было основным процессом получения университетских знаний. Студенты сами определяли путь достижения знаний, необходимых для получения степени, при этом тьютор оказывал лишь помогающую функцию [5]. Спустя несколько веков функции тьютора не утратили своего значения. В современном европейском процессе образования тьютор является и личным педагогом, и психологом, и конфликтологом. На работу с ним отводится до 60 % учебного времени студента, и лишь 40 % на лекции и семинары. Накопленный

практический опыт внедрения тьюторства в высшей школе свидетельствует о преимуществах данной системы обучения.

Сегодня востребованы кадры, способные создавать условия для реализации индивидуальных образовательных программ высшего образования, готовые осуществлять поддержку и сопровождение обучающегося в любой форме при построении его образовательного маршрута. Поэтому преподаватель вуза должен выполнять функции и проводника по образовательной траектории, и гаранта выполнения условий личностного и профессионального развития каждого обучающегося. Исследования В. А. Адольфа, Н. В. Филипповской показывают, что преподаватель выступает разработчиком индивидуальных образовательных программ, консультантом в сфере образовательных услуг, при этом совмещая позицию проектировщика и наставника [2]. На наш взгляд, преподаватель-тьютор, опираясь на интересы, потребности и возможности студентов, должен оказывать им поддержку не только в получении тех или иных знаний, умений и навыков, в постановке личностных целей и задач на период обучения в вузе, планировании пути и способов их достижения, но и в вопросах личностного, жизненного и профессионального самоопределения.

Качественное высшее образование должно быть доступно различным социальным группам, в том числе и лицам с инвалидностью и ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей. Его обеспечению служит инклюзивное образование в вузе, которое, воспринимая обучающегося таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования.

Вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. способствовало привлечению в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ, а получение высшего образования стало эффективным механизмом социальной интеграции названной категории лиц. Инклюзивное образование в высшей школе, по мнению А. С. Малафий, предоставляет возможность каждому студенту, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, эмоциональные, социальные и другие особенности, быть включенным в единый процесс обучения и социализации, в дальнейшем стать полноправным членом общества [6].

Мировое сообщество определяет инклюзивное образование как наиболее эффективное и гуманное, способствующее процессу вторичной социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. По мнению Г. А. Резник, М. А. Курдовой, современная российская система высшего образования недостаточно готова к инклюзии, что обусловлено множеством проблем в этой сфере: не во всех вузах России реализуются адаптированные учебные программы, дистанционные программы обучения; вузы недостаточно готовы к индивидуальным особенностям студентов с инвалидностью и ОВЗ; преподаватели не в полной мере овладели реабилитационными технологиями работы с этими студентами [7].

Министерство образования и науки РФ поставило задачу увеличить число вузов, предоставляющих образовательные услуги инвалидам и лицам с ОВЗ, доведя их к 2020 году до 160 [9].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» определено, что для организации инклюзивного образования в ВУЗах необходимо создать специальные условия, в том числе, ... предоставить услуги ассистента (помощника, тьютора), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, а также индивидуальную помощь в подготовке к занятиям [8]. Таким образом, тьюторство в системе сопровождения в инклюзивном образовании – одна из важнейших частей, необходимая для создания эффективной, гибкой, ориентированной на лиц с инвалидностью и ОВЗ, безопасной и психологически комфортной образовательной среды, одна из эффективных форм развития наставничества в нашей стране.

Для создания адаптивно-поддерживающей среды в вузе необходим специалист, выполняющий функции сопровождающего студента с инвалидностью и ОВЗ, который обеспечит его продвижение в образовательном процессе, исходя из его личностных особенностей и желаний, превращая их в конкретные запросы, соотнося его достижения с интересами и потребностями.

В процессе вузовской социализации осуществляется личностно-профессиональное становление студентов, в ходе которого они переживают как положительный опыт достижений успеха, так и негативный, состоящий в прохождении ситуаций затруднения, которые в большей степени, чем условно здоровые студенты, испытывают студенты с инвалидностью и ОВЗ. Для того, чтобы подобные затруднения выполняли стимулирующую функцию, необходимо включение студента в систему сопровождения, где тьютор помогает разобраться в проблемах, понять и сформулировать личную мотивацию обучения, выступая в роли наставника на протяжении всего периода обучения в вузе.

Для успешной реализации совместного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ и условно здоровых студентов необходимо не только изучить процесс внедрения инклюзивного образования в высшем учебном заведении, поиск наиболее эффективных путей его реализации, но и компетентность профессорско-преподавательского состава вуза к работе со студентами, имеющими особые образовательные потребности. Сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ в вузовской образовательной среде предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе высшего инклюзивного образования, в частности: к знанию и пониманию вопросов инклюзивного образования, закономерностей и особенностей развития человека с нарушениями развития, к навыкам анализа особенностей взаимодействия студента с инвалидностью и ОВЗ и социального окружения, эмоциональному принятию студентов с особыми образовательными потребностями, владению инновационными образовательными технологиями, проектированию педагогического процесса (психологически и дидактически грамотного построения совместного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ и студентов, не имеющих особых образовательных потребностей); гибкому варьированию методов и форм обучения и воспитания, эффективным для конкретной ситуации и т.п.

Неслучайно, Л.Ю. Беленкова, И.Л. Руденко, преподаватели единственного в стране инклюзивного вуза, МГГЭУ (ФГБОУ ИВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет»), опираясь на опыт работы с лицами, имеющими инвалидность и ОВЗ, указывают, что на сегодняшний момент повышаются риски, связанные с недостаточной готовностью преподавателей к инклюзивному профессиональному обучению студентов: они испытывают потребность в повышении своей компетентности в вопросах приобретения знаний о лицах с ОВЗ, разработки современных стратегий и реализации технологий инклюзивного образования; построения инклюзивной среды вуза; в повышении собственной квалификации и т. п.) [3].

МГГЭУ – уникальный, единственной в стране вуз, который является адаптированной базовой площадкой для получения инклюзивного высшего образования инвалидами и лицами с ОВЗ. Контингент

студентов ВУЗа весьма разнообразен, как по нозологическим диагнозам, так и по психологическим, физическим, личностным особенностям и адаптационным возможностям: с сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха – наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию овладения профессией и повышенный интерес к трудовой реализации; вторую группу составляют инвалиды с серьезными нарушениями слуха, зрения и речи, которые, как правило, имеют проблемы не только с коммуникацией, но и замедленное восприятие информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и особого подхода к организации учебного процесса; в третью группу входят инвалиды – лица с аномалиями физического развития (аномалиями и пороками развития, врожденными и приобретенными заболеваниями, травмами конечностей).

Обучение студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучающихся указанных категорий. Индивидуализация учебной деятельности этих студентов осуществляется на основе учета их индивидуальных особенностей, проявляющихся в их познавательной деятельности, психофизических способностях, в умении мобилизовать эмоционально-волевые и интеллектуальные силы, на основе использования дидактических и организационных средств. Однако опыт работы преподавателей МГГЭУ показывает, что для полноценного освоения образовательной программы необходимо проведение дополнительной индивидуальной работы со студентами, имеющими инвалидность и ОВЗ, при необходимости помощь в организации самостоятельной работы; проведении индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих по причине болезни обучающихся; содействие в прохождении промежуточных аттестаций, сдаче зачетов, ликвидации академических задолженностей; коррекции взаимодействия обучающегося и преподавателя в учебном процессе. Поэтому в роли тьютора – помощника, наставника, направляющего и сопровождающего – выступает каждый преподаватель, который осуществляет индивидуальное консультирование обучающихся, выстраивая траекторию их движения в пространстве образования, будущей профессиональной карьеры, жизненного самоопределения, расширения пространства образовательной и социальной деятельности и активности.

С целью диагностики готовности профессорско-преподавательского состава МГГЭУ к реализации инклюзивного образования и тьюторскому сопровождению образовательного процесса в вузе было проведено исследование с помощью составленной нами анкеты. При создании анкеты, мы ориентировались на компоненты готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования, выделенные Е. Е. Бурениной, которые включают три аспекта: мотивационный, информационный и технологический [4]. Мотивационный аспект готовности преподавателей связан с направленностью на поддержку особых студентов и непосредственной заинтересованностью в реализации инклюзии в вузе, основанной на понимании и принятии специфики инклюзивного образования. Информационный аспект подразумевает знание психолого-педагогических закономерностей возрастного и личностного развития обучающихся с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, владение методами, приемами социально-педагогического сопровождения студентов разных категорий. Технологический аспект подготовки предусматривает владение технологическими навыками, позволяющими адекватно реализовывать принципы инклюзии на практике, а именно, проектировать учебный процесс для совместного обучения студентов с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых студентов, реализовывать различные способы педагогического взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса, создавать инклюзивную среду вуза.

В эмпирическом исследовании приняли участие 90 преподавателей 6-ти факультетов ВУЗа. По итогам анкетирования преподавателей получена следующая информация. Оценка информационной готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в ВУЗе выявила, что с особенностями реализации инклюзивного образования в вузе, с опытом его внедрения хорошо знакомы более половины респондентов (70 %), они имеют представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования. Примерно 90 % респондентов владеет нормативно-правовой информацией в области инклюзивного образования. Около 40 % из них знакомы с психологическими закономерностями и особенностями личностного развития лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологических форм, владеют навыками анализа особенностей взаимодействия со студентом с инвалидностью и ОВЗ и его социальным окружением. Далее было проанализировано мнение преподавателей о том, с какими заболеваниями студентам с ОВЗ было бы, по их мнению, предпочтительнее обучаться совместно со всеми студентами. Результаты оказались следующими: 27,8 % респондентов считают, что диагноз не имеет принципиального значения, в тоже время достаточно большое число – 22,2 % считают, что в образовательный процесс вуза предпочтительнее было бы обучаться студентам с хроническими соматическими заболеваниями и 38,9 % опрошенных считают, что это должны быть студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 11,1 % респондентов затруднились при выборе ответа на этот вопрос. На вопрос о том, какая категория обучающихся представляет для Вас наибольшую трудность при совместном обучении, 16,7 % респондентов отметили, что с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 37,8 % с нарушениями слуха; 32,2 % с нарушениями зрения; 23,3 % с комбинированными нарушениями. Большинство педагогов высшей школы не рассматривают варианты совместного обучения условно здоровых студентов и студентов с интеллектуальными, поведенческими, эмоциональными нарушениями.

Определение мотивационно-ценностной готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования и тьюторскому сопровождению образовательного процесса в ВУЗе показало, что более половины преподавателей понимают важную роль инклюзивного образования в формировании подрастающего поколения, признают его приоритетность в развитии системы образования России, относятся к инклюзии как позитивному явлению: 70 % респондентов поддерживают, но при создании всех необходимых условий; 25,6 % респондентов полностью поддерживают идею совместного обучения студентов; возражаю, т.к. «для обычных студентов это снизит уровень обучения»; 4,4 % возражают, т.к. «для обычных студентов это снизит уровень обучения».

На вопрос о том, в какой форме должны получать образование студенты с инвалидностью и ОВЗ, подавляющее большинство – 46,7 % ответили, что совместно с другими обучающимися в других вузах, 12,2 % отметили, что в специализированных группах некоторых вузах, 20 % – в специализированных образовательных организациях, 11,1 % отметили, что это зависит от тяжести заболеваний, 10 % считают, что такие студенты должны обучаться на дому (дистанционно). На вопрос о том, считаете ли Вы себя

психологически и профессионально готовыми к работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ, 32,2 % респондентов ответили, что профессиональной подготовки достаточно для перехода к инклюзивному образованию, 31,1 % обладают определенным уровнем профессиональных навыков, однако не готовы психологически, вызывает опасение коммуникация с ними, эмоциональное принятие их особенностей; 10 % готовы психологически, но не обладают достаточным уровнем профессиональных навыков, 16,7 % не готовы к работе с данной категорией обучающихся ни психологически, ни профессионально, 10 % респондентов затруднились, а по сути, уклонились от ответа. Возможно, подобный характер ответов связан с общей гуманистической позицией, свойственной педагогам. На вопрос о том, считают ли они, что инклюзивное образование положительно скажется не только на развитии и социализации студентов с инвалидностью и ОВЗ, но и на сверстниках с обычными образовательными потребностями, большинство респондентов (63,3 %) ответили положительно, 18,9 % ответили «нет», остальные 17,8 % затруднились дать ответ. Большинство респондентов владеет навыками по преодолению психологического барьера, возникающего при обучении студентов с инвалидностью и ОВЗ, обладает достаточным уровнем психологической защиты от стрессовых ситуаций, возникающих в процессе учебы и жизнедеятельности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, при этом личностная направленность оказания помощи обусловлена удовлетворением социальной потребности в заботе о нуждающихся в ней людях, что подтверждается их ответами на вопрос о том, какие действия будут предприняты по снижению состояния психологического дискомфорта при работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ: 61,1 % дали ответ – «попробую выявить проблему и изменить ситуацию»; 24,4 % ответили «попробую посмотреть на проблему с другой стороны и дать ей иную оценку, увидеть положительную сторону в этом явлении»; остальные 15,5 % затруднились ответить.

Далее в анкете преподавателям предлагалось отразить «риски присущие инклюзивному высшему образованию в настоящее время», 51,1 % респондентов затруднились ответить, 14,4 % выделили такой риск как: «потеря качества высшего образования», 5,6 % преподавателей выделили «недостаточное техническое и учебно-методическое обеспечение обучения», 4,4 % выделили «психологическую неготовность педагогов и студентов к общению со студентами с ОВЗ», «распыление внимания педагога на разные группы студентов», 3,3 % респондентов рисками считают «отсутствие необходимых условий, специалистов, психологов, тьюторов», «отсутствие возможности трудоустройства», «студенты с инвалидностью и ОВЗ будут чувствовать психологический дискомфорт, обучаясь со всеми в обычном режиме», «недостаточное техническое и учебно-методическое обеспечение обучения», «психологическая неготовность педагогов и студентов к общению со студентами с ОВЗ», «невосприятие преподавателями проблем обучающихся с ОВЗ», «недопонимание необходимости психолого-педагогического сопровождения», «негативное, пренебрежительное отношение со стороны условно здоровых студентов» и др.

Оценка технологической готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования и тьюторскому сопровождению образовательного процесса в вузе выявила, что 31,1 % респондентов связывают эффективность реализации инклюзивного образования с современным материально-техническим и программно-методическим оснащением образовательного учреждения, 25,6 % респондентов с наличием в вузе узких специалистов для работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ (дефектолог, логопед, тьютор, технический специалист по программным и информационным средствам и др.); 43,3 % обязательным считают совершенствование системы повышения квалификации для подготовки кадров к работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ; 80 % полагают, что необходима разработка адаптированных образовательных программ для студентов с инвалидностью и ОВЗ. Вопрос о том, отвечает ли требованиям образовательное пространство учебного заведения и наличие технических средств для учебного процесса лиц с инвалидностью и ОВЗ, большинство (60 %) ответили, что недостаточно, 11,1 % ответили положительно, 28,9 % затруднились дать ответ. На вопрос о личном участии в разработке адаптированных образовательных программ для обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ большинство (41,1 %) дали положительный ответ, 40 % ответили отрицательно, остальные 18,9 % затруднились ответить. В тоже время у 86,7 % отсутствуют методические разработки, обобщающие личный опыт работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ, которые хотелось бы разместить на портале вуза. Третью респондентов (33,3 %) понимают, что обучающиеся с инвалидностью и ОВЗ нуждаются в их помощи и готовы приложить все усилия для их успешного обучения; однако 66,7 % считают необходимой профессиональную переподготовку и повышение квалификации в области инклюзивного образования лиц с инвалидностью и ОВЗ. Большинство респондентов (70 %) не видят необходимости введения должности тьютора в ВУЗе и готовы оказать данную помощь в ходе учебного процесса, остальные 30 % считают это необязательным, поскольку их профессиональные компетенции достаточны для работы в условиях инклюзивного вуза. Для половины респондентов из перечисленных ролей тьютора наиболее предпочтительна роль консультанта (51,1 %), роль наставника (41,1 %), 7,8 % роль педагога.

Выводы. На основании проведенного опроса можно сделать вывод о достаточной готовности профессорско-преподавательского состава специализированного вуза к работе со студентами с инвалидностью и ОВЗ. Результаты исследования показали, что в современной высшей школе наряду с организационными и содержательными изменениями происходят перемены иного, более важного характера – ценностные изменения. Это становится возможным во многом благодаря тому, что в образовательном пространстве высшего учебного заведения преподаватели и студенты с инвалидностью и ОВЗ получают возможность реального взаимодействия, что ведет к изменению установок относительно друг друга. Соответственно, такое взаимодействие в ходе учебно-профессиональной деятельности является фактором развития и формирования личностно-профессиональной готовности преподавателей к осуществлению инклюзивного образования в вузе. Студентам с инвалидностью и ОВЗ необходимо специализированное квалифицированное сопровождение в образовательном пространстве, которое благоприятствует созданию равных стартовых возможностей получения ими профессионального образования, обеспечению благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит преподавателю-тьютору, предназначение которого состоит в актуализации и стимуляции стремлений всех студентов, не зависимо от их образовательных потребностей, к профессиональному развитию, в создании условий для их самосовершенствования, в содействии их самоопределению, реализации образовательных, жизненных и ценностных перспектив.

Литература:

1. Абрамова, И.В. Научно-теоретические основы тьюторского сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в организациях высшего образования в условиях инклюзивной практики: монография. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2016. – С. 102–112.
2. Адольф, В. А. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС / В. А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 164–167.
3. Беленкова Л.Ю. Инклюзивное высшее образование как системная инновация // Проблемы современного педагогического образования / Л.Ю. Беленкова, И.Л. Руденко. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2017. - №56-10. – С. 288–298.
4. Буренина, Е.Е. Основные компоненты профессиональной готовности педагогов к внедрению инклюзивного образования / Е. Е. Буренина // Образование и ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – СПб.: ГАУ ДПОС «СОИРО», 2015. – № 1. – С. 34–38.
5. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства [Электронный ресурс]: учеб.-практ. издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. А. В. Медведева, И. Б. Клубина]. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. – Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=publications (дата обращения: 22.02.2018).
6. Малафий, А. С. Компетентностный подход к подготовке специалистов индустрии туризма и гостеприимства: опыт ТулГУ // Современные проблемы науки туриндустрии: сборник научных статей: в 2 т. / под ред. Т. Н. Третьяковой, Ю. А. Сыромятниковой. – Челябинск: ЮУрГУ, 2015. – Т. 1. – 314 с.
7. Резник, Г. А. Развитие инклюзивного образования в вузах России [Электронный ресурс] / Г. А. Резник, М. А. Курдова // Экономика и социум. – № 11(30). – 2016. – Режим доступа: http://www.iupr.ru/domains_data/files/zurnal_30/Rezник%20G.A.,%20Kurdova%20M.A.%20Razdel%20Sovremennye%20nauki%20i%20obrazovanie.pdf. (дата обращения: 22.02.2018).
8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. (дата обращения: 22.02.2018).
9. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы» // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 22.02.2018).

Педагогика

УДК 37.013.75

кандидат филологических наук, доцент Белова Екатерина Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Гаврикова Юлия Александровна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена современному подходу к обучению чтению на английском языке, представляющему собой средство опосредованной коммуникации, а также процесс, направленный на получение информации, заложенной в письменном тексте. При обучении чтению необходимо учитывать две его составляющие: технику чтения и усвоение прочитанного. В работе исследуются взаимосвязь и взаимообусловленность этих двух сторон, которые способствуют осуществлению основной цели данного вида речевой деятельности, а именно – понимания написанного и выражения к нему своего отношения.

Ключевые слова: чтение, вид речевой деятельности, «технический» аспект, вербальное общение, иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. The article is devoted to a modern approach to teaching reading in the English language which is a means of indirect communication as well as a process aimed at obtaining information laid down in written text. When teaching reading it's necessary to take into account its two components: reading technique and assimilation of the read. The work investigates interrelation and interdependence of these two parties which promote the primary goal of this type of speech activity, namely understanding of the written and expressing their attitude to it.

Keywords: reading, type of speech activity, "technical" aspect, verbal communication, foreign language communicative competence.

Введение. На современном этапе развития лингводидактической науки уже накоплен достаточно обширный теоретический материал, посвященный обучению чтению на иностранном языке и нашедший свое отражение в трудах множества исследователей. Чтение определяется как разновидность коммуникации, входящая в поле речевой деятельности людей, которая реализуется в форме опосредованного вербального общения. Также чтение обуславливает письменную форму общения.

Формулировка цели статьи. С целью выявления в дальнейшем наиболее эффективных технологий обучения чтению, представляется необходимым провести анализ существующих теорий, осмыслить цели, содержание и задачи данного вида речевой деятельности, критически рассмотреть существующие классификации видов чтения.

Изложение основного материала статьи. Существует многообразие определений чтения, что обусловлено, на наш взгляд, тем, чему автор склонен уделять особое внимание. Зарубежными авторами оно рассматривается как: опознавание множества лингвистических сигналов – букв, морфем, слогов, слов, фраз, грамматических элементов и речевых маркеров – и вычленение единиц, представляющих смысл для читающего [14, с. 299]; психолингвистическая игра выдвигания вероятностных гипотез относительно смысла

текста посредством выбора графических элементов-подсказок в соответствии с имеющимися знаниями [16]; максимально возможное извлечение из печатного текста необходимой информации [15, с. 3]; это процесс приписывания значения письменным символам, содержащимся в нем [13, с. 15].

В работах отечественных исследователей чтение описывается как речевое взаимодействие автора написанного текста и его читателя, при этом осознание текста подразумевает единство умозаключений, произведенных читателем, с задумкой отправителя данной информации, т.е. автора [5, с. 8]; визуальное понимание напечатанного текста и его осознание с разнообразной степенью развернутости, четкости и углубленности [1, с.103]; рецептивный характер коммуникации, обращенный на уяснение и осмысление написанного текста, в процессе которого усваивается и оценивается информация, содержащаяся в тексте [8, с. 95].

Согласно мнению многих исследователей (З.И. Клычникова, Е.Н. Соловова), чтение на иностранном языке как один из видов речевой деятельности наряду с говорением, аудированием и письмом, является важной частью иноязычной коммуникативной компетенции в качестве вида речевой деятельности, а также косвенной модели общения. Достичь естественного взаимодействия с носителями языка могут, в большинстве случаев, относительно немногие, тогда как, читать на иностранном языке могут почти все. Именно поэтому обучение чтению является целевой доминантой [11, с. 141].

Чтение, подразумевающее глубокие мыслительные процессы (анализ, синтез, умозаключение и др.), и его следствие – получение информации – играют большую роль в коммуникативной деятельности общества. Такой вид письменного взаимодействия гарантирует передачу накопленного человечеством опыта, совершенствует интеллект, усиливает чувства, то есть обучает, развивает, воспитывает. З.И. Клычникова считает, что чтение является процессом восприятия и обработки полученной информации, графически зашифрованной по системе того или иного языка в форме письменных и печатных текстов. Чтение ставит перед собой цели: а) взаимодействия с их автором; б) расшифровывания имеющейся в тексте информации; в) обучения родному и иностранному языку; г) развития личности читателя; д) приобретения им эстетического удовлетворения и информативного воздействия; е) усовершенствования образного мышления и выразительной речи; ж) стимулирования психической деятельности читателя [8, с. 5].

Визуальный прием информации преобразуется во внешне либо внутренне воспроизводимое высказывание и завершается узнаванием лингвистической единицы, а именно соотношением с ее значением. Что касается смысловой обработки текста, судить об этом возможно лишь опосредованно, поскольку прямое наблюдение за процессом осмысления письменной речи невозможно. Для анализа доступны лишь данные, полученные по результатам чтения. Данный процесс наглядно описан А.А. Миролюбовым, который условно делит его на несколько этапов: анализа ситуационного контекста, предшествующего началу чтения; выдвижения гипотезы о содержании текста; дальнейшей антиципации, или вероятностного прогнозирования; и, наконец, процесса смысловой переработки [10, с. 152].

Здесь невозможно не разделить мнение С.К. Фоломкиной о существовании двух уровней понимания – уровня значения, имеющего отношение к восприятию языковых единиц, и уровня смысла, направленного на осознание смысла текста как целостного речевого произведения [12, с. 22]. Подобная позиция близка Н.И. Гез, которая считала, что «хотя в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления протекают одновременно и тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие его процесс, принято условно делить на две группы: а) связанные с «технической» стороной чтения, они обеспечивают перцептивную переработку текста, напр., восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы; и б) обеспечивающие смысловую переработку воспринятого – установление смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и тем самым содержания текста, замысла автора и т.д.; эти умения приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания» [4, с. 265].

Т.Г. Егоров, формулируя определение чтения, исходил из двух точек зрения: одни исследователи видели в данном процессе, прежде всего порядок механизированных действий, другие же в свою очередь смотрели на чтение с точки зрения мыслительных операций, которые входят в состав этого процесса. Обе точки зрения не могут быть полностью истинными, поскольку являются односторонними: и первая, и вторая подчеркивают только одну из сторон процесса чтения, не раскрывая его полностью. Если рассматривать чтение исключительно как систему закономерностей, сложившихся между зрительными образцами (текстом) и произнесением, то мы не поймем этого вида речевой деятельности во всей его многообразности. Процесс связи видимого и произносимого слова обуславливает лишь технику чтения. Главное же значение в процессе чтения имеет осмысление написанного и отношение к прочитанному [7, с. 51-52].

Иная точка зрения, которая рассматривает чтение только лишь как процесс осмысления, тоже является односторонней. Для понимания текста, важно освоить технику чтения. Трудный процесс чтения можно понять, только учитывая обе эти стороны – технику чтения и усвоение текста. Две эти стороны процесса чтения неделимо связаны между собой.

Многие из выпускников, сдающих в 11 классе ЕГЭ по английскому языку, отказываются от сдачи устной части этого экзамена. Это происходит, потому что они боятся не справиться с ней. Чтобы подготовиться к выполнению первого задания (чтения текста), выпускник должен изучить правила чтения, произношения и знать исключения. При обучении технике чтения нужно использовать как можно больше упражнений, объясняющих правила чтения, правила английской фонетики. Особое внимание необходимо уделить правилам, когда некоторые согласные в сочетании с другими буквами не читаются:

- ng[n]bring, long
- gn[n]reign, design
- wh[w]where, why
- wh +o[h]who, whose
- kn[n]know, knee
- wr[r]write, wrong
- st[s]castle, listen
- ph[f]phone, elephant

После тщательного объяснения и разбора данных правил с помощью таблиц, карточек рекомендуются упражнения закрепляющего характера, например, направленные на фонетическую отработку в хоровом и индивидуальном режимах следующих слов:

hasten, strong, fasten, listen, Christmas, castle, whistle, jostle, nestle, wrestle; cupboard, pneumonia, psychology, philosophy, raspberry; neighbour, nightingale, straight, naughty, high, height, through, sigh, etc.

Это упражнение и другие с использованием информационно-коммуникационных технологий способствуют освоению принципов чтения, делают этот вид речевой деятельности увлекательным, усиливают мотивацию к изучению английского языка [6].

В свою очередь, вторую сторону – понимание написанного и установление к мыслям и чувствам автора своего отношения – необходимо рассматривать как основную цель чтения. Абсолютно ясно, что две данные стороны процесса чтения взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Следовательно, можно считать, что восприятие текста и его произнесение непременно испытывает на себе воздействие смысла прочитанного и, наоборот, процесс понимания написанного текста определяется восприятием. Взаимодействие процессов восприятия и осмысления при чтении объясняет следующее: наличие условий для понимания текста зависит от качества его восприятия. При ошибках в восприятии, таких, как неправильном чтении слов или уподоблении похожих по форме слов, происходит искажение смысла. В то же время ложное понимание смысла подталкивает к ложному угадыванию формы слова.

А.Н. Леонтьев выделяет важный психологический компонент процесса чтения, определив его механизмом вероятностного прогнозирования, проявляемым на смысловом и вербальном уровнях. Смысловое прогнозирование – это умение предопределить содержание текста, а также правильно предположить о последующем развитии событий по заголовку, первому предложению и другим частям текста. К вербальному прогнозированию относится умение по начальным буквам предугадать слово, по первым словам предположить построение предложения, по первому предложению – последующее построение абзаца. Прогнозирование помогает создать установки эмоционального настроения у учащихся, подготовить их к чтению [цит. по: 9, с. 98-99].

Выдвижение гипотез и система ожиданий способствуют развитию прогностических умений читающего; они активизируют непрерывное построение структуры знаний читающего, приводят в действие его фоновые знания и языковой опыт. Как считает О.Н. Кужель, при подготовке сознания к восприятию информации читающий вспоминает, догадывается, предполагает, то есть включает способности своей долговременной памяти и своего личного и социального опыта [9, с. 103-104].

Несмотря на то, что в реальном акте чтения процессы восприятия и осмысления тесно взаимосвязаны и проходят одновременно, умения и навыки, которые обеспечивают его процесс, условно делят на две группы: а) связанные с «техническим» аспектом чтения – они предоставляют восприятие графических символов и сопоставление их с конкретными значениями или перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы; б) создающие условия для смысловой переработки воспринятого материала – формирование смысловых связей между языковыми единицами разных уровней и содержания данного текста. Эти умения обуславливают понимание текста как цельного речевого высказывания. Понимание содержания реализуется путём ряда сложных логических операций, в результате которых устанавливаются связи в тексте и происходит переход от слов к смыслу.

Ступенчатый характер понимания текста в иностранном языке показан З.И. Клычковой, которая выделила четыре типа информации, получаемой из текста и семь ступеней различного понимания – это понимание слов, словосочетаний, предложений, текста, шестая ступень предполагает понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, а седьмая – понимание всех типов информации, в том числе и побудительно-волевой. В итоге всех этих процессов читающий даёт оценку тексту в широком социальном и культурном контексте, а само чтение определяется зрелостью [8, с. 25-28].

Сущность главной стратегии чтения такова: читающий поочередно то «забегает» вперед по строке, к последующему слову (словам), что лежит в основе «угадывания», создания смысловых «гипотез» («вероятностное прогнозирование» читаемого), то вновь обращается к ранее прочитанному, в процессе чего сверяет исходно созданную гипотезу с написанным, и только после этого декодирует концепт слова. Стратегия чтения такого типа, которая заключается в том, что читающий забегает вперед («антиципация») и возвращается назад (сличение, контроль), происходит благодаря сложным актам движения глаз. Впрочем, движения глаз – это лишь условие, которое необходимо для совершения функции чтения; а если говорить о самом процессе чтения, то оно характеризуется взаимодействием, как минимум, двух уровней – *сенсомоторного* и *семантического*, которые находятся в сложном синтезе. Сенсомоторный уровень представляет собой несколько плотно взаимосвязанных «звеньев»: звено удерживания; звено звукобуквенного анализа; сличение и контроль (сопоставление рождающихся гипотез с данным материалом), сохранение в памяти получаемой информации; смысловые догадки, которые возникают на основе этой информации.

«Техника» чтения обеспечивается благодаря сенсомоторному уровню – это скорость восприятия прочитанного, его точность. Семантический уровень на основе своих данных, определяет понимание значения и смысла, как отдельных слов, так и полного речевого высказывания. Осуществление процесса чтения реализуется благодаря сложному взаимодействию этих уровней с двух сторон: во-первых, со стороны скорости и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка; во-вторых, со стороны адекватного понимания значения, которое содержится в этих знаках.

Точное, правильное восприятие текста является основным условием для правильного понимания текста читаемым. Для этого предполагается владение конкретным набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, делающим процесс опознавания моментальным [2, с. 81-83].

Выводы. Таким образом, чтение, будучи процессом общения, связано с потребностью учащимися обладать: 1) графическим строем языка 2) способами извлечения информации. В связи с этим в процессе чтения выделяются следующие главные взаимосвязанные отличительные признаки: сначала, это процесс восприятия напечатанного или написанного текста, а потом – процесс осмысления читаемого. Из этого возникает необходимость обучать двум сторонам чтения: *технической*, то есть владением графической системой, и *смысловой*, то есть овладением умением понимать читаемый текст.

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения является специфичным. Этот рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, который включает в себя как минимум четыре взаимодействующих элемента: удержание информации, звукобуквенный анализ и синтез, концептуальные догадки и процесс сопоставления появляющихся при чтении «гипотез» с написанными словами. Более того, чтение, наряду с прочими видами речевой деятельности, мотивируется психологическими установками,

потребностями и задачами читателя для которых происходит получение информации и ее дальнейшее преобразование, что обуславливает определенные методы и приемы работы и технологии обучения этому виду речевой деятельности.

Литература:

1. Базарова А. А. Особенности работы с англоязычной газетной статьей на языковом факультете вуза. // <http://moluch.ru/archive/105/24911/> (последнее обращение 10.04.18.)
2. Богданова Е. А. Методика работы с текстом на иностранном языке. // <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-raboty-s-tekstom-na-inostrannom-yazyke> (последнее обращение 12.04.18.)
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
4. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Учебник. — М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
5. Гордеева И. В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. №19 (99). С. 569-571
6. Даричева М.В. Опыт применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. // Вестник Мининского университета. Н. Новгород: электрон. журн. 2013. № 1 (последнее обращение 11.04.18.)
7. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб: Каро, 2006. 304 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 205 с.
9. Кужель О. Н. Особенности обучения англоязычному чтению учащихся основной школы. // Молодой ученый. 2015. №4(84). С. 584-586
10. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. / Под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
11. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
12. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 253 с.
13. Aebersold J. A., Lee Field M. From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms. Cambridge University Press, Vol.21. Issue 3. 1997. 263 p.
14. Brown D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Pearson Education ESL, 2010. 491 p.
15. Grellet. F. Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. – Cambridge University Press, 1999.
16. Paran. A. Reading in EFL: facts and fictions. // The Reading Matrix Vol.5, No.2, September 2005, p.143-154

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат философских наук Бобылева Наталья Викторовна

МБУ ДО «ДШИ» (с. Покровское)

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматриваются различные составляющие профессиональной компетентности музыканта-педагога. Характер музыковедческой деятельности музыканта требует от него проявления социально-психологических качеств личности, способствующих межличностному взаимодействию. Именно они как профессионально значимые качества обуславливают мастерство музыканта. В связи с этим рассмотрены такие понятия как профессиональная компетентность и рефлексия, которая определяет отношение музыканта к самому себе, помогает осознать то, как специалист музыкальной сферы воспринимается в действительности, являясь при этом одним из важнейших факторов развития социально-психолого-педагогической компетентности музыканта-педагога. В структуру социально-психологической компетентности музыканта входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия. В этой связи и была рассмотрена специфика музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской деятельности и процесс формирования у учащегося-исполнителя всех аспектов, входящих в компетентность музыканта. Таким образом, компетентному педагогу – музыканту необходимо обладать комплексом знаний в области социологии, психологии и педагогики; владеть различными методиками преподавания, осваивать педагогическую и научную литературу, музыкальный репертуар и уметь применять весь этот комплекс знаний в своей деятельности.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская техника, интерпретаторская компетентность, профессиональная компетентность, рефлексия, социально-психологическая компетентность, музыкально-педагогическая деятельность.

Annotation. The article considers different components of a music teacher' activity. The authors analyze the peculiarities of musical activity and a main role of this in forming musicians' professional competence. Working in the musical sphere a musician must have such features as social –psychological ones. They help a musician be communicative and improve his/her skills. That's why the article touches upon such concepts as professional competence and reflexes, being one of the social –psychological competence's foundations. The social -psychological competence consists of such skills as orientation in social situations; determination of personal features and peculiarities; people's emotional conditions; choosing the best methods of a musician's communication. That's why

the authors have considered the musical activity of a teacher and the process of forming different aspects of social - psychological competence. So a musical teacher must know a lot in such spheres as sociology, psychology, pedagogy. A specialist has to use different teaching methodics. At the same time he must read scientific articles and new literature of this sphere. It is not only important thing but it is necessary to be a competitive teacher of musical sphere.

Keywords: professional competence, reflexes, social -psychological competence, musical activity, musical techniques, interpretatic competence.

Введение. На протяжении всей жизни люди находятся в постоянном общении, поскольку человек дан в контексте с другим – партнером реальности, воображаемым, выбранным и т.п. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в человеческой жизни. Компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции как отстраненной, так и близкой. В целом, компетентность в общении связана с овладением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Один из существенных показателей компетентного общения – это гибкость в адекватной смене психологических позиций. Компетентность во всех видах общения заключается в достижении трех уровней адекватности партнеров – коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Личность должна быть направлена на обретение богатой многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения партнеров, всем граням их адекватности.

Формулировка цели статьи. Поскольку на современном этапе компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма специалиста музыкальной сферы, составляющая основу его педагогической деятельности, поэтому в нашей статье мы и рассмотрим такое понятие как социально-психолого-педагогическая компетентность музыканта-педагога.

Изложение основного материала статьи. Сегодня существуют разные подходы к описанию профессиональной компетентности. При этом понятие компетентности не имеет четкого, устоявшегося определения и трактуется либо слишком узко (например, сумма знаний, умений и навыков), либо очень широко (уровень успешности взаимодействия с окружающей средой). По мнению Л.В. Айсиной, компетентность включает в себя не столько полный запас знаний о предмете: дат, фактов, конкретной информации, сколько личностную зрелость, собственную позицию, умение делать выбор, принимать решение, брать на себя ответственность и осознавать происходящее. Важно понимать, что компетентность – это не абстрактная точка в развитии профессионала или человека, наоборот, – это в большей мере процесс: процесс роста, постоянного обучения, расширения, углубления, систематизации собственных знаний и умений [1].

Педагоги рассматривают и профессиональную компетентность. Этому вопросу посвящены статьи Зимней И.А., Исаевой Т.Е., Сорокиной Т.М., Ровновой Л.В. и многих других. Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. [2] Профессиональная компетентность: обладание совокупностью профессиональных знаний и опыта (компетентий), а также положительного отношения к работе, требуемые для эффективного выполнения рабочих обязанностей в определенной области деятельности. Компетентность подразумевает не только умение выполнять работу, но также способность передавать и использовать знания и опыт в новых условиях... [3].

Исходя из рассмотренных определений, профессиональная компетентность представляет собой следующие сформированные позиции готовности специалиста:

- информационно-смысловая (Я знаю);
- эмоционально-мотивационная (Я хочу);
- деятельностно - технологическая (Я могу);
- нормативно - управленческая (Я должен).

В структуру профессиональной компетентности педагога входят:

- общественно-политическая осведомленность,
- психолого-педагогическая эрудиция,
- педагогическая техника,
- умения и навыки организации педагогической деятельности.

В структуру профессиональной компетентности педагога входят: общественно-политическая осведомленность, психолого-педагогическая эрудиция, педагогическая техника, умения и навыки организации педагогической деятельности.

Рассмотрим профессиональную компетентность музыканта, которая коммуникативна, поскольку обеспечивает контакты, сотрудничество, совместную деятельность, взаимодействие, систему отношений. Характер музыкально-педагогической деятельности постоянно ставит музыканта в ситуацию общения, требуя от него проявления социально-психологических качеств личности, способствующих межличностному взаимодействию. Именно они как профессионально значимые качества обуславливают профессиональное мастерство музыканта. Накопление практического опыта музыканта является необходимым, но недостаточным для роста профессиональной компетентности. Развитие мастера происходит лишь при постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности. Необходимо, чтобы каждый студент в период обучения в высшем учебном заведении развивал себя как личность и как профессионал, для этого необходимо развивать в себе такие качества как рефлексия и гибкость, которые лежат в основе социально-психологической компетентности не только музыканта-исполнителя, но и музыканта - педагога.

В связи с вышесказанным одним из приоритетных условий для успешности музыканта-педагога – это привычка к саморефлексии, под которой понимается «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания....» Тогда, по мнению Айсиной Г.С., психологические особенности музыканта-педагога влияют на качество его профессиональной успешности [1].

Можно смело утверждать, что рефлексия помогает музыканту вырваться за рамки самой профессии и посмотреть на нее со стороны другого человека. Она и определяет отношение музыканта к самому себе, дает

возможность сравнивать самооценку с мнениями других людей, помогает осознать то, как он воспринимается в действительности. При недостаточном уровне рефлексии музыкальный-педагог склонен «навязывать» ученику свой способ мышления и действия. Поэтому одним из важнейших факторов развития социально-психолого-педагогической компетентности музыканта-педагога является его способность ставить себя на место ученика, видеть и оценивать трудности его глазами.

Рассмотрим социально-психолого-педагогическую компетентность музыканта.

Психологическая компетентность представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющем профессиональные и иные взаимодействия [4].

Социально-психологическая компетентность - способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений [4]. В структуру социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого (эмпатия). Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. Она является одной из предпосылок и важным компонентом психологической культуры личности.

Результаты исследования и их обсуждения. Специфика музыкально-педагогической деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства. Музыкально-педагогическая деятельность сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу. Будущему педагогу музыкальной сферы необходимо усвоить определенную сумму философских, эстетических, социальных, психолого-педагогических знаний и уметь применять их в своей деятельности. Педагог музыкальной сферы должен обладать знаниями различных методик преподавания, осваивать педагогическую и научную литературу, музыкальный репертуар при подготовке к занятию. Синтез исполнительской и педагогической деятельности помогает музыканту-педагогу выполнять музыкально-воспитательные и образовательные задачи.

С другой стороны, развитие профессиональной компетентности музыканта-инструменталиста в значительной степени обеспечивается за счет организации учебного процесса со стороны музыканта-педагога по технологическому циклу «восприятие - аналитическое изучение - воспроизведение» музыки. Во время восприятия музыки информация поступает в сознание человека через различные анализаторы, обрабатывается благодаря действия перцептивным механизмам, в результате чего рождаются художественные образы, возникает эмоциональный отклик на услышанное, начинается рефлексивная деятельность. Затем происходит анализ нотного текста с целью выявления особенностей композиции, музыкального языка, исполнительских средств, результатом которого становится декодирование (декодирование) музыкальной информации, зашифрованной композитором в музыкальном произведении [5].

Процесс воспроизведения музыки требует от исполнителя не только глубины и тонкости восприятия, передачи замысла композитора, но и специфических исполнительских возможностей. Творческая интерпретация музыкального произведения не только выражает основной замысел композитора, но и влияет на восприятие той или иной эпохи слушателем. Поэтому именно от исполнителя зависит актуальность современных сочинений и произведений прошлых веков. Нельзя не учитывать этот социальный фактор как явление.

Музыкально-исполнительская техника – это не только овладение различными специфически-техническими сложностями, но и умение правильно прочесть нотный текст, передать признаки данного стиля (эпохи), традиционные черты жанра, а также умение грамотно очертить грани музыкальной формы.

В исполнительской деятельности в первую очередь, согласно идеям современной педагогики музыкального исполнительства, выступает такая ее сторона, как сотворчество-восприятие музыкального явления. Это связано с тем, что в музыкальном произведении уже заключен опыт познавательно-оценочной деятельности его автора. Сотворчество возможно лишь в том случае, когда эмоциональные переживания композитора созвучны с эмоциональными переживаниями слушателя, исполнителя. Поэтому вне личностного отношения творческое постижение музыкальных образов невозможно. Именно высокая музыкально-эстетическая культура исполнителя обуславливает легкость и яркость его проявления в музыкальном искусстве, значимость и многогранность его образов и ассоциаций, убедительность его стиля.

Художественно-исполнительский репертуар музыканта очень широк и разнообразен. Наряду с произведениями академической ориентации (необходимых для совершенствования художественно-исполнительской культуры музыканта) он должен включать большое количество сочинений различных эпох, стилей и жанров. Музыкально-исполнительская импровизация предполагает наличие умений читать ноты с листа, транспонировать, подбирать по слуху, собственно импровизировать и создавать различные варианты исполнения.

Характерной чертой музыкально-исполнительской культуры является умения ярко, эмоционально и выразительно преподнести аудитории художественно-исполнительские варианты. Искусство художественно-музыкального исполнения – это выразительность и артистичность передачи художественного образа произведения. Выразительная игра характеризуется оживлением каждого звука через сознание и чувственно-эмоциональную сферу исполнителя.

При подготовки учащегося-исполнителя музыканту педагогу необходимо научить его правильно воспринимать, анализировать и только потом воспроизводить эту музыку. На начальном этапе обучения очень важно дать необходимые знания о музыкальных стилях, эпохах, а также научить анализировать музыку для качественного ее исполнения, научить «слушать» эту музыку, а также понимать замысел композитора. Важную роль в процессе обучения играет музыкальная литература. При изучении музыковедческих трудов учащийся узнает об индивидуальности композитора, творческом почерке, а также об особенностях исполнения произведений той или иной эпохи, о различных интерпретаторских решениях в контексте эпохи. При этом педагогу важно преподнести материал «по-современному», так как в современном мире культура приняла несколько иной облик и в связи с этим нельзя преподавать музыку «по-старому». Важно привить любовь к музыкальному искусству.

На начальном этапе обучения исполнительская практика ребенка должна основываться на эмоциях, чувствах и впечатлениях. На этом уровне задачей педагога музыкальной сферы становится воспитать у

ребенка увлеченность музыкой и понимание музыки как обязательной составляющей духовной ценности человека, а также развивать художественно-музыкальный вкус ребенка. Затем начинается формирование самой художественно-исполнительской компетентности. Здесь предполагается развитие навыка художественной интерпретации произведения в контексте с другими сочинениями. Для достижения этой цели учащемуся необходимо научиться охватывать произведение как полностью, так и отдельными частями, создавать осмысленный и более определенный образ в жанровом отношении, понимать какими средствами композитор добивается различных музыкальных эффектов. Далее учащемуся необходимо развивать в себе навык художественного анализа произведения и овладевать различными способами исполнительской техники, уметь воплощать творческий замысел композитора. Для дальнейшего становления музыканта необходимо развить в себе аналитическое мышление для выявления основной, ключевой идеи произведения.

Сегодня творческая деятельность педагога-музыканта предполагает педагогическую импровизацию, требует креативности мышления. Необходимо оперативно находить решение, метод педагогического воздействия, обращаясь к группе, индивидуализировать творческое послание. Иными словами, интерпретационная деятельность рассматривается как основа профессиональной компетентности музыканта-педагога, где огромное значение для этого имеет уровень общей культуры учителя, его психолого-педагогическая грамотность, научная эрудиция, интеллект, музыкально-слуховые представления, музыкальный вкус и жизненный опыт.

В задачу музыковеда входит также целый ряд компетенций, которые требуют от него свободного ориентирования в медиасреде: редактирование аудио- и видео- файлов, редактирование научных работ, статей, создание ряда проектов в секвенцерах и других программах, направленных на работу со звуком. Музыковед должен обладать навыками набора и редактирования нотного материала, а также уметь свободно пользоваться материалом, содержащимся в сети Интернет.

Диапазон задач, решаемых выпускниками музыкальных вузов, их сложность и новизна обусловили потребность в креативной личности, наделенной широким кругозором и оригинальностью мышления, умеющей принимать самостоятельные решения и отстаивать собственную точку зрения, обладающей профессиональной мобильностью, а также развитыми коммуникативными навыками [6].

Способность производить ответственные и эффективные медиапродукты разных видов и жанров – следующая ступень в освоении медиaprостранства и еще один важный показатель профессиональной компетентности будущих музыковедов [6]. К ним относятся рекламные ролики, визуализации, блоги, в которых можно встретить музыкально-критические статьи, просветительские статьи или же просто отзыв об исполнителе, композиторе, дирижере и т.д.

Выводы. Таким образом, компетентному педагогу – музыканту необходимо обладать комплексом знаний в области философии, эстетически, социологии, психологии и педагогики, различные методики преподавания, осваивать педагогическую и научную литературу, музыкальный репертуар и уметь применять весь этот комплекс знаний в своей деятельности; обладать навыками импровизации, грамотной интерпретации произведения, подбора по слуху и знаниями в области анализа музыкальных произведений. Педагогу музыкальной сферы также необходимо формировать навыки деятельности в электронной медиасреде.

Литература:

1. Айсина Г.С. Основные пути развития профессиональной компетентности педагога. – http://www.mutiurok.ru/files/stat./2017/01/osnovnye_puti_razvitiya_professionalnoi_kompetentnosti_pedagoga. (Дата обращения 04.03.2018)
2. Ровнова Л.В. Формирование профессиональной компетентности педагога с учетом требований нового профессионального стандарта. - http://www.nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe..../2016/01/14/formirovanie_professionalnoi_kompetentnosti_pedagoga_s_uchetom_trebovanii_novogo_professionalnogo_standarta. (Дата обращения 06.03.2018)
3. Игнатьева О. В. Проблемы профессиональной компетентности педагога-музыканта в работе с детьми со слабо выраженными музыкальными способностями. <http://nsportal.ru/kultura/muzykalnoeiskusstvo/library/2016/05/10/problemny-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga> (Дата обращения 28.02.2018)
4. Краткий словарь психологических терминов. <http://www.studfiles.net/preview/4216996/2012/01/03>. (Дата обращения 01.03.2018)
5. Профессиональная компетентность музыканта инструменталиста. - <http://www.valeryshumeiko/home.ru/ststi...../2018/01>. (Дата обращения 02.02.2018)
6. Лобзакова Е.Э. Роль электронной медиасреды и медиаобразования в формировании профессиональной компетентности будущего музыковеда. // Музыкальное искусство в современном социуме: сборник научных статей/ред.- сост. А. В. Крылова.-Ростов н/Д: РГК им. С. В. Рахманинова, 2014.-364 с.

УДК: 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина БорисовнаНижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород);**студент Кузнецова Алена Игоревна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород);**студент Маковой Елена Анатольевна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

МНЕМОТЕХНИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме речевого развития детей дошкольного возраста. Проведен научно-теоретический анализ основных особенностей развития речи детей в области дошкольного образования. Целью публикации является обоснование мнемотехники как актуальной технологии развития речи детей дошкольного возраста. Показано, что мнемотехника оказывает положительное влияние на процесс развития лексической, грамматической и фонетической формы речи детей дошкольного возраста. Определены различные приемы наглядного моделирования: пиктограммы, замещение, мнемотаблицы; приемы современной мнемотехники; принципы работы. Сделан вывод, что данная технология теоретически и экспериментально обоснована, что позволяет применять ее в работе с детьми дошкольного возраста более целенаправленно. Рассмотренные положения актуализируют дальнейшие исследования, связанные с разработкой методического сопровождения речевого развития детей дошкольного возраста с использованием технологии мнемотехники и созданием образовательного речевого пространства в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речь, развитие речи, мнемотехника, технология, дошкольное образование.

Annotation. Article is devoted to a current problem of speech development of children of preschool age. The scientific-theoretical analysis of the main features of development of the speech of children in the field of preschool education is carried out. The purpose of the publication is justification of a mnemonics as relevant technology of development of the speech of children of preschool age. It is shown that the mnemonics exerts positive impact on development of a lexical, grammatical and phonetic form of the speech of children of preschool age. Various methods of evident modeling are defined: pictograms, replacement, mnemotablitsa; receptions of a modern mnemonics; principles of work. Sledan a conclusion that this technology theoretically is also experimentally proved that allows to apply it in work with children of preschool age more purposefully. The considered provisions staticize the further researches connected with development of methodical maintenance of speech development of children of preschool age with use of technology of a mnemonics and creation of educational speech space in the conditions of the preschool educational organization.

Keywords: speech, development of the speech, mnemonics, technology, preschool education.

Введение. Исследования показывают, что проблема развития речи детей дошкольного возраста является комплексной и основывается на данных психологии, педагогики, общего языкознания, социолингвистики, психолингвистики (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин, др.). Ученые, определяя основные закономерности речевого развития и этапы становления речи, отмечают, что постоянное совершенствование речевых навыков является необходимой составляющей образованности и интеллигентности личности. Следовательно, формирование речи, овладение нормами и правилами родного языка, умение содержательно и логично строить высказывание – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Именно в умении свободно пользоваться лексикой и грамматикой при выражении собственных мыслей и составлении высказываний реализуется основная коммуникативная функция языка и речи [9].

Кроме того, процесс развития речи отражает особенности не только речевого, но и общего психического развития ребенка, поскольку является важным показателем как общей речевой культуры личности, так и ее основных психических процессов (мышления, памяти, внимания, др.). Так, овладение связной монологической речью влияет на достижение общего речевого развития и воспитания детей дошкольного возраста и является необходимым условием успешности обучения ребенка в школе (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, З.А. Репина, Е.И. Тихеева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова, др.). Способность связно рассказывать о событии или явлении и высказывать собственное мнение по какому-либо вопросу предполагает, что ребенок имеет ясное представление об объекте рассказа и подбирает наиболее подходящие для выражения своей мысли слова; умеет строить простые и сложные предложения, анализируя и устанавливая разные отношения между предметами и явлениями; др.

Социальная значимость речи и ее роль в формировании личности ребенка дошкольного возраста обуславливает выбор современных технологий речевой деятельности, обеспечивающих обогащение словаря, обучение детей составлению описательных и творческих рассказов, освоение ими различных форм речи (объяснительной, доказательной, пересказа, сочинения, др.).

Формулировка цели статьи. Целью публикации является обоснование мнемотехники как актуальной технологии развития речи детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Высокий уровень речевого развития – важнейшее условие формирования личности ребенка дошкольного возраста, поскольку речь – уникальная форма общения и передачи информации, влияющая на его становление и развитие.

В исследованиях раскрываются психолого-педагогические направления, позволяющие эффективно решать имеющиеся речевые проблемы детей дошкольного возраста посредством совершенствования содержания и методов обучения родному языку: *структурное* направление позволяет формировать разные уровни системы языка: фонетический, лексический, грамматический; *функциональное* направление обеспечивает формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции: развитие связной

речи, речевого общения, а *когнитивно-познавательное* направление – способности к элементарному осознанию явлений языка и речи [8].

Данные направления характеризуются взаимосвязанностью, так как вопросы развития осознания явлений включаются в проблематику всех исследований, изучающих разные стороны развития речи дошкольников.

Ушаковой О.С. разработаны критерии и показатели уровня развития речи детей дошкольного возраста и показано, что без специального обучения лишь немногие дети способны достичь высокого уровня развития речи. Высокий уровень речевого развития, по мнению автора, характеризуется такими свойствами, как:

- содержательность (определяется количеством выраженных в речи мыслей, чувств, а также соответствием действительности, что предполагает хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (использование слов и словосочетаний, наиболее подходящих к содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);
- грамматическая и фонетическая правильность;
- выразительность (связана с эмоциональной насыщенностью речи и богатством используемых языковых средств);

- воздействие речи (влияние речи на мысли, чувства, поведение других людей) [8].

Таким образом, дошкольный период – основополагающий в становлении личности ребенка и является оптимальным для развития и совершенствования всех сторон речи. Целенаправленность обучения детей речевой культуре и речевому общению; овладению словарным запасом языка и грамматическим строем; усвоению языковых знаков и норм предполагает применение эффективных технологий речевого развития.

Мнемотехника рассматривается как современная технология, оказывающая положительное влияние на процесс развития лексической, грамматической и фонетической формы речи детей дошкольного возраста.

В исследованиях Полянской Т.Б. мнемотехника определяется как система приемов, благодаря которым ребенок учит запоминать новую, нужную, сложную информацию и расширяют память. Как подчеркивает автор, посредством мнемотехники происходит передача информации в образы (слуховые, зрительные, графические) и ассоциации; обеспечивается развитие памяти, интеллекта, внимательности и речи у детей дошкольного возраста [7].

По мнению ученых (Ввозная В.М., Громова О.Е., Давышова Т.Г., Соломатина Г.Н., и др.) цель мнемотехники – развитие памяти, мышления, воображения, внимания, которые всецело влияют на развитие речи ребенка. Поэтому комплекс различных приемов мнемотехники направлен на то, чтобы облегчить запоминание путем дополнительных ассоциаций и игровых методов обучения [4, 5, 7].

Эффективность использования мнемотехники зависит от ряда условий, среди которых следует выделить: доступность содержания материала для детей каждой возрастной группы и использование различных приемов наглядного моделирования.

В области дошкольного образования используются различные приемы наглядного моделирования: пиктограммы, замещение, мнемотаблицы.

Пиктограмма представляет собой символическое изображение (рисунок), заменяющее слова. Замещение – вид моделирования, при котором одни объекты замещаются другими, реально-условными. Например, в качестве заместителей выступают бумажные детали: квадраты, круги, треугольники и др. Мнемотаблицы – условно-наглядная схема, в содержание которой заложена определенная информация (персонажи, природные явления, конкретные действия, др.) в виде графического изображения, включающего главные смысловые звенья сюжета.

Применение схем и моделей позволяет постепенно приучать детей видеть связь слов в предложении. Наглядно-практический способ познания, присущий детям дошкольного возраста, обуславливает применение разнообразных моделей (схем, пиктограмм, символических изображений) с учетом следующих требований:

- модели должны быть доступными для понимания детьми и строиться на знакомом материале;
- четко и ярко передавать особенности предмета или явления, которые должен запомнить ребенок;
- выступать в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность;
- обладать универсальной символизацией;
- элементами модели могут быть символы заместители важных характеристик предмета.

Современная мнемотехника включает в себя большой набор универсальных и унифицированных приемов:

- прием «буквенный код» позволяет образовывать смысловые фразы на основе начальных букв запоминаемой информации;
- прием «ассоциация» основан на нахождении ярких, необычных ассоциаций, которые соединяются с запоминаемой информацией;
- прием «рифмы» позволяет создавать рифмованные пары слов или четверостиший, содержащих запоминаемый материал;
- прием «созвучие» направлен на повышение качества запоминания новых понятий, в том числе, иностранных слов посредством поиска известных и созвучных слов или словосочетаний;
- прием «римская комната» состоит в том, чтобы предметам или объектам, которые следует запомнить, присвоить отдельное место в хорошо известной комнате.

Как и любая современная технология развития речи, мнемотехника опирается на определенные принципы работы (Стародубова Н.А., Феличева Т.Б., Федоренко Л.П. и др.), среди которых необходимо выделить принципы развивающего обучения; дифференцированности; научности и практической применимости; предметности; наглядности, др.

Например, постепенность освоения детьми приемов мнемотехники соответствует принципу «от простого к сложному»:

1. Освоение детьми мнемоквадратов (представляют собой несложное изображение, которое обозначает слово, словосочетание или простое предложение).
2. Освоение детьми мнемодорожки (коллаж из четырех простых изображений, опираясь на которые ребенок учит составлять небольшие рассказы и истории в 2-4 предложения).
3. Освоение детьми мнемотаблицы (схемы с заложенным текстом), составленных таким образом, чтобы по ним можно было составить рассказ или сказку, отгадать загадку, проговорить скороговорку, выучить стихотворение, др.

Разыгрывание речевого содержания при помощи заместителей необходимо начинать с простого воспроизведения хорошо знакомых детских сказок, особенностью которых является построение сюжета по цепочке. Кроме того, образы знакомых героев имеют признак стереотипности и повторяются из одной сказки в другую, что позволяет использовать соответствующие модели (например, образ лисы всегда ассоциируется с оранжевым цветом, др.). Первоначально, число заместителей и число персонажей в сказке должны совпадать, поскольку важно, чтобы ребенок научился соотносить символ и образ и показывать соответствующий символ (оранжевый круг – лиса) в процессе рассказывания сказки. Добавление лишних кружков-заместителей вводится постепенно с целью обучения детей умению выбрать нужный.

Как подчеркивает Большова Т.В. [4], тексты сказок – это наилучший вариант для развития речи и мышления детей. Такие сказки как «Теремок» или «Колобок» хорошо знакомы детям и поэтому сюжет быстро ими запоминается. Пересказ с помощью мнемотаблиц способствует развитию у детей умения видеть всех персонажей, сосредотачивая внимание непосредственно на правильном построении предложений и правильной, красивой связной речи.

При применении мнемотехники в развитии речи детей дошкольного возраста следует учитывать тот факт, что для большинства из них восприятие данной методики обучения без предварительной подготовки имеет некоторые трудности. Поэтому, на первоначальных этапах обучения лучше всего использовать понятные и простые *мнемоквадраты* с красочным изображением и яркими тонами. При использовании мнемодорожек не следует использовать много картинок, так как это затрудняет восприятие информации. Оптимальным количеством считается 8-9 картинок.

Например, при работе с опорными схемами рекомендуется следующая последовательность обучения:

1. Первоначальное ознакомление с элементами схем и символами (обозначение цвета, формы, размера, др.).
2. Включение элементов опорных схем и символов в различные виды детской деятельности (образовательную, игровую, бытовую, др.) для понимания ребенком их универсальности.
3. Ввод приема «от противного» или приема отрицания (не сладкий, не гладкий).
4. Обучение сочетанию символов: «чтение» цепочки символов.
5. Организация самостоятельной детской деятельности по поиску определенного символа (изображения), которое характеризует заданное качество.
6. Обучение умению рассматривать таблицы и разбирать их содержание.
7. Обучение перекодированию информации (перенесению из абстрактных символов в образы).
8. Пересказ (сказки, рассказа, истории, др.) детьми по заданной теме (в младших группах с помощью воспитателя, в старших самостоятельно)

Выводы. Таким образом, мнемотехника – это современная технология, оказывающая положительное влияние на процесс речевого развития детей дошкольного возраста. Важная особенность технологии состоит в применении не изображения предмета, а его символа, что облегчает детям поиск и запоминание слов.

Актуальность использования мнемотехники в речевом развитии детей дошкольного возраста заключается в том, что данная технология теоретически и экспериментально обоснована; приемы символизации облегчают и ускоряют процесс запоминания и усвоения нового материала, повышая интерес к познавательной деятельности; используя графическую аналогию, ребенок учится выделять главное, систематизировать и анализировать новые знания. Модели-картинки в мнемотехнике помогают активизировать мыслительные процессы у детей дошкольного возраста, обеспечивая развитие зрительной и слуховой памяти, ассоциативного и образного мышления, внимания, воображения, связной монологической речи. Приемы мнемотехники значительно расширяют кругозор детей, способы познания окружающего мира, развивают фантазию. У детей воспитывается уверенность и желание рассказать свой сюжет или историю.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что мнемотехника оказывает важное влияние на речевое развитие ребенка, поскольку предоставляет возможность:

- самостоятельно анализировать объекты окружающей действительности;
- помогает развивать замысел, расширять идею будущего рассказа;
- планировать свои высказывания.

Представленные в статье теоретические положения и выводы дополняют теорию и методику дошкольного образования в решении проблемы речевого развития детей дошкольного возраста. Рассмотренные положения актуализируют дальнейшие исследования, связанные с разработкой методического сопровождения речевого развития детей дошкольного возраста с использованием технологии мнемотехники и созданием образовательного речевого пространства в условиях дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Белинова Н.В., Тивикова С.К., Колесова О.В. Развитие диалогических умений детей в условиях педагогического сопровождения // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 96-101.
2. Бичева И.Б., Десятова С.В., Царева И.А. Развитие педагогического творчества будущего педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1 (25). С. 73-77.
3. Бичева И.Б., Филатова О.М. «Безопасность образовательной среды» как категория современного профессионально-педагогического знания // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 8.
4. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. испр. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. 96 с.
5. Давышова Т.Г., Ввозная Т.Г. Использование опорных схем в работе с детьми // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2008. № 1. С. 16.
6. Красильникова Л. Осознанная речевая активность детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. 2008. № 4. С. 79-84.
7. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. 64 с. 29.
8. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 288 с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Педагогика, 1990. 359 с.

УДК: 377.5

кандидат педагогических наук, доцент **Блясова Ирина Юрьевна**
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
 кандидат юридических наук, доцент **Сычева Наталья Викторовна**
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается формирование правовых компетенций как важная составляющая профессиональной подготовки студентов колледжа. Раскрываются суть структуры и содержания правовых компетенций, а так же пути их развития.

Ключевые слова: правовые компетенции, компетентность, студенты, правосознание, профессиональная деятельность.

Annotation. The article considers the formation of legal competences as an important component of professional training of College students. The article reveals the essence of the structure and content of legal competences, as well as the ways of their development.

Keywords: legal competence, competence, students, legal consciousness, professional activity.

**Статья печатается в рамках гранта
 ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»**

Введение. Проблема развития современной системы среднего профессионального образования представляется одной из значимых. Фактором успешности будущего специалиста является его профессионализм, который невозможен без формирования активной, творческой позиции, правовой грамотности, наличия культурного и духовного потенциала. В современных условиях востребованы не просто специалисты с теоретическим набором знаний, а профессионалы, готовые применить их в будущей деятельности, разбирающиеся в практике, владеющие коммуникативными технологиями.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года намечен курс на модернизацию системы образования на основе реализации компетентного подхода, состоящего в приоритетном формировании компетенций. Избрание данного курса вызвано необходимостью повышения эффективности развития страны в целом и отдельных ее отраслей. Компетентностный подход в профессиональном образовании призван сформировать новую модель будущего специалиста, отвечающего условиям экономического развития страны и востребованному на рынке труда.

В компетентном подходе результаты образования оцениваются не по показателям освоения научных знаний, а по степени подготовленности личности к успешной деятельности за пределами системы образования и фиксируются в виде определенного набора компетенций и компетентностей.

Изложение основного материала статьи. В отечественной педагогической мысли понятие «компетентность» рассматривается в научных исследованиях достаточно активно. Ученые в области компетентностного подхода в образовании И.А. Зимняя, Л.А. Ибрагимова, А.Г. Каспржак, Г.А. Петрова, М.П. Трофименко А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов и др. не только раскрыли сущность данного подхода, но и выявили его особенности. Разнообразные подходы к классификации компетентностей предложили Л.П. Алексеева, Н.М. Борытко, Е.Л. Бондаревская, В.Б. Сериков, А.И. Иванов, Н. В. Кузьмина, С.А. Куликова, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Н.С. Шаблыгина и др.

Термин «компетенция» означает готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способности и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач, способность действовать в ситуациях неопределенности [5].

Компетенции включают не только требуемые в профессии знания, умения и навыки, но и действенную мотивацию, а также, набор личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих ожидаемый от специалиста результат. В то время как компетентность это способность к выполнению деятельности на основе сформированных компетенций.

Профессиональные компетенции будущего специалиста среднего профессионального образования включают в себя сформированность профессиональных знаний, умений и навыков; способность применять их на педагогической практике; готовность организовывать собственную профессиональную деятельность в соответствии с требованиями образовательного учреждения; достижимость планируемых результатов, раскрытых ФГОС СПО; нацеленность на постоянное профессиональное совершенствование.

Важное место в профессиональной подготовке юристов принадлежит правовым компетенциям.

При рассмотрении правовых компетенций студентов колледжа важно определиться с понятием, раскрыть их сущность, выделить компонентный состав, а также необходимые качества, характеризующие готовность будущих юристов к их профессиональной деятельности.

А.А. Максименко правовую компетенцию понимает как интегральную профессионально-личностную характеристику специалиста, отражающую высокий уровень правовых знаний, умений и навыков и включающей коммуникативные способности и личностные качества, направленные на создание условий для правового регулирования деятельности [5].

Давая характеристику правовой компетенции, А.В. Коротун рассматривает её как интегральное качество личности, основанное на признании правовых ценностей, отражающее ее готовность и способность применить систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой деятельности, позволяющее личности мобилизоваться на эффективное выполнение данной деятельности [3].

Резюмируя сказанное, правовая компетентность рассматривается нами как сложная качественная характеристика личности, отражающая высокий уровень правовой осведомленности, включая коммуникативные способности и личные качества, направленные на создание условий для правового регулирования профессиональной деятельности, готовность и способность строить свое социально-профессиональное поведение в соответствии с действующими правовыми нормами, а также обладающая

комплексом правовых компетенций, оказывающих влияние на процессы профессионального развития и саморазвития.

То есть, правовая компетенция включает, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии и саморазвитии личности.

ФГОС среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» указывает на важность овладения такими правовыми компетенциями, как способность осуществлять профессиональное толкование нормативных правовых актов для реализации прав граждан в сфере пенсионного обеспечения и социальной защиты; консультировать граждан и представителей юридических лиц по вопросам пенсионного обеспечения и социальной защиты; выявлять лиц, нуждающихся в социальной защите и осуществлять их учет; анализировать практические ситуации, устанавливать признаки правонарушений и правильно их квалифицировать, давать им юридическую оценку, используя периодические и специальные издания, справочную литературу, информационные справочно-правовые системы; предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав, свобод и законных интересов граждан; составлять заявления, запросы, проекты ответов на них, процессуальные документы с использованием информационных справочно-правовых систем; формировать пакет документов, необходимых для принятия решения правомочным органом, должностным лицом; планировать работу по социальной защите населения, определять ее содержание, формы и методы; содействовать интеграции деятельности различных государственных и общественных организаций и учреждений с целью обеспечения социальной защищенности населения.

Для формирования названных компетенций недостаточно усвоения только теоретических и практических знаний, умений и навыков, важно ориентировать студентов на развитие способности решать практические задачи, осваивать типы отношений и поведения, которые важны для будущей профессиональной деятельности, развивать способность использовать инновационный опыт, формировать мотивационно-ценностное отношение к профессии, готовность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме стандартами и нормами [4].

Не менее важно научить студентов ориентироваться в мире правовых ценностей, объяснять существующие явления действительности, их причины, сущность, взаимосвязи, ставить цели деятельности, искать и находить способы их достижения, разрешать возникающие проблемы, оценивать полученные результаты, сотрудничать с различными службами. Внедрение такого обучения поможет в большей мере развить творческое мышление, привлечь интерес студентов к важным вопросам профессиональной деятельности, сформировать такие качества личности как мобильность, конструктивность, динамизм, умение работать в команде, принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу.

Повысить эффективность развития правовых компетенций студентов колледжа возможно за счёт совершенствования научно-методического содержания подготовки специалистов, их мотивации к успешному уровню профессиональной деятельности, а так же путем взаимодействия с будущими работодателями. Изучение различных отраслей права, предусмотренных ФГОС СПО, позволяет структурировать и систематизировать формирование правовых компетенций. В процессе их развития эффективными являются методы проектов, мини лекций, лекций с дискуссионными вопросами, лекции с запланированными ошибками, эвристические беседы, групповые дискуссии и др.

В качестве средств формирования правовых компетенций используются учебные программы по дисциплинам профессионального учебного цикла, методические рекомендации по семинарским занятиям, организация самостоятельной работы студентов.

В целях более эффективного формирования правовых компетенций вводятся курсы по выбору «Теория социальной работы», «Правовое регулирование занятости населения», «Основы разработки и управления социальными проектами», «Социальная работа за рубежом», «Муниципальное право», «Организация социальной работы с различными группами населения» и др.

Правовые компетенции являются результатом правовой обученности, их основу составляет правосознание личности, поскольку будущий специалист в ходе профессиональной подготовки вырабатывает свои взгляды, собственную позицию на происходящее, достигает определенных правовых представлений.

При этом следует помнить, что основу правосознания студента составляют не только знание существующих правовых норм, но и осознание социальных ценностей, которые находят свое закрепление в праве и предполагают отражение правозначимых явлений жизнедеятельности; представления о должном правопорядке - правомерном и неправомерном; субъективное моделирование объективно существующего правопорядка [1, 40].

Важно, что через правосознание происходит процесс правового самопознания личности студента как будущего субъекта профессиональной деятельности.

Структура и содержание правовой компетентности включает в себя ряд компонентов, определяющих готовность к профессиональной деятельности.

И.А. Зимняя в структуре компетенции выделяет [2]:

- готовность к проявлению компетенции (мотивационный компонент);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Применительно к процессу формирования правовых компетенций нами выделяются мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-творческий, личностно-деятельностный (поведенческий), рефлексивно-оценочный компоненты.

Раскроем содержательное наполнение каждого из представленных компонентов более подробно. Эффективность правовой подготовки во многом определяется сформированностью мотивов, определяющих отношение к профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент направлен на осознание социальной и личностной значимости приобретаемых знаний и умений, на умение формулировать собственные ценностные и смысловые ориентиры по отношению к различным сторонам жизнедеятельности, на развитие интереса и удовлетворения

правовой деятельностью, на связь правовых интересов с ценностными ориентациями, на проявление волевых усилий в правотворческой деятельности.

Мотивационный компонент понимается как совокупность доминирующих мотивов поведения при правовом разрешении ситуаций; сформированная установка на постоянное самообразование и самовоспитание; эмоционально-положительное отношение субъекта к деятельности в целом, либо к выполнению её отдельных функций [5].

Когнитивный компонент правовой компетентности - это способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать и передавать необходимую правовую информацию, овладевать знаниями правовых основ содержания профессиональной деятельности, информировать об общих и специальных профессионально значимых качествах в профессиональной сфере, знания основных целей, задач, содержания, структуры правовой деятельности, различных подходов к оценке эффективности её результатов. Цель - это то, к чему личность стремится, осуществляя деятельность. Осознавая цель, студент осознает образ будущего, стремится к её достижению и подчиняет ей свои действия. От цели, целеполагания и целеустремленности зависит то, как человек осуществляет деятельность, какую позицию занимает, как выбирает соответствующие решения и способы поведения.

Развитие когнитивного компонента правовой компетенции способствует повышению самооценки, коррекции представлений будущего специалиста о предстоящей деятельности и самом себе [3].

Коммуникативно-творческий компонент включает способность решать актуальные правовые проблемы, избирать способы общения не выходящие за рамки правовых норм, ставить цель своей деятельности и составлять программу правовых действий для её достижения; проводить самоанализ, самоконтроль и коррекцию правовых планов; соотносить свои индивидуальные особенности с правовыми требованиями профессии, работать в группе в соответствии с нормами права и морали.

Личностно-деятельностный (поведенческий) компонент проявляется в умении осваивать нормы правовой деятельности, адекватно ориентироваться в правовой сфере, выполнять правовую деятельность на высоком уровне активности. Данный компонент проявляется в адекватной самооценке, умении управлять своими эмоциональными состояниями, управлять действиями, направленными на достижение сознательно поставленных целей, отстаивать свою позицию с использованием правовых ресурсов. К личным характеристикам правовой компетентности относятся уверенность в себе, самообладание, ответственность, беспристрастность, эмоциональная уравновешенность, принципиальность, независимость, общительность и др.

Рефлексивно-оценочный компонент связан со способностью студентов оценивать свое личностно-профессиональное поведение, умением увидеть причинно-следственные связи того или иного события, поступка в соответствии с морально-правовыми нормами, а так же прогнозировать последующую деятельность, выбирать наиболее эффективные способы профессионального поведения, готовность принимать ответственность за свой выбор.

Вышеназванные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку усвоенные знания, умения и навыки являются важной предпосылкой для развития положительного отношения к правовым проблемам, возникающим в процессе профессиональной деятельности специалистов. Положительное отношение к профессиональной деятельности стимулирует активность студентов в овладении профессионально правовыми знаниями и умениями. Исключение значимости одного из компонентов правовой компетентности влечет за собой снижение результативности профессиональной деятельности, приводит к снижению уровня их сформированности.

Формирование правовых компетенций как профессионально значимых качеств будущих специалистов, может быть успешным при соблюдении следующих условий:

- актуализации правовой информированности студентов за счет освоения содержания правовых дисциплин;
- использования возможностей практики в обогащении социально-правового опыта обучающихся;
- организации образовательной среды колледжа, поддерживающая правовые установки и социально-правовые ценности;
- повышения роли учебно-профессиональной, научной, социально-культурной деятельности в формировании правовых ценностей, мотивационных установок, коммуникативной культуры будущего специалиста;
- активизации внеучебной деятельности, усилении её правовой направленности;
- использования в образовательном процессе инновационных, практико-ориентированных методов и технологий обучения, направленных на формирование позитивного отношения к правовым явлениям, на обогащение личного опыта обучающихся, на развитие диалогового общения, способствующего взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению проблем.

Выводы. Итак, можно сделать вывод о том, что во время обучения у студентов в колледже должна сформироваться целостная система универсальных правовых знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональные компетенции, подструктурой которых являются правовые компетенции. Правовые компетенции обеспечивают готовность обучающихся осуществлять профессиональную и научно-исследовательскую деятельность, ставить перед собой цели и осуществлять планирование профессиональной деятельности, творчески подходить к решению задач, используя современные технологии и средства, осуществлять рефлексию полученных результатов. Конечный результат развития компетентного специалиста определяется уровнем его правовой зрелости.

Литература:

1. Жигулин А.А. Психологическая структура правовой компетентности субъекта профессиональной деятельности [Текст] / А.А. Жигулин // Вестник высшей школы. – 2011. – № 7. – С. 37- 40.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34- 44.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. - М.: ПЕР СЭ, 2006. – 373 с.
4. Коротун А. В. Сущность правовой компетенции социального педагога [Текст] / А. В. Коротун // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 7. – С. 75-80.

5. Максименко А. А. Формирование правовой компетенции студентов колледжа в процессе профессионального образования [Текст] / А. А. Максименко // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2, ч. 1. – С. 59-67.

Педагогика

УДК: 372.8: 81.243

аспирантка Бобунова Анна Сергеевна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СДО MOODLE

Аннотация. Статья посвящена описанию воспитательных возможностей системы дистанционного обучения (СДО) MOODLE при реализации обучения иностранному языку в среднем звене общеобразовательной школы. Раскрыто содержание предмета иностранный язык, направленное на формирование нравственно-эстетических качеств, обучающихся в условиях СДО MOODLE. Автор подробно описывает содержание воспитательного компонента, реализуемого на базе СДО MOODLE, а также дает характеристику учебным ресурсам, дополняющим содержание электронного курса.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание и обучение, СДО Moodle, электронный языковой портфель, содержание обучение, воспитательный аспект.

Annotation. The article is devoted to the description of educational opportunities of Learning Management System (LMS) Moodle in the process of teaching a foreign language in a secondary school. The article reveals the content of the foreign language curriculum. It aimed at the formation of moral and aesthetic qualities, trained by means of LMS Moodle. The author describes in detail the content of the educational component implemented on the basis of LMS MOODLE and characterizes the educational resources that complement the content of the e-course.

Keywords: moral and aesthetic education, LMS Moodle, electronic language portfolio, the content of training, educational aspects.

Введение. В условиях требований к межпредметным и предметным результатам освоения программ обучения, выдвинутых Федеральными стандартами, а также в связи с расширяющейся тенденцией использования информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательных учреждениях учитель иностранного языка сталкивается с проблемой интерактивной и дистанционной передачи не только учебного содержания предмета, но его культурного и воспитательного аспекта. В последнее время интернет-платформа MOODLE стала самой востребованной системой дистанционного обучения, позволяющей создавать каждому учителю свои индивидуальные электронные курсы обучения иностранному языку. При создании соответствующего алгоритма данная система дает возможность закреплять не только языковые и речевые аспекты языка, но и вносить вклад в нравственно-эстетическое воспитание школьников, а также повышать уровень их культуры и самостоятельности.

Цель и задачи исследования. Целью данной статьи является определение возможностей СДО MOODLE в реализации воспитательного компонента обучения иностранному языку школьников среднего звена общеобразовательной школы. Из заданной цели вытекают следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть определение понятия «содержание обучения» применительно к процессу овладения иностранным языком и его компоненты.
2. Определить диапазон умений и навыков, развиваемых и формируемых в процессе реализации воспитательного компонента обучения иностранному языку в условиях СДО MOODLE.
3. Описать материалы, сопровождающие процесс воспитания и обучения иностранному языку в условиях СДО MOODLE.

Изложение основного материала статьи. В методической литературе под содержанием обучения понимают систему научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми ученики овладевают в процессе обучения [1]. Применительно к иностранному языку, содержание обучения – это те знания, навыки, умения, компетенции, владение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие личности [2].

В свою очередь знания разделяется на знание языкового материала (знание единиц языка и речи, грамматические формы), способов и приемах речевой деятельности (правила образования и оформления слов и их употребления), лексического фона (лингвострановедческий подход), национальной культуры. Содержание обучения иностранному языку зависит от типологии речевых заданий, форм языка и речи (устная, письменная, монолог, диалог и др.), речевых жанров и стилей формы языка и речи, типовых ситуаций и средств общения [3, 77]. Построение теории речевого общения, в процессе нравственно-эстетического воспитания посредством иностранного языка и коммуникации, включает наравне с вышеперечисленными компонентами и соответствующее эмоциональное, эстетическое и нравственное содержание [5, 15]. Наравне с литературно-языковой нормой обучающийся должен строить свою коммуникацию целесообразно культурным нормам и правилам этикета страны-носителя изучаемого языка в устной форме.

Содержание обучения имеет предметную и процессуальную стороны. Предметное содержание касается представлений об окружающем мире, таких сфер общения как социально-бытовая, учебно-трудовая, социально-культурная. Процессуальное содержание начинается с овладения единицами языка и ведет к формированию знаний, речевых умений и навыков и последующему овладению речевой деятельностью на изучаемом языке. Конечным результатом освоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции, дающей возможность использовать устную и письменную речь в соответствующих условиях общения.

Учебная программа по иностранному языку на среднем этапе обучения в общеобразовательной школе разбита на разделы по грамматике, лексике и фонетике, являющихся элементами речевых умений и навыков (говорение, аудирование, письмо, чтение). Данные умения и навыки имеют свои особенности употребления в речи и ситуативном окружении. Большое значение в языковом самовыражении имеет отбор языковых элементов в речи, в процессе организации высказывания [4, 162]. Ресурсы и элементы курса СДО MOODLE

дают возможность передать нравственно-эстетическое содержание развиваемых и формируемых умений и навыков, тем самым передав им воспитательную направленность. Ниже представлена таблица, показывающая развитие нравственно-эстетических умений и навыков, речевых умений и лексико-грамматических навыков школьников 7-х классов, реализованных на базе СДО MOODLE.

Умения и навыки, развиваемые и формируемые в процессе реализации воспитательного компонента обучения иностранному языку в условиях СДО MOODLE

Умения и навыки	Ресурсы и элементы курса						
	База данных	Семинар	Вики	Форум	Глоссарий	Обратная связь	Конференция
Нравственно-эстетические умения говорения							
Правильно произносить звуки речи и владеть ритмико-интонационными и слухо-произносительными навыками		+					+
Делать сообщение с учетом норм речевого поведения, принятых в странах изучаемого языка		+					+
Передать краткое содержание полученной информации, используя лексику, позволяющую подчеркнуть уважительное отношение к собеседнику							+
Вести разговор о фактах и событиях, уважая мнение представителей других культур, знать этикет общения, принятый в иноязычном обществе							+
Приводить примеры, аргументы, делать выводы							+
Описывать особенности жизни и культуры своей страны и стран изучаемого языка							+
Обмениваться информацией о проектной работе в диалоговом общении							+
Аудитивные умения восприятия эстетики речи							
Определять информационную нагрузку предложений по смысловому ударению	+	+	+				+
Определять эмоциональные характеристики речи по интонационному рисунку	+	+	+				+
Понимать цель сообщения/аудиотекста	+	+	+				+
Понимать логику изложения информации или аргументации в процессе замедления и ускорения темпа речи и изменения интонации	+	+	+				+
Определять отношение говорящего к предмету обсуждения. Выделять в речи эстетические компоненты и понимать их значение							+
Умения восприятия нравственно-эстетической информации при чтении тестов							
Определять структуру и коммуникативную направленность целого текста и его частей	+	+	+	+	+	+	+
Определять тему и основную мысль текста	+	+	+	+	+	+	+
Понимать структуру и организацию текста, обращать внимание на темы доброты, красоты и их значение для читателя	+	+	+	+	+	+	+
Умения письменной речи с усилением ее эстетической формы							
Использовать лексические, стилистические, грамматические и орфографические средства для придания эмоциональной окраски письменной речи при написании писем, эссе и в процессе текстового общения	+						
Вести личную электронную переписку, придерживаясь правил письменного этикета	+			+		+	
Излагать информацию о себе в письменной форме	+			+		+	
Составлять план, тезисы для презентации с усилением эстетики визуального оформления	+	+				+	
Лексико-грамматические навыки эстетической культуры речи							
Использовать нейтральную лексику при формальном речевом общении и на письме	+	+	+	+	+	+	+
Уметь заменять слова их синонимами	+	+	+	+	+	+	+
Понимать значения многозначных слов и стилистически окрашенную лексику с опорой на контекст	+	+	+	+	+		+
Образовывать грамматические формы и конструкции	+	+	+	+	+	+	+
Выбирать и употреблять грамматические конструкции, экспрессивно-эмоциональную и функционально-стилистически окрашенную лексику в зависимости от		+	+	+		+	+

ситуации общения							
Соотнести значение грамматических конструкций с семантикой	+	+	+	+			+
Устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные и подчинительные связи между элементами предложения	+	+	+	+			+
Межпредметные нравственно-эстетические умения и навыки							
Развитие творческого мышления	+	+	+	+			+
Обсуждение нравственной проблематики	+	+	+	+			+
Ознакомление с литературным языком	+	+		+	+		+
Изучение традиций и истории родного и изучаемого языков	+	+		+			+
Знакомство с произведениями и работами великих художников, музыкантов, писателей и поэтов	+	+	+	+			+

Из представленной таблицы видно, что СДО MOODLE является ёмким и информативным средством выработки основных речевых лексико-грамматических навыков, нравственных качеств, эстетического вкуса и социокультурной компетенции в процессе реализации воспитательно-образовательного курса по иностранному языку.

Поскольку СДО MOODLE является системой, позволяющей объединять в себе другие образовательные ресурсы, добавление внешних элементов в содержание электронного курса является инструментом, способствующим усилению учебно-воспитательного воздействия на обучающихся. По мнению Г.В. Сороковых комплексное применение учебных компьютерных материалов, прикладных и инструментальных программ, предназначенных для сетевого и инструментального применения, создаст интегрированную языковую среду, способную отвечать реализации всех аспектов иноязычного образования [6, 200].

Обучение правильному произношению предполагает создание обучающихся сценариев с использованием аудиофрагментов передач и специальных программ по коррекции звуков речи. Правильное произношение звуков речи и владение ритмико-интонационными и слухо-произносительными навыками возможно при дополнительном применении программ *Lovely language*, озвучивающей необходимое слово, предложение или текст, и *Speech pad*, распознающей произношение учащегося и корректирующей его. Материалы данных ресурсов и программ можно включить в элемент электронного курса СДО MOODLE, учащиеся смогут по мере необходимости обращаться к данным ресурсам работая в электронном портфеле. Также данные сайты располагают аудиозаписями озвучивания отрывков из английской художественной литературы.

При обучении грамматике формируются продуктивные навыки письменной речи, происходит автоматический контроль лексических навыков. С использованием мультимедийных компьютерных программ расширяется активный и потенциальный словарный запас обучающихся, они узнают о применении грамматических конструкций, приемлемых для вежливого обращения в устной письменной речи. Учителя получают возможность сопроводить обучение автоматическими словарями и системами подбора синонимов и антонимов (<http://www.lingvo-online.ru/>, <http://www.multitrans.ru/>, <http://www.translate.ru/>, <http://www.babla.ru/>, <http://www.thesaurus.com/>, <http://www.synonym.com/>). На сайте <http://interneturok.ru/> даны разработки обучающего материала по грамматике английского языка для каждого этапа обучения иностранному языку в школе. Элементы курса на базе СДО MOODLE могут включать в себя видеуроки, текстовый уроки, тренажеры, тесты и вопросы к уроку, имеющие необходимые воспитательную направленность и учебную нагрузку.

Для изучения лексики прекрасным помощником является веб-приложение *Learning Apps*, которое имеет возможности для создания интерактивного тренажера и поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Учителя могут сами создавать обучающие модули или включать уже созданные в содержание обучения. Каждая учебная задача может быть решена обучаемым либо путем ответов на вопросы, либо упражнениями, либо чередованием учебных вопросов и практических заданий. Результаты работы в приложении могут быть вставлены при заполнении школьником электронного портфеля на платформе MOODLE и помогут учителю проконтролировать и оценить работу обучающегося. Воспитательная ценность мобильных приложений наблюдается в проявлении самостоятельности и самоконтроля при изучении иностранного языка.

Ресурс <https://www.native-english.ru/> содержит интерактивные уроки по развитию речевых умений и разнообразные материалы по страноведению (анекдоты, песни, видеоклипы, идиомы, пословицы). Ссылка на материалы данного сайта поможет школьникам при выполнении заданий, направленных на поиск экспрессивных выражений, речевых оборотов и конструкций. Данные материалы также могут быть использованы в работе над проектом [7].

Для тренировки навыков восприятия и понимания речи на слух полезны интернет-сайты <http://english-study-cafe.ru/> с тренировочными заданиями по восприятию текстов на популярные разговорные темы и вебсайт <http://english-study-cafe.ru/>, предлагающий задания на прослушивание и понимание англоязычных песен.

Также учитель может использовать готовые интернет-ресурсы, выбирая подходящие теме и задаче урока. К популярным интернет-ресурсам относятся дополнительные материалы к УМК. На сайтах зарубежных УМК представлены дополнительные материалы, а также даны пояснения и рекомендации по их использованию:

- Pearson Longman (интернет-страницы, сопровождающие большинство УМК) <http://www.pearsonlongman.com/>;
- Oxford University Press (раздел Teachers Club с готовыми методическими разработками) <http://www.oup.com/elt/teachersclub/>;
- Cambridge University Press (интернет-сопровождение ко всем УМК, методические рекомендации для учителя, образцы разделов УМК, в том числе аудио-, видео-, мультимедийного сопровождения) <http://www.cambridge.org/elt/>, <http://www.cambridge.org/elt/ru/>;
- Express Publishing (методические разработки, веб-сопровождение УМК, дополнительные материалы) <http://www.expresspublishing.co.uk/>.

Выводы. С одной стороны, использование информационных технологий по своему усмотрению даёт возможность избирательно подойти к решению методических и педагогических задач, с другой стороны, подготовка заданий с учётом интерактивных технологий является трудоёмким и затратным требующим времени процессом. Возможности системы MOODLE широки и зависят от готовности и желания педагога изменить традиционный процесс обучения и воспитания, а также тех целей, которых он хочет добиться от своих учеников. Важно помнить, что компьютерная программа не копирует деятельность педагога, а моделирует ее, поэтому при выборе программы или ресурса, прежде всего, необходимо составить алгоритм работы и определить эффективность работы данного алгоритма для изучения, тренировки, иллюстрации или закрепления материала.

В заключении отметим, что возможности современных СДО MOODLE позволяют учителю самостоятельно выбирать те аспекты обучения и воспитания, на которые уделяется мало времени на уроке, но с которыми необходимо познакомить обучающихся. Данная платформа при творческом подходе учителя сделает дистанционное обучение не только доступным, но и увлекательным для школьников.

Литература:

1. Подласый, И.П. Педагогика: учебник / И.П. Подласый. — 2-е изд., доп. — М.: Юрайт, 2011. — 574 с.
2. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лапидус. — М.: Высшая школа, 1986. — 145 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — М.: Ленанд, 2014. — 211 с.
4. Быкова И.А. Язык и символы этнокультур в опосредованной коммуникации / И.А. Быкова. // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: проблемы социально-гуманитарного знания. — Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2013. - № 2 (105) — С. 161–164.
5. Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе, - 2012. - №10. - С. 14-20.
6. Сороковых Г.В. Компьютерная обучающая языковая среда как условие индивидуализации обучения / Г.В. Сороковых // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: Труды и материалы международной конференции. В 2 томах. Под общей редакцией К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Д.А. Мартынова, Г.А. Николаева. — Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. — С. 200-203.
7. Жабо Н.И. Эволюция проектной методики обучения / Н.И. Жабо, Н.Н. Малахова. — Москва: Международный центр «Искусство и образование», 2008. — № 5. — С. 132.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Богомаз Ирина Владимировна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Песковский Евгений Анатольевич

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Представлена научно-аналитическая позиция, оценивающая и характеризующая отдельные концептуально-теоретические и практикорезализующие аспекты нынешней (реальной) и перспективной (желаемой) организации общеобразовательных и вузовских учебных систем, рассматриваемых в свете их влияния на перспективы формирования и развития в России элементов инновационного общества. В качестве осевой позиции рассмотрения высвечен аспект представления математической науки как универсальной инструментальной основы для развития других наук, для постановки и решения полипредметных задач. Синергия научных знаний и методов разных научно-предметных областей, пронизанных операциональными математическими нитями и дополненных математическими модельными представлениями, даёт возможность организации новых продуктивных образовательных практик в школах и вузах, позволяет на уровне учащихся ставить и решать реалистичные научные, исследовательские и разработческие проблемы и способствует формированию интереса учащихся к наукам, исследованиям, творчеству. Такой интерес является исходным условием формирования научно-технологического кадрового потенциала, и именно этот интерес учащихся потом приведет к развитию технических и социальных инноваций, что в итоге будет способствовать обеспечению лидерских инновационно-технологических позиций России в мире.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, профильное обучение, математические науки, модельные представления, математические модели, синергия научных знаний, подготовка педагогических кадров.

Annotation. The scientific-analytical position is represented for evaluating and characterizing some of the conceptually-theoretical and practical aspects of the existing (real) and perspective (desirable) organization of the general education and higher education systems – their influence on prospects for creations and development different elements innovative society of Russia. As the main aim position of the review the aspect is taken to look on the mathematic sciences as on an universal tool for the development of other sciences and for the statement and for solution of polyscientific tasks. Synergy of scientific knowledge and methods of different scientific subject areas, imbued with operational mathematical threads and supplemented by mathematical model concepts, makes it possible to organize new productive educational practices in schools and universities, allows students to put and solve realistic scientific, research and development problems and contributes to the formation of students' interest in science, research, creativity. This interest is a prerequisite for the formation of scientific and technological personnel potential, and it is this interest of students that will then lead to the development of technical and social innovations, which will eventually contribute to ensuring Russia's leading innovative and technological positions in the world.

Keywords: general education school, specialized education, mathematical sciences, model representations, mathematical models, synergy of scientific knowledge, teachers training.

Вопросы образования – важнейшие вопросы создания ключевых перспектив развития отдельных государств, наций, народов нашей планеты и всего мирового сообщества в целом. В XXI веке представителями передовых стран мира об этом не единожды коллегиально говорилось на разных международных уровнях. Россия стремится быть в когорте самых высокоразвитых государств – инновационных, научных, экономических, социальных и культурных лидеров, и потому интенсивное, передовое развитие сферы образования для неё является жизнеопределяющей целью и стратегической задачей сегодняшних дней и будущего. Общество будущего – инновационно-технологическое.

В настоящее время в российской сфере образования, на всех его реализационных уровнях, происходят заметные модернизационные процессы, обусловленные общемировыми инновационными тенденциями и характеризуемые внутрироссийскими институциональными, социокультурными и нормативно-правовыми особенностями. Одними из наиболее значимых факторов влияния на изменения в разных сегментах глобальной сферы образования России являются современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых ключевой акцент делается на разноаспектное и при этом комплексно-целостное развитие человеческой личности как определяющего ресурса инновационного общества.

В частности, действующий сегодня ФГОС (2012-2017 г.г.) среднего общего образования – этой особой образовательной стадии в институциональном российском устройстве, которая в концептуально-стратегическом, ценностно-смысловом рассмотрении символизирует переход из сферы общего – детского – в сферу профессионального – взрослого образования, «ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»)», куда включены такие «портретные» характеристики, как:

- «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;
- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни» [1].

Как правило, в общеобразовательной школе каждый учащийся старших классов стоит перед выбором профильности обучения, но к осмысленному, мотивированному выбору своей индивидуальной образовательной траектории на этом жизненном этапе готов далеко не каждый. Степень осознанности во многом зависит от того, насколько предшествующий старшей ступени период школьного образования позволил обучающемуся пробудить интерес к определенной области знаний и раскрыть свои природные склонности вместе с приобретением фундаментальных базовых знаний, которые могут и должны позволить учащемуся в будущем освоить и программу высшего образования как личностно значимую ступень становления профессионализма, необходимое основание профессионального развития. Следовательно, уже на уровне средней ступени общего образования возникает потребность в преемственной подготовке учащихся по определенным профильно ориентированным направлениям, в частности, высокая степень необходимости в этом есть в вопросах физико-математического, естественнонаучного и технологически ориентированного образования.

Следует отметить, что у школьников интерес к различным областям знаний, научным вопросам в значительной степени порождается внешними эффектами и наглядно-образными представлениями, которые высвечиваются на «поверхности» научных знаний, более доступны и понятны, проверяемые эмпирическими способами. Вовлечение учащихся в изучение научных «глубин» для создания возможностей постижения ими научных сущностей, а не только внешних образов и форм, становится значимой педагогической задачей. В реализации этих возможностей важен целевой подход обеспечения синергического соединения знаний разных наук [2].

В этой синергии научных знаний уникальную, пронизывающую почти все научные сферы, общесвязующую, операциональную миссию выполняет математическая наука. Поэтому в современной организации педагогической деятельности уже на средней ступени общеобразовательной школы особую значимость приобретает задача формирования у обучающихся понимания роли математических аспектов в различных областях знаний. Однако во многих современных исследовательских и аналитических работах отмечается проблемное качество предметной математической подготовки современных школьников, раскрываемое через различные оценочные процедуры, в том числе и ЭГЭ. В связи с этим отдельными инициативными группами российского научно-педагогического сообщества разрабатываются специальные проекты, нацеленные на поиск путей обеспечения более высокого уровня математической подготовки школьников. В разработке этих проектов значимым является вопрос целевых и содержательных смыслов математических знаний, которые включаются в школьные учебные программы среднего (предпрофильного) и старшего (профильного) уровней школьного обучения [3].

Математика в школе при представлении ее учащимся может (и должна) иметь не только естественнонаучный и технико-технологический контекст, но и гуманитарный, воспитывая «культуру вкуса», обучая приемам человеческой мысли при исчислении, анализе и синтезе, сравнениях и обобщениях т.д. Математика может представлять перед школьниками и как наука, позволяющая абстрагироваться и проводить рассуждения с использованием языка символов, и как искусство вычислять, доказывать, и как особый способ мышления, познания, деятельности. А понятия числа, фигуры, вектора, функции, производной и др., отражая многообразие процессов реальной действительности, способны превратиться в инструменты решения различных прикладных задач в разных деятельностных, исследовательских и разработческих сферах.

Фундаментальность и универсальность математического знания проявляется в использовании математического операционального аппарата и инструментария во множестве научных областей, в проникновении математических методов (прежде всего методов математического моделирования) в различные сегменты научного знания, в формировании особых элементов научного языка, которые необходимы специалистам различных направлений человеческой деятельности: физикам, инженерам, биологам, медикам, социологам, филологам и др. Поэтому область математических знаний в общеобразовательной школе может служить общей платформой и комплексным инструментальным

арсеналом для освоения разных научных дисциплин. Для этого необходимо формировать у школьников развитые математические представления, позволяющие переводить абстрактные математические символы в плоскость практического применения, то есть строить математические модели в различных областях знаний. В данном случае имеется в виду то, что модель – это схема процессов, действий или явлений, отражающая какие-то их, полагаемые значимыми и включаемые в рассмотрение, основные характеристики или свойства. Математическая модель – представление этой схемы математическими символами. Моделирование процессов, явлений, событий (математическое, физическое, экономическое и др.) – это уже есть процесс непосредственной стыковки теории с практикой, соединение фундаментальных и прикладных научных аспектов.

Вопросы баланса фундаментальной и прикладной образовательной составляющей в работе со школьниками должны быть одними из ключевых аспектов формирования образовательных программ довузовского уровня. В нашу эпоху огромных потоков информации, с которыми школьники сталкиваются с детства и многое из которых им кажется невозможным запомнить и усвоить (в отличие от школьников предшествующих поколений, которые не сталкивались с таким объемом информации), у современных учащихся естественным становится вполне четко артикулируемый вопрос: «А зачем мне нужно это знание? Как его можно применить?». Причем данный вопрос диктуется, исходя из потребности школьников понимать, как это может пригодиться в их жизни и зачем взрослые предлагают этим заниматься. Желая выяснить практическую полезность определенных знаний и информации, получаемых в школе, школьники нередко совершают настойчивые попытки проверить, понимают ли сами взрослые, зачем нужно совершать усилия по освоению такого непростого знания.

В индустриальную эпоху, длившуюся фактически весь XX век, фундаментальная наука выступала основой технологического развития. Прикладные научные знания, используемые на практике, создавались на ее базе. Подход к школьному образованию тоже был ориентирован, главным образом, на формирование фундаментальных знаний учащихся, а не на их прикладной аспект. Такой подход в общем образовании по-прежнему широко используется и в настоящее время: школьникам предлагается изучать математику и естественнонаучные дисциплины, такие как физика и химия, биология и др. как теоретические основы наук без их прикладного аспекта.

Но сегодня, в современном педагогическом сообществе и в обществе в целом, всё больше проявляется понимание того, что уже на ранних этапах школьного обучения необходимо формировать у школьников осознанное представление, что любая информация и теоретические знания разных наук для инновационно-технологического развития общества (т.е. именно для того будущего, в котором нынешним молодым предстоит жить) важны возможностью их практического применения. Но для формирования такого понимания у школьников необходимо изменение некоторых традиционных для педагогического сообщества мировоззренческих «канонов», делающих смыслом образования получение знаний, а не возможность их практического применения.

Изолированные, узкоспециализированные знания, включаемые в отдельные учебные предметы, вне целостного междисциплинарного контекста не представляют значительной ценности для практического развития общества. Ценность они представляют только в синтезе с другими знаниями, поскольку только в этом случае они могут быть применимы для решения реальных проблем (научных, технических, экономических и др.), которые никогда не вписываются в рамки только одной науки [4].

Осознавая то, что любые специализированные учебно-предметные знания имеют настоящую ценность только в контексте интегрированной совокупности знаний, необходимо признать, что для каждого не только вузовского, но и школьного преподавателя сегодня становится важным иметь широкое полипредметное видение, в котором преподаваемый им отдельный учебный предмет будет встроен в интегральное системное представление о мире. Таким образом, перед педагогическими университетами становится одной из приоритетных задач формирование у педагогов (нынешних и будущих) прогрессивного педагогического мировоззрения, позволяющего:

- осознавать ограничения содержания своего предмета и в процессе обучения знакомить обучающегося с границами предметного знания, показывать пределы его применимости в реальной жизни;
- для каждого учебного предмета раскрывать способы выхода за его узкие рамки в более широкие, межпредметные знаниевые, исследовательские и практикорезализующие сферы и области.

Формирование объемного полипредметного, практико-ориентированного педагогического видения в сообществе педагогических специалистов высшей школы и системы общего образования – достаточно непростая задача. С узконаправленной специализацией предметной подготовки столкнулись многие поколения выпускников педагогических университетов. И эти образовательные аспекты становились проблематизационным полем исследований и проектирования у ряда исследователей и разработчиков моделей педагогических практик. К примеру, занимавшийся исследованием научной проблематики, связанной с преодолением предметно-дидактической узконаправленности в организации общеобразовательных учебных процессов, В.С.Леднев предложил принцип «научного образования», предполагающий двоякое вхождение каждого базисного элемента содержания образования в общую структуру системы (в виде сквозной линии по отношению к внешним структурным компонентам и в виде одного явно выраженного компонента). Но этот принцип пока не нашел должной реализации, в частности, при обучении математическим и естественнонаучным дисциплинам как в вузе, так и в школе [5].

В связи с обозначенной проблематизацией возникает понимание необходимости серьезного многоаспектного пересмотра традиционной концепции предметной методологической и методической подготовки педагогов в педагогических вузах. Представляется важным рассмотрение вопроса разработки новой дидактической концепции полипредметной интеграции учебных курсов и программ, концепции логико-содержательной междисциплинарной интеграции [6].

При таком концептуальном подходе основой высшего педагогического образования становятся не столько учебные дисциплины предметного характера, сколько системные образовательные действия, направленные на освоение обучающимися дидактических подходов и способов, формирующих способности полипредметно-целостного рассмотрения учебных вопросов и научных проблем, развивающих интерес к их исследованию и решению. Это позволит инициировать более высокий уровень исследовательского, аналитического, рефлексивного и креативного мышления у обучающихся. Концептуальные идеи инновационного общества и экономики знаний, базирующиеся на исследовательских и технологических

концептах, актуализируют потребность изменений в системах российского педагогического образования, и на это сегодня нельзя не обращать внимания, чтобы наша страна, ставящая перед собой стратегические цели инновационно-технологического лидерства, в будущем смогла реально обеспечить достижение этих целей.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N413 (ред. от 29.06.2017) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования".
2. Тесленко В.И., Богомаз И.В. Школьное инженерно-техническое образование: концептуальное осмысление // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2014. – № 4(30) – С. 91-95.
3. Богомаз, И. В. Система Высшего инженерного образования с позиции проективной философии / И.В. Богомаз // Вестник МГОУ: Серия "Открытое образование". – 2006. - 1 (20) - С. 17-25.
4. Шредингер Э. Наука и гуманизм. – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001, 64 с.
5. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Изд. второе, испр. –М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
6. Богомаз И.В. Научно-методические основы базовой подготовки студентов инженерно-строительных специальностей в условиях проективно-информационного подхода. Докт. диссертация, Москва, ИИО 2012 г., 313 с.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Богомаз Ирина Владимировна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Инга Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОПЕДЕВТИКИ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Фундаментальность, универсальность математического знания проявляется в проникновении математических методов (прежде всего методов математического моделирования) в различные области научного знания, так и предоставлении научного языка, который необходим физикам, инженерам, биологам, медикам, социологам, философам и специалистам других направлений человеческой деятельности. В этой связи предлагается изучать математику в средней школе, как единый инструмент изучения других научных дисциплин, т.е. учить понимать абстрактные математические символы и переводить их в практическую плоскость, строить математические модели. Для этого необходим пересмотр традиционной концепции предметной, методологической и методической подготовки педагогов математических и естественнонаучных дисциплин.

Ключевые слова: пропедевтика, математика, математические знания, инженерно-техническое образование, инженерно-технические классы, профориентация.

Annotation. Fundamental, universality of mathematical knowledge is manifested in the penetration of mathematical methods (primarily methods of mathematical modeling) in various fields of scientific knowledge, and the provision of scientific language, which is necessary for physicists, engineers, biologists, physicians, sociologists, philosophers and specialists in other areas of human activity. In this regard, it is proposed to study mathematics in high school as a single tool for the study of other scientific disciplines, i.e. to learn to understand abstract mathematical symbols and translate them into practical plane, to build mathematical models. This requires a revision of the traditional concept of subject, methodological and methodological training of teachers of mathematical and natural Sciences.

Keywords: propaedeutics, mathematics, mathematical knowledge, engineering education, engineering classes, career guidance.

Современное общее образование в настоящее время подвергается значительной модернизации в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Вместе с тем не угасает, а можно сказать и обостряется внимание к его изменениям с точки зрения обеспечения качества подготовки школьников к освоению программ высшего образования. Выпускнику школы, с одной стороны, предоставляются разнообразные возможности получения высшего образования, с другой стороны, от него ожидается осмысленный выбор направления подготовки, профиля, образовательной программы. Степень осознанности во многом зависит от того, насколько период школьного образования позволил обучающемуся раскрыть свои природные склонности вместе с приобретением фундаментальных базовых знаний, которые могут и должны позволить ему освоить программу высшего образования как лично значимую ступень становления профессионализма, необходимое основание профессионального развития. А, следовательно, уже на уровне общего образования возникает потребность осуществлять пропедевтическую подготовку по выбранным направлениям. Такая идея по сути реализуется посредством введения профильного обучения в старших классах. Но, представляется, что обеспечение качества пропедевтической подготовки предполагает еще более раннее к ней обращения, по крайней мере в сфере физико-математического, естественнонаучного, инженерного образования.

Необходимость более ранней, чем старшие классы, пропедевтики профессиональной подготовки обусловлена спецификой выделения и определения характера ориентации фундаментальных элементов знания, соединения между собой подобных элементов и вплетения в технологические, прикладные составляющие. Ведь интерес у школьников в значительной степени порождается не глубинными, а внешними эффектами, которые находятся на поверхности, более доступны и понятны, проверяемы эмпирическим способом, что особенно характерно для современной массовой культуры, пропагандирующей прагматические ценности. Вовлечь в изучение глубин, постижение сущностей становится педагогической задачей. Важен способ обеспечения органического единства фундаментального, предметного и технологического знания [1].

Особенное значение данное суждение применимо для математического знания. Качество математического знания школьников падает. Разрабатываются всевозможные проекты и программы, нацеленные на поиск путей обеспечения качества математического образования школьников. Представляется, что обеспечения качества математического образования школьников во многом зависит от тех смыслов [2], которые закладываются в учебные программы. А определение смысла на наш взгляд должно происходить в соответствии с предполагаемой профессиональной направленностью школьников, их профессиональными намерениями и перспективами продолжения образования в вузе или учреждении среднего профессионального образования. Ведь математика в школе может иметь и гуманитарный контекст, воспитывая «культуру вкуса», обучая приемам человеческой мысли при исчислении. Она может представлять перед школьниками и как наука, позволяющая абстрагироваться и проводить рассуждения на языке символов; и как искусство вычислять, доказывать; и как особый способ мышления, познания, деятельности. Вместе с тем понятия, числа, фигуры, вектора, производные, отражая многообразие процессов реальной действительности, способны превратиться в инструменты решения различных прикладных задач.

Фундаментальность, универсальность математического знания с точки зрения профессиональной подготовки проявляется в проникновении математических методов (прежде всего методов математического моделирования) в различные области научного знания, так и предоставлении научного языка, который необходим физикам, инженерам, биологам, медикам, социологам, философам и специалистам других направлений человеческой деятельности. В этой связи математика в средней школе должна изучаться, как единый инструмент изучения других научных дисциплин, т.е. необходимо учить понимать абстрактные математические символы и переводить их в практическую плоскость, строить математические модели. В данном случае имеем в виду то, что модель – это схема явления, более простая, чем оригинал, но отражающая его основные свойства, а математическая модель – описание этой схемы математическим языком. Такой подход к формированию математических представлений воспринимается как единого целого разделов математики, естественнонаучных и других смежных предметов.

К сожалению, в современной школе учителя, как правило, не видят взаимосвязи математики с другими учебными предметами, например, с физикой, в частности, с разделом «механика», хотя механика оперирует математическими моделями движения. Более того, учителя математики не знают (и не очень хотят знать) какой конкретно материал дается параллельно коллегам на уроках, например, физики и каким способом строятся там модели реальных объектов и выводятся закономерности. Если и вводятся в школах междисциплинарные связи в рамках ФГОС, то чисто формально. Отсюда нередки либо повторы изученного материала, либо междисциплинарные пробелы. Нередко в школах физику стали считать второстепенным предметом. Более того, при изложении некоторых разделов в существующих учебниках по физике допущено ошибочное представление о принципах классической механики И. Ньютона. Ярким примером служит понятие веса тела. Обособленность математических знаний от изучения естественнонаучных и технических предметов в школе приводит к тому, что выпускник общеобразовательной школы при поступлении в инженерный вуз испытывает колоссальные сложности при обучении.

В индустриальную эпоху фундаментальная наука выступала основой технологического развития. Прикладные научные знания, используемые на практике, создавались на ее базе. Подход к школьному образованию формировался на этом же принципе. Он по-прежнему широко используется и в настоящее время, когда школьникам предлагается изучать математику и естественнонаучные дисциплины, такие как физика и химия, биология и др. как основы наук. А о том, как можно и нужно использовать полученные знания на практике, мало говорится. По приходу инженерные вузы студенты сталкиваются с общинженерными и специальными дисциплинами как прикладными научными знаниями, также без особых требований к их творческому использованию в реальной практике. Таким образом, у некоторых накапливается солидная математическая и естественнонаучная база. Однако даже такие отдельные, считающиеся успешными обучающиеся, многое знают, но далеко не понимают, зачем и где можно применить полученное и в результате долгие годы доучиваются на производстве.

Специфической особенностью сегодняшних школьников, в отличие от школьников предшествующих поколений, выросших в индустриальную эпоху, является вполне четко артикулируемый вопрос: «А зачем мне нужно это знание? Как его можно применять?». Причем данный вопрос диктуется, исходя из неосознаваемой потребности школьников, понимать, а чем собственно им предлагают заниматься взрослые. Школьники совершают настойчивые попытки проверить, а понимают ли сами взрослые, зачем нужно совершать усилия по освоению такого непростого знания. И, как показывает практика, сталкиваясь с пониманием, они соглашаются совершать усилия и делают это вполне успешно, получая удовлетворение, а при его отсутствии – уходят в глубокое противостояние, демонстрируя свою якобы неспособность осваивать учебный предмет.

Возможно, в современном поколении школьников неосознанно проявляется понимание того, что ни одна из математических и естественнонаучных дисциплин в отдельности, а только их совокупность имеет какую-то ценность для технологического развития общества. Изолированные, узко специализированные знания вне целостного междисциплинарного контекста не представляют значительной ценности. Ценность они представляют только в синтезе с другими знаниями.

Осознавая то, что любые специализированные знания имеют настоящую ценность только в контексте интегрированной совокупности знаний, важно признать, что каждый учитель математических и естественнонаучных дисциплин должен иметь широкое видение, в котором преподаваемый им предмет встроен в системное представление о мире. То есть возникает потребность формирования его мировоззрения, позволяющего:

- осознавать ограничения содержания своего предмета и в процессе обучения познакомить школьников с границами предметного знания, показать пределы его применимости в реальной жизни;
- для каждого учебного предмета показывать способы выхода за его узкие рамки в профессиональные области;
- при этом не принижать значение и роль конкретного курса в предметной области, поддерживая контакт с реальной действительностью.

Формирование подобного видения учителей, их широких мировоззренческих представлений задача очень не простая задача. Причина в том, что широким научным образованием невероятно сильно пренебрегают в педагогических вузах. С узконаправленной специализацией предметной подготовки

столкнулись многие поколения выпускников педагогических университетов. Разработанный В.С. Ледневым принцип научного образования, предполагающий двоякое вхождение каждого базисного элемента содержания образования в общую структуру системы (в виде сквозной линии по отношению к внешним структурным компонентам и в виде одного явно выраженного компонента) пока не нашел должной реализации при освоении математических и естественнонаучных дисциплин как в вузе, так и в школе [3].

Необходим радикальный пересмотр традиционной концепции предметной, методологической и методической подготовки педагогов математических и естественнонаучных дисциплин. В педагогических вузах необходимо разрабатывать и переходить на дидактическую концепцию целостности учебных дисциплин, т.е. на научно обоснованную концепцию логико-содержательную междисциплинарную интеграцию. Тогда учителя смогут осознано, грамотно и аргументировано использовать полученные фундаментальные и профессиональные знания в своей профессиональной деятельности.

Основной высшего педагогического образования должны стать не столько учебные дисциплины предметного характера, сколько курсы, направленные на освоение способов формирования мышления и деятельности, процедур рефлексивного характера. Необходимо соединить в органическую целостность знания, методы познания и способы деятельности. Причем соединение нужно производить не столько методами классического естествознания, ориентированными на поиск единственного решения, сколько посредством формирования и широкого внедрения культуры многокритериальной постановки и решения практических проблем и задач, поиском множественных вариантов их решения, применения методов выбора и оценки оптимальности предлагаемых решений с точки зрения наличных обстоятельств, удовлетворения потребностей заказчиков на искомые решения.

Перестройка содержания подготовки такого рода требует его фундаментализации с одной стороны и включения прикладных аспектов с другой, для обеспечения формирования у педагогов теоретического мышления и готовности к трансферу технологий.

Фундаментализация содержания подготовки в сочетании с его прикладной направленностью достигается посредством расширения и углубления междисциплинарных связей, ориентированием на решение реальных проблемных ситуаций и практических задач; включением обучающихся в освоение методов познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности; созданием условия для синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания и переходом к комплексным критериям оценивания продуктивности, результативности и качества деятельности; развития способностей к расширению научно-педагогического базиса профессиональной деятельности за счет методологизации, генерализации и различных видов моделирования. Важными составляющими содержания подготовки должны стать: многокритериальная постановка и решение проблем и задач, нелинейные процессы освоения учебного материала, развитие информационной культуры и пр. Для обеспечения обозначенного важно разрабатывать учебно-методические пособия, в которых на основе логико-содержательных связей излагаются теоретические и прикладные аспекты математических и естественнонаучных дисциплин. В рамках таких пособий с необходимостью должна быть показана связь предлагаемого учебного материала с практической реализацией в инженерной деятельности, в технической и технологической деятельности, при решении задач экономического и социального развития общества. Такой способ позволит сформировать у учителей готовность к развитию учебной мотивации школьников области математического и естественнонаучного образования, восприимчивости к теории при освоении ее через практику, выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением.

В этой связи возникает потребность разработки таких учебно-методических комплексов, в которых математические знания представляются в форме, позволяющей соединить их происхождение с практическим применением в инженерно-технологической практике. Естественный ход возникновения описаний различных явлений (физических и пр.) математическим языком сочетается с практикой их применения при решении инженерных задач. Реализация обозначенной идеи позволяет представить математическое знание как средство, востребованное инженерной мыслью, практически осознаваемым, повысить его наглядность и возможность усвоения. Выделяемые связи между различными моментами позволяют обнаруживать логику развития математических представлений во взаимозависимости с потребностью применения полученных знаний при решении разнообразных задач. Тем самым создается возможность представить математику перед учащимися как язык, средство (что-то еще?), позволяющее формировать целостную картину материального мира, интегрируя ее физический смысл, инженерно-технологическое применение существующих законов с учетом потребностей безопасности и надежности создаваемых конструкций. Школьный курс математики должен стать для большинства учащихся языком познания природной и социальной среды, объектов техносферы и процессов, описывающих их функционирования и взаимодействие.

Разрабатываемая на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева серия учебно-методических пособий адресована учителям математики, физики и технологии, которые работают и в обычных средних школах и специализированных инженерно-технологических классах, методистам и преподавателям педагогических учебных заведений. Разработка пособий осуществляется параллельно с апробацией предлагаемого учебного материала, согласования и опытно-экспериментальной проверке на эффективность предлагаемых логико-содержательных междисциплинарных связей во взаимодействии с учителями математики MAOU лицея № 102 г. Железногорска. Специфика учебно-методических пособий заключается в том, что они формируют единую методическую базу таких учебных предметов, как математика, информатика, физика и технология, которые сопутствуют пропедевтике инженерной подготовки, начиная с седьмого класса общеобразовательной школе.

Основная идея пособий – представление математических знаний в форме, позволяющей соединить их происхождение с практическим применением в естественных и технических науках. При этом важным аспектом в формировании математических знаний школьников является идейная и логическая стройность школьного курса математики. При формулировке математических понятий сохранена научная трактовка вопросов, а также каждому термину соответствует логически увязанное значение, свойственное современной науке. В процессе усвоения математических знаний обеспечивается формирование системности и структурности мышления посредством решения математических задач, требующих постоянного проведения анализа, сравнения и синтеза информации, доказательства теорем, обобщения и классификации, понимания прикладных аспектов.

В пособиях определены базовые теоретические понятия: время, пространство и движение, а также принципы применения этих понятий для решения практических задач, связанных с движением тел, для формирования системного представления об окружающем мире за счет различных идей и методов решения задач из механики. Это позволяет иллюстрировать и «оживлять» математические формулы различными формами движения – с тем, что мы наблюдаем вокруг. Тем самым создается переход от реальных опытов и наблюдений различных процессов к созданию общих абстрактных математических моделей. Учебно-методические пособия написаны для того, чтобы:

– восполнить недостаток первоначальных знаний учителей в области применения математического аппарата для изучения естественнонаучных и технических учебных дисциплин (например, основ робототехники);

– формировать у обучающихся видение имеющихся соответствий между абстрактными символами и реальными объектами, обеспечивая тем самым успех в сдаче ЕГЭ по математике и физике на любом уровне и дальнейшем получении инженерного образования в колледжах и вузах.

В пособиях реализуется два уровня изложения учебного материала, отличающихся глубиной и сложностью изучаемого. Первый уровень содержит те сведения, умения и навыки, которые необходимы для сдачи непрофильного ЕГЭ по математике, второй уровень предполагает изучение математики в объеме, необходимым и достаточным для успешного обучения в инженерном вузе. Материал первого уровня может изучаться независимо от второго.

Пилотный этап опытно-экспериментальной работы подтверждает перспективность предлагаемых методических идей освоения математического заинтересованность в их освоении и применении на практике.

Литература:

1. Тесленко В.И., Богомаз И.В. Школьное инженерно-техническое образование: концептуальное осмысление // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2014. – № 4(30) – С. 91-95.

2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. В поисках смыслов математического образования // Школьные технологии, 2011. – № 11. – С. 14-18.

3. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Изд. второе, испр. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Богомаз Ирина Владимировна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Песковский Евгений Анатольевич

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Фомина Людмила Юрьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПОНЯТИЙ КАК АСПЕКТ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования в общеобразовательной школе физико-математических научных представлений и компетенций учащихся с акцентом на возможность их практического, прикладного применения как важнейшего элемента подготовки к профильному (физико-математическому, инженерно-техническому и т.п.) высшему образованию. В фундамент процессов формирования научных представлений школьников одним из базовых оснований положен концепт сущностно-смыслового единства определённых физических и математических понятий. Отмечается слабость включения школьными педагогами-практиками прикладного аспекта знаний в программы учебных занятий при изучении предметов физико-математического цикла, проблематизируется позиция неготовности многих профильных учителей к формированию интегрированных физико-математических научных представлений на основе введения и практического использования межпредметных понятий.

Предлагаются конкретные педагогические пути формирования у школьников межпредметных физико-математических понятий, в частности, посредством включения в содержание уроков математики элементов решения отдельных задач из курса механики. Это позволит наглядно демонстрировать практическое применение теоретических математических знаний, иллюстрировать и «оживлять» математические формулы различными картинками физических явлений и процессов. И этим будет обеспечиваться формирование у школьников необходимых для последующего их высшего образования научных представлений и компетенций.

Ключевые слова: межпредметные понятия, общеобразовательная школа, профильная ориентированность обучения, модельные представления, физические и математические модели, прикладные аспекты физико-математических знаний, практическое применение теоретических знаний.

Annotation. There are considered the problems of formation in general education school physical and mathematical scientific representations and competences of students. The main attention is paid to create the possibilities of practical, applied application of students' knowledge as most important element of their specialized preparation (physical and mathematical, technical, etc.) to the higher education. An idea of intrinsic and semantic unity of certain physical and mathematical concepts is considered as the base formation processes to form scientific representations of school students. It is noted low level of pedagogical proposals to students for using theoretical physical and mathematical students' knowledge in practice study situations. One of key reasons of it is inability of many teachers to form the integrated physical and mathematical scientific representations on the basis of introduction and practical use intersubject concepts. It is considered as important modern education problem. There are proposed some of education ways to form at students intersubject physical and mathematical concepts. In particular, to include in the maintenance of mathematic lessons some elements of a course of classical mechanics.

Keywords: intersubject concepts, general education school, specialized education direction, model representations, physical and mathematical models, applied aspects of physical and mathematical knowledge, practical use of theoretical knowledge.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях России практически осуществлен переход на ФГОС второго поколения. Одним из целевых акцентов нынешнего стандарта среднего общего образования является установка на обеспечение преемственности основных образовательных программ среднего общего и программ высшего профессионального образования. В современной организации педагогической деятельности в рамках общего образования для получения у школьников качественных знаниевых, мотивационно-познавательных и интеллектуально-способностных эффектов очень важным оказывается создание гибких учебных программ, адаптированных к разным склонностям, интересам и способностям учеников.

В общем образовании традиционно на начальной и средней школьных ступенях все учащиеся получают базовые знания и осваивают базовые теоретические понятия по общей для всех программе. А затем, при переходе на старшую ступень, содержание и формы обучения у групп учащихся с разными познавательными интересами расходятся по обособленным, профильно-ориентированным учебным «дорогам». И такая «профильная» дивергенция старшей школы выдвигает особые, повышенные требования к научности образовательного содержания, к научной корректности «профильных» знаний и представлений, даваемых старшеклассникам в рамках школьных предметных курсов. В этом контексте становится актуальным вопрос – не только чему содержательно учить, но и как дидактически организовывать процессы обучения, чтобы раскрыть и развить способности учеников и снабдить их именно научными, практикоприменимыми, а не наукоподобными, выхолощенными знаниями и представлениями – для создания отправных заделов последующего успешного движения школьников по индивидуальным, профессионально ориентированным линиям.

Физико-математическая профильность в образовании – один из краеугольных камней формирования техногенного, информатизационного и инновационного потенциала общества. На физико-математических науках базируется вся техника, технологии, инженерия. И от того, в каком содержательном наполнении, в какой – научной или околонаучной – подаче и интерпретации будут даваться в школе физико-математические знания зависит, в том числе, перспектива прихода (или неприхода) в научно-исследовательские, разработческие, технические, технологические, инженерные и другие инновационные сферы новых «сильных, креативных мозгов» и новых талантливых и «дерзких» учёных, исследователей, конструкторов и других ваятелей будущего – зависит, будет или нет у России перспектива инновационно-технологического лидерства в мире.

Физика с математикой на непропедевтическом, не вводно-ознакомительном, а на научном, углублённом уровне в жизни нужны будут немногим людям – только тому, кому это будет настолько интересно, что он захочет связать свою профессиональную судьбу с такой специальностью, где физико-математические знания и представления будут требоваться в углублённом, научном варианте. Но чтобы найти, увидеть этих немногих, физику с математикой нужно разнопланово предлагать всем школьникам в общеобразовательной школе как особый инструмент познания, исследования и изменения мира и управления им в интересах человека. Эти предложения должны быть качественными, а не просто формальными. Отсюда возникают непререкаемые высокие требования к физико-математической компетентности школьных учителей, требованию с серьёзным уровнем научности. Для старшей школьной ступени это важно в особенности.

Общеобразовательная школа – это место, где должен реально, а не декларативно-эфемерно, начинаться путь молодых поколений к определенной жизненной реализации и профессиональной карьере. Началу реальной профессиональной ориентации школьников должен способствовать и вариативный набор предметов, и квалифицированный состав школьных учителей, и многое другое. Родители, которым с детства привык доверять ребёнок, влияют на выбор личностной траектории развития учащегося, фактически, только на начальных этапах его школьного образования. Затем уже сам школьник или, «согласаясь с мнением старших», продолжает обучение по какой-то «рекомендованной» ему «родительской» линии, или, самостоятельно оценивая свои интересы и способности, выбирает собственное направление дальнейшего обучения, а также, может быть, и саму школу, в которой ему будет более комфортно учиться. От выбора в школьный период профильности обучения зависит по многим параметрам дальнейшая жизнь школьника, его профессиональное самоопределение и становление, успешность его деятельностных реализаций.

Многие выпускники школы не выбирают физико-математические и инженерно-технические специальности потому, что со школьной скамьи не понимают физику и математику, неуспешны в этих дисциплинах и в результате школьного физико-математического «образования» не видят их полезности, связи с реальной жизненной практикой. Кроме того, многие школьники слышаны, что учиться по дисциплинам физико-математического цикла в вузе так просто, что немало учащихся, имевших в школе по физике и математике достаточно высокие оценочные баллы, в университетской научно-образовательной реальности становятся неуспешными и отстающими, вплоть до отчисления из вуза из-за неуспеваемости по дисциплинам естественнонаучного профиля. На физико-математические специальности легче поступить, чем в дальнейшем учиться на них (тогда как на гуманитарные, юридические, экономические – наоборот), в нашем обществе известно с тех пор, когда в нем, ещё в «позднесоветские», перестроечные времена, возник экономико-юридический бум, а физико-математические, инженерно-технические и технологические специальности значительно утратили престижность и популярность в молодёжной среде. А в нынешнюю эпоху «владычества» ЕГЭ, значительно снизившего общее качество физико-математического образования во многих школах, эффекты неготовности нынешних выпускников школы к постижению физико-математических и физико-технических наук на высшем научно-образовательном уровне стали проявляться ещё более ярко.

В настоящее время в России около 2500 вузов и их филиалов. В них примерно по 250-ти направлениям вузовских специальностей физико-математического, инженерно-технического и близких к ним профилей. В ФГОС ВПО выделен базовый блок учебных дисциплин, в который входят дисциплины математического, естественнонаучного и общепрофессиональных циклов как основы интеграции инженерных и технических знаний. В этом блоке, к примеру, такие дисциплины как теоретическая и техническая механики, содержание которых охватывает многие сферы инженерных знаний и расчетов. Практика показывает, что в

настоящее время современный выпускник общеобразовательной школы, став студентом технического вуза, как правило, испытывает серьезные сложности при изучении математических и естественнонаучных учебных дисциплин, в частности: высшей математики, физики, теоретической механики и др. [1].

Одним из корней этой проблемы является дидактический аспект формирования у учащихся в рамках программ общего образования различных научных понятий и раскрытия учащимся их прикладных содержаний и смыслов, а также аспект научения учащихся пользоваться этими понятиями в практикореализующих ситуациях. Особую значимость для приложения теоретических знаний к практике (которая никогда в реальности не реализуется в рамках абстрактных знаний одной обособленной науки) имеют межпредметные понятия, т.е. специальные понятийно-терминологические конструкты, операциональные смысловые лексические единицы, которые присутствуют в учебной лексике разных школьных предметов. К примеру, одновременно в пользовательском терминологическом арсенале школьных курсов физики и математики.

Проблематика межпредметных понятий как специально выделяемых дидактических и научных категорий не является широко освещённой в научном плане, относительно немного научных материалов можно найти сейчас по этой теме в литературе. Например, в работе О.А. Ивановой: «в разных учебных дисциплинах можно выделить понятия, обозначенные одним и тем же термином и имеющие одинаковое значение и смысл. Такие понятия называются межпредметными» [2]; в работе О.А. Василенко: «элементами этого множества [межпредметных понятий] являются понятия, термин которых встречается в учебном материале не менее чем двух различных учебных предметов» [3]. Ключевым аспектом этих и др. публикаций является практико-прикладная роль межпредметных понятий в разных научно-предметных областях и особые возможности их педагогического использования для обучения разным наукам. На основе анализа литературы, можно сделать заключение, что термином «межпредметное понятие» может быть классифицирована научная понятийно-терминологическая словесная конструкция (слово или словосочетание) присутствующее одновременно не менее чем в двух научно-предметных школьных учебных дисциплинах.

Проблема теоретической и прикладной целостности и совместной практической применимости разнопредметных учебных знаний – одна из главнейших и острейших проблем современного российского общего образования. На сегодняшний день, если и вводятся в школах межпредметные понятия, на обязательность формирования которых у школьников прямо указывает действующий общеобразовательный ФГОС, то вводятся чисто формально. Отсюда нередки разнонаправленные тематические наложения учебных предметных курсов, освещающие и рассматривающие вроде бы подобные научные темы и разделы, но «говорящие», фактически, на разных языках и потому не позволяющие сформировать у школьников целостно-научную знаниевую картину и не способствующие практическому применению полученных теоретических знаний. А для математики и естественнонаучных дисциплин терминопонятийно-смысловое единство исключительно важно именно с точки зрения возможностей их практической применимости. Ведь возможность практической применимости определяет всю полезность для людей научных знаний, которые и заключены в понятиях, в их различных отношениях, корреляциях и взаимодействиях друг с другом. Если знаниями нельзя пользоваться для чего-либо в жизни, то эти знания бесполезны и бессмысленны, а потому никому не нужны. А если это так, то их изучение и обучением им не имеют никакого смысла. Это всё равно, что человека обучать языку, слова которого никто никогда не понимал и не сможет понимать, и им никогда ни для чего нельзя будет воспользоваться.

У математики и, например, раздела физики – механики, генетическая связь по прикладной линии – линии практического пользовательского применения научных знаний. Такие понятия как число, скаляр, вектор, координата, производная, функция, переменная и многие другие пронизывают одновременно и физические, и математические сегменты интегрального содержания научно-предметного пространства общеобразовательной школы, и все они имеют прикладной смысл и практическую применимость. Однако в нынешней «средней» российской школе математику изучают почти без прикладного аспекта. Оторванность абстрактных математических знаний (для восприятия среднего школьника достаточно сложных) от их практического применения не формирует ни математических, ни физических научных представлений, которые можно было бы использовать при решении задач из разных областей науки. Связь абстрактных математических знаний с их практической иллюстрацией позволяет в педагогических процессах формировать перевод абстрактных математических символов и формул в плоскость практического применения, в частности, используя принципы математического моделирования (например, в классической механике строят модели движения тел). Невключённость в школьных учебных курсах по физике и математике межпредметных понятий в практикоориентированный аспект обучения – это один из серьёзных общеобразовательных «минусов», непосредственно влияющих на успешность последующей учёбы в вузе выпускников школ, определяющий их недостаточный научно-компетентностный уровень, понятийную несформированность мышления.

Возможно, одними из самых контрастных и показательных примеров «когнитивного диссонанса» знаниевых и терминологическо-понятийных материй школьных курсов математики и механики могут служить такие научные понятия как «производная» и «скорость», неразрывно связанные друг с другом прямыми сущностно-смысловыми нитями. В современной общеобразовательной школе понятие «скорость» (сам термин и его научная трактовка) на уроках математики как смысловая категория не вводится и понятийно не определяется, однако при решении словесных задач на движение, им непременно пользуются. Понятие же «производная» (научный термин и его толкование) вводится только в курсе математики в старших классах (на профильном уровне обучения достаточно подробно). А вот пользовательско-применительный аспект научных дефиниций и «скорость», и «производная» рассматривается лишь в разделе механики курса физики. И реальная образовательная проблема в этой связи возникает в том, что физику механику и математику в общеобразовательной школе преподают, как оказывается достаточно часто на практике, люди разных обособленных «учительских» ментальностей – «математической» и «физической», а не единой «физико-математической», и разных компетентностных содержаний. Поэтому и подходы к объяснению и раскрытию смысла одних и тех же научных понятий на уроках физики и математики, как правило, разные – иногда настолько разные, что, на первый взгляд, даже могут казаться толкованиями совершенно разных понятий.

Именно такова ситуация с понятиями «скорость» и «производная». В большинстве нынешних школьных учебников математики понятие производной вводится на δ - ϵ (дельта-эпсилон) языке по Г.В. Лейбницу, признанному сегодня в научном мире одним из основателей математического анализа. К своему открытию-объяснению и введению в научное употребление «производной» как смысловой научной дефиниции (сам термин «производная» (буквальный перевод французского слова *dérivée*) ввёл позднее Ж. Лагранж) Г.В. Лейбниц подошел от анализа бесконечно малых величин, теории бесконечных рядов и проведения касательных. На рис. 1 гипотенуза выделенного треугольника – касательная к кривой $y=y(x)$ в точке x_0 , катеты – дифференциалы dy (приращение Δy) и dx (приращение Δx). Производная функции $y=y(x)$ в точке x_0 определяется следующим образом:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{y(x + \Delta x) - y(x)}{\Delta x} = \frac{dy(x_0)}{dx} = \operatorname{tg} \alpha.$$

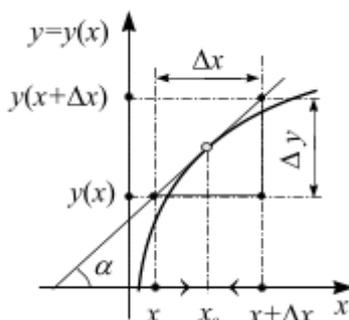


Рисунок 1

В подходе Г.В. Лейбница наглядно высвечивается геометрический смысловой аспект производной как тангенса угла наклона касательной в определённой точке кривой к оси независимых переменных (в данном примере к оси абсцисс). Геометрический смысл производной, безусловно, важен не только в теоретическом, но и в практикоприменительном отношении – во многих задачах как математики, так и физики он находит определённое прикладное выражение. Но геометрическая смысловая картина понятия производной, которую формирует лейбницевская версия её научного представления, как оказывается – это только одна смысловая грань одного из важнейших научно-теоретических физико-математических понятий.

Совершенно с другой стороны подошёл к производной И. Ньютон, который, как и Г.В. Лейбниц, считается одним из основоположников математического анализа. И. Ньютоном понятие «производная» было введено в связи с необходимостью решить ряд задач из механики, физики и математики. Используя «кинематический метод», И. Ньютон пришёл к понятию производной, когда решал задачу о связи скорости и пути прямолинейно и неравномерно движущейся точки. При этом моделируя прямолинейное движение, И. Ньютон дополнил евклидово пространство параметром t – абсолютным временем и стал рассматривать движение с помощью параметрического уравнения вида $x=x(t)$, которое принято называть уравнением движения, при этом $t \geq 0$.

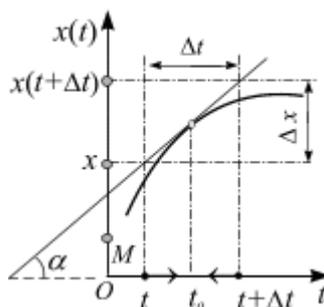


Рисунок 2

На рис. 2 показан график кривой некоторой функции, характеризующей прямолинейное движение материальной точки вдоль оси Ox в декартовой системе координат t и $x(t)$. И. Ньютон определил числовое значение мгновенной скорости точки в разные моменты времени (непрерывный набор значений – сплошная линия), через предел:

$$V(x_0) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta x(t)}{\Delta t} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{x(t + \Delta t) - x(t)}{\Delta t} = \dot{x}(t) = \operatorname{tg} \alpha$$

Здесь $\frac{\Delta x(t)}{\Delta t}$ – средняя скорость на произвольном участке $\Delta x(t)$. Развёрнутая математическая

запись выражения мгновенной скорости полностью аналогична записи производной в варианте Лейбница, только у Ньютона используются другие координатные величины, одна из которых время t . У производной в ньютоновской интерпретации уже нет внешнего геометрического смысла, зато появляется иной существенный смысл – физический, механический, кинематический – смысл скорости движения объекта.

Такая разноликость производной в научных представлениях делает её чрезвычайно важной операциональной сущностью единицей, как для математики, так и для физики. Однако на общеобразовательном уровне ньютоновское (скоростное) представление производной у школьников формируется слабо или не формируется вообще, т.к. специальной темы производной в школьном курсе физики нет, а введение «скоростной» интерпретации производной в школьном курсе математики не предусмотрено программой, поскольку «скорость» не является, вообще говоря, математическим теоретическим понятием, хотя и используется как измерительная, аналитическая дефиниция в школьных математических заданиях. Неудивительно поэтому, что подавляющее большинство школьников не понимают практических смыслов производных, даже если и их научили (и они научились) рассчитывать сами производные на уроках математики. О прикладных, не чисто математических, смыслах производных немногие школьные учителя математики ученикам рассказывают.

Универсальным педагогическим ходом для формирования у учащихся развёрнутого, многополюсного понимания производной может являться представление любой производной как «скорости» (быстроты) изменения одной величины относительно другой, когда одна величина связана с другой некоторой функциональной зависимостью (изменение одной величины вполне определённым образом зависит от изменения другой). У этой универсальной «скорости» (быстроты) нет прямой коннотации со временем (в отличие от скорости механической) – универсальный смысл в том, как быстро (скоро) меняется одна измеряемая величина, которая зависит от другой, по мере изменения другой величины, полагаемой в условиях конкретной задачи независимой переменной величиной. Наглядно эта быстрота (скорость) изменения видна на графиках зависимости двух величин: как – плавно или резко меняется угол наклона касательной на разных участках графика. Показательной для высвечивания универсальности «скоростной» смысловой ипостаси производной может служить, к примеру, зависимость какого-либо физического параметра от температуры. В частности, электропроводности веществ. На графике (рис. 3) зависимости электропроводности (σ) от температуры (T°) тоже можно построить производные – касательные для разных точек и участков. И здесь вполне корректно использовать слова, как быстро (скоро) будут падать (или расти) значения функции (зависимой переменной) по отношению к изменению независимой переменной. На пологом участке графика изменения функции будут происходить медленнее, на более крутом – быстрее в одинаковых диапазонах изменения независимой переменной. Говоря об этом, здесь естественным образом используются языковые определения (быстрее – медленнее), которыми принято характеризовать скорость.

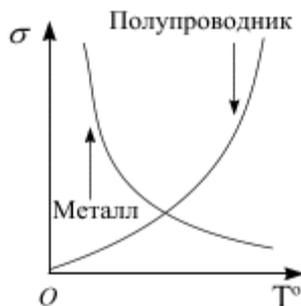


Рисунок 3

Для дополнительного обоснования «дозволённости» и логичности введения универсальной «скоростной» интерпретации производной весомым аргументом может служить тот факт, что в науке уже и так существует реальный пример представления производной как смыслового аналога скорости без использования переменной времени t . Причём в случае, о котором идёт речь, в таких вузовских курсах как аналитическая механика, теории механизмов и машин и др. на основе использования научных категорий «обобщённых координат» вводятся особые операциональные дефиниции, которые не только имеют смысл аналога скорости без использования переменной времени, но и носят название «аналог скорости» (например, производная радиус-вектора по обобщённой координате). В выражении «аналог скорости» в теории механизмов и машин время в явном виде не присутствует, но, тем не менее, использовано слово «скорость». Конечно, таких понятий как «обобщённые координаты» и «аналоги скоростей» нет в школьных физико-математических дисциплинах, но апелляция к ним в данном аналитическом контексте сделана для большей весомости обоснования использования «скоростной» аналогии и легитимизации универсального «скоростного» представления производной в широком поле учебно-научных задач на разных уровнях, в том числе и в обучении в школе. Простирая дальше эту логику «производной как скорости» и выходя уже за рамки собственно физико-математического научного поля, можно представить зависимость одного какого-либо любого переменного фактора от другого с использованием понятий производных и «скоростей» – и это будет иметь реальный прикладной, практический смысл. В этих «скоростях» вовсе уже не будет обязательной прямой связи со временем, хотя в частных случаях временной фактор и будет выступать в качестве независимой переменной. Таким образом, в расширенном смысловом использовании научные термины «производная» и «скорость» становятся уже не только геометрическими или кинематическими

понятиями, и даже уже не общефизико-математическими, а превращаются в глобальные межпредметные понятия, проникающие во все научные сферы и во все области знаний, но исходные смысловые корни этих понятий скрыты в базовых понятиях математики и физики.

Серьезное научно-педагогическое внимание вопросу межпредметных понятий должно быть уделено, в первую очередь, по прагматическим, утилитарным причинам – для создания возможности применения учащимися теоретических знаний при решении разных жизненных проблем (научных, исследовательских, технологических, социальных, экономических и др.), ради чего учащиеся, собственно, и получают образование. Но именно перевод теоретических знаний и понятий в практическую плоскость как раз и вызывает наибольшие затруднения у учащихся и является одним из основных камней преткновения в педагогической деятельности.

В вуз из школы высокий количественный процент учащихся приходят сегодня со слабо сформированным интеллектуально-понятийным и с ещё менее развитым опытно-пользовательским научно-знанием багажом. Даже те, кто выбирают специальности с физико-математическими или инженерно-технологическими профилями, а также с педагогическими аналогичной направленности, как оказывается в реальности, не владеют практически многими важнейшими для современной науки, сферы исследований и разработок межпредметными научными понятиями. В этом ряду, кроме уже рассмотренных выше производной и скорости, такие важнейшие для физико-математических областей исследований и разработок понятия как «вектор», «система координат», «тригонометрические функции», «проекция на ось» и целый ряд других. Если большинство этих слов всё-таки современным выпускникам школы, приходящим в вуз, в той или иной мере знакомы, но их понятийно-смысловой, а тем более практико-применительный аспект ограничен, то, например, понятие «дифференцирование» оказывается сегодня многим просто неизвестным. Задание преподавателя «продифференцировать функцию» может вызвать (это реальный случай сегодняшней вузовской практики) психологический ступор у студентов-первокурсников – ни один из полтора десятков студентов может оказаться не знающим этого межпредметного термина, хотя производные при этом брать они и будут научены и даже способны. Понятия «дифференциал» тоже (что в этом прецедентном контексте логично), оказывается, многие не знают, не говоря уже о практическом пользовании им, тогда как это одна из наиболее операционистских, практически востребованных понятийных категорий физ.-мат. наук. Только такая ситуация с результатами школьного образования – это уже больше беда, чем проблема учащихся.

А корни проблемы здесь иные – кадрово-педагогические – проблема качества педагогических кадров, их научно-компетентностного уровня и, естественно, качества их профессиональной педагогической работы. Успешность образовательных результатов и достижений учащихся связана не только с человеческим педагогическим аспектом (всё-таки личностный образовательный рост обеспечивает комплексная социально-образовательная среда, а не один человеческий педагогический фактор в ней). Но человеческий педагогический фактор является главным конструктором и организатором конкретной образовательной среды, и именно с него главный спрос за образовательные результаты, научные представления и понимания школьников, за сформированные способности практического применения знаний учащимися. Человек, сознательно и профессионально становящийся в десятилетнюю педагогическую позицию (как раз этих людей традиционно и принято называть «учителями», «преподавателями», «воспитателями» и т.п.), реально никого не «учит» и не «воспитывает», потому что это невозможно – он лишь организует социальную среду, комплексное окружение другого человека, в отношении которого он проектирует свои педагогические действия – среду, состоящую из множества факторов воздействия и влияния, среди которых может быть и личность самого «учителя». Об этом ещё почти век назад писал Л.С. Выготский [4], и сегодня это должно быть в основе педагогического понимания и всех педагогических действий. А уже в активной «образовательной» среде «учащийся», «обучающийся» (именно так корректно по смыслу называть и некорректно называть «обучаемый») будет «обучаться», «воспитываться» (культурно напитываться, культурно обогащаться, культурно вырастать) и в целом развиваться сам. Никакой даже самый мастеровитый учитель не может научить и развить другую личность, но любой человек, осознанно встающий в педагогическую позицию, может и должен помочь научиться и развиться другому человеку самому. Но чтобы сотворить именно это, а не «научить», современный педагогический специалист должен сам быть развит в разных научных, знаниево-понятийных и практико-деятельностных аспектах и, занимаясь организацией образовательной среды – т.е. педагогической деятельностью – одной из важных педагогических задач он должен рассматривать вопрос формирования у учащихся межпредметных научных понятий и практического их применения.

Обращаясь вновь к обсуждавшейся выше физико-математической образовательной линии в тематическом контексте, затрагивающем практикоприменительные прикладные аспекты математических и физических знаний и их взаимодиффузии, соответственно, в физические и математические научно-практические сектора, целесообразно рассмотреть одну из показательных картин-примеров, когда теоретическое содержание математической науки в проекции на естественнонаучное, физическое поле получает конкретный практический смысл и прикладной образ выражения, используется для описания реальных физических явлений и процессов – показать несколько межпредметных понятий в практическом действии.

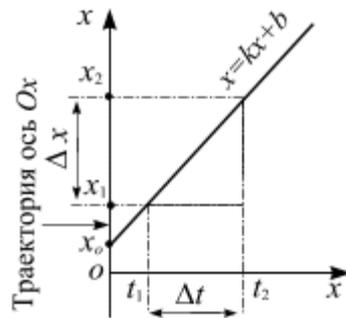


Рисунок 4

В рамках школьного математического курса изучают темы, связанные с уравнениями и графиками разных кривых. Простейшая из всех кривых – прямая. Прямая описывается линейной функцией и, соответственно, линейным уравнением, которое в общем виде можно записать, как

$$\begin{cases} t \geq 0, \\ x(t) = kt + x_0; \end{cases} \quad (1)$$

где x_0 – положение точки на оси Ox при $t=0$, рис. 4 (здесь рассмотрение ведётся не в традиционных для математики координатах пространства Oxy , а в «офизических» координатах пространства-времени Oxt (оси Ox и Ot), что математической сути не меняет, но как раз необходимо для демонстрации прикладного проникновения математики в естественнонаучные сферы).

Предположим, что именно в такой линейной зависимости от времени находится координата $x(t)$ какой-то движущейся точки. (На это предположение не накладывается никаких ограничительных условий, так как оно берётся для примера и отражает то, что может происходить в реальности). Поскольку точка движется, то, соответственно, она обладает некоторой механической скоростью (скоростью перемещения в физическом пространстве), которая, в общем случае, будет разной по величине и направлению в разные моменты времени. Скорость в конкретный момент времени, как излагалось выше, вычисляется как производная. Но если заглядывать в образовательное пространство общеобразовательной школы, то понятие производной там вводится только в старших классах, а, например, движение объектов по прямой линии рассматривается раньше. До введения понятий пределов и производной в учебном лексиконе школы фигурирует только дефиниция «средней скорости», которую можно определить в координатах Oxt в виде:

$$V = \frac{\text{приращение пути по оси } Ox}{\text{приращение времени по оси } Ot} = \frac{\Delta x}{\Delta t} = \frac{x(t + \Delta t) - x(t)}{\Delta t}$$

Δx и Δt – малые промежутки изменения (приращения) пройденного по оси Ox расстояния и по оси Ot времени. Так как выше было условлено, что характер движения точки в данном рассмотрении подчиняется линейному уравнению $x(t) = kt + x_0$, то, используя это определение скорости, легко получить:

$$V = \frac{\Delta x}{\Delta t} = \frac{x(t + \Delta t) - x(t)}{\Delta t} = \frac{k(t + \Delta t) + x_0 - k \cdot t - x_0}{\Delta t} = \frac{k \cdot \Delta t}{\Delta t} = k.$$

Получили, что скорость равна константе k . А это означает, что она физически не меняется за всё время движения. Движение, характеризуемое данным условием, называется прямолинейным равномерным. Для описания такого движения используется уравнение вида (1), т.е. $x(t) = V \cdot t + x_0$, где V – скорость точки. И в продолжение этого – поясняющее школьникам суждение об ускорении точки в случае, когда движение определено таким линейным уравнением. Если движение равномерно, т.е. скорость не меняется, то, значит, нет ускорения, или, иначе говоря, ускорение равно нулю.

Аналогично можно получить, что квадратичная функция вида $x(t) = kt^2$ описывает равноускоренное прямолинейное движение, если $k = \frac{1}{2}a$ (здесь a – ускорение). Тогда система уравнений, описывающих прямолинейное равноускоренное движение будет имеет вид:

$$\begin{cases} t \geq 0, \\ x(t) = \frac{1}{2}at^2, \\ V = a \cdot t. \end{cases}$$

Такова учебная логика представления учащимся определённых физических смыслов математических линейных и квадратных уравнений, которые в результате такого представления перестают быть просто

абстрактными понятиями и операциями, а превращаются в пользовательский инструмент для реальной практики, для решения жизненных задач. Эти примеры достаточно наглядно демонстрируют практикоприменительное единство математических и физических понятий. В подобной же логике можно эффективно проводить объяснение различных функций, их графиков и их прикладных, практических смыслов, а также раскрывать сущностные и операциональные картины других математических категорий – и на такой основе формировать у учащихся мыслительные способности для комплексно-целостного восприятия физико-математических знаний. Вот только редкий учитель математики в школе сегодня может это сделать и делает.

Необходимость освоения учащимися общеобразовательной школы разных научных понятий, формирование способностей и навыков оперирования и управления ими – важнейшие условия и базовая платформа развития их мыслительных процессов. Понятия, дополненные наглядно-образными представлениями человека, составляют содержание и структуру его мышления в самых разных его видах (продуктивное, аналитическое, исследовательское, критическое, творческое, проектное, художественное и разные другие ипостаси мышления).

Глубинным целевым смыслом педагогической деятельности – образования – является формирование продуктивного человеческого мышления – мышления, которое приводит к продуктивным, созидательным действиям, результатом чего и становится всё новое: любые проекты, решения, научные, культурные, социальные, экономические и технологические достижения, все инновации и многое другое. Человек, который не мыслит, осознанно действовать не может, а значит, не может ничего создавать полезного и не может ни за что отвечать. Формирующееся, находящееся в процессе постоянного развития мышление учащихся подтолкнёт к развитию и их интересы, способности, стремления – таким образом будет оформляться осязаемый контур и содержание личностей учащихся как продукт их образования.

Человек, выбирающий педагогическую деятельность своей профессиональной стезей, будь он по профессиональной специализации физик, математик или кто ещё иной, должен понимать, что он не «обучает», а работает на развитие мыслительных способностей учащихся, на формирование содержания и процессов их мышления, на которых в итоге и базируются все осознанные практические действия людей, являющиеся производными продуктами и следствиями работы человеческого мышления. Именно поэтому так важна в образовательно-педагогическом контексте роль межпредметных понятий, обогащающих и развивающих мышление, направляющих его в многообразные практикоприменительные сферы. Понятия – это атомы и молекулы развитого мышления, составляющие его связующие ткани и формирующие его объём. Из понятий состоит «мыслительное вещество» и внутренние организационные структуры мышления. Межпредметные понятия – самые активные элементы мышления – с наибольшим энергетическим, проницающим и управляющим потенциалом и влиянием на внешний мир.

Чтобы формировать мышление школьников и способности их практических действий, необходимо развитое и многогранное мышление у работающих в школах и вузах педагогических специалистов. Школьные учителя физики не только должны заглядывать в математические научно-знаниевые «арсеналы», но и должны быть там «своими людьми». А школьные «математики» не имеют морального и профессионального права заниматься «чистой», обособленной от механики математикой. Потому что в таком случае ни те, ни другие не смогут способствовать тому, чтобы у учащихся сформировались развернутые, практиконацеленные понимания многих физико-математических межпредметных понятий. Если учащиеся этими понятиями не овладеют и не научатся ими практически пользоваться, то, не понимая этих понятий, получив формальное образование, не смогут, создать ничего нового нужного людям. А для учителей это будет означать, что их педагогическая миссия, на которую они сами вызвались, не выполнена, и, значит, наше общество зря на них надеялось.

Кадрово-педагогические вопросы – системообразующие вопросы современного образования, с ними связана перспектива или бесперспективность будущего страны. Если Россия ставит сегодня перед собой на постоянную долгосрочную перспективу задачу мирового технологического лидерства, то образовательный вопрос оказывается для нашего государства стратегическим и жизнеопределяющим. И складываться глобальный образовательный «фронт» России будет из разных «боевых» образовательных полей многих наук и из многих локальных образовательных участков, на которых будут решаться вроде бы малые, не глобальные и не стратегические вопросы – типа формирования у школьников межпредметных физико-математических понятий и представлений, но если на этих локальных участках не будет реальных «побед», то не будет и никаких больших стратегических победных результатов.

В контексте рассматривавшихся в статье вопросов и стоящих перед Россией инновационно-лидерских научно-образовательных задач особым объектом общественного и государственного внимания должно стать физико-математическое педагогическое поле, на котором сегодня немало проблем. И одним из локальных практических действий для улучшения результативной ситуации на нём могло бы стать предложение включения в программы подготовки студентов на математических специальностях педагогических вузов курса классической механики. Иначе, исходя из анализа сегодняшнего состояния дел в массовой школе и в вузах, есть серьёзные опасения, что развитое физико-математическое мышление у наших школьников формировать будет очень трудно, а, значит, притязания нашей страны на мировое инновационно-технологическое лидерство окажутся малообоснованными.

Литература:

1. Богомаз И.В. Научно-методические основы базовой подготовки студентов инженерно-строительных специальностей в условиях проективно-информационного подхода. // Докт. дисс., Москва, ИИО 2012 г., 313 с.
2. Иванова О.А. Межпредметные понятия и формирование универсальных учебных действий при изучении математики. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 161. С. 215-219.
3. Василенко О.А. Формирование межпредметных понятий при обучении математике в основной школе. // Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007 134 с. РГБ ОД, 61:07-13/1832.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. // М.: Педагогика, 1991. 480 с.

УДК 37.07

кандидат педагогических наук, доцент Борисова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

старший преподаватель Квочкина Инна Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлено поэтапное становление маркетинга в образовании, выступающего новым актуальным научным основанием удовлетворения потребностей потребителей образовательных услуг. Обоснована значимость образовательного маркетинга для каждого исторического этапа развития общества. Сделан вывод о необходимости развития маркетинга в образовании, использовании маркетинговых технологий в систем управления образованием.

Ключевые слова: маркетинг, образовательный маркетинг, история маркетинга, история маркетинга.

Annotation. The article presents the phased development of marketing in education, which is a new, topical scientific basis for satisfying the needs of consumers of educational services. The importance of educational marketing for each historical stage of development of a society is grounded. The conclusion is made about the need to develop marketing in education, the use of marketing technologies in education management systems.

Keywords: marketing, educational marketing, marketing history, marketing history.

Введение. Преобразования во всех сферах государственного устройства российской федерации, становление новых рыночных отношений предопределяют новые подходы к сфере образования, его объектам и субъектам. В новых рыночных условиях возникла необходимость в реформировании системы образования в компетентностно-ориентированном ключе.

Историко-педагогический анализ формирования и поступательного роста идей маркетинговой теории в образовании предоставляет возможность определения факторов и условий, которые способствуют его инновационному развитию в новых рыночных условиях. Сфера образования в современном российском государстве (за сравнительно небольшой исторический промежуток времени) претерпела ряд кардинальных изменений: введение федеральных государственных образовательных стандартов, демонополизация системы образования, введение альтернативных коммерческих видов предоставления образовательных услуг. Модернизация системы образования, изменение условий деятельности образовательной организации привели к значительному росту спроса на образовательные услуги и изменили требования к основному продукту – образовательным программам. К настоящему времени образовательная организация воспринимается уже как социально значимая открытая система, подверженная законам рыночной экономики.

Обнаруживаются кризисные явления, связанные не только с модернизацией образования, но и с решением проблем маркетинга. При этом эпизодичность действий руководителей образовательных организаций вызвана отсутствием желания переходить на рыночные отношения, предоставлять образовательные услуги, которые, по их мнению, обладают социально-этической стоимостью, не имеющей денежного эквивалента [6]. В этой связи особую значимость приобретает обоснование маркетинга как возможности соотнесения запросов государства, образовательных организаций и всех заинтересованных в образовании лиц. Правомочно утверждать, что маркетинг в образовании – это один из видов социального маркетинга, который нацелен, прежде всего, на удовлетворение образовательных потребностей общества и не предполагает полного перехода на платность образовательных услуг.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: представить поэтапность становления маркетинга в образовании, исходя из основных историко-педагогических исследований в сфере образовательного маркетинга.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях осознание возможности и необходимости использования инструментов маркетинга в образовании должно привести руководителей образовательных организаций и педагогических кадров к пониманию того, что маркетинг - это необходимый структурный элемент современной рыночной системы. Использование инструментария маркетинга позволит образовательным организациям совершить плавный переход от так называемой производственной к производственно-сбытовой ориентации, от административной, директивной к социально-этической маркетинговой направленности образования.

Обнаруживается нацеленность на спрос заказчиков-потребителей образовательных услуг и продуктов, что влечет за собой не только кардинальные организационные преобразования, которые проводятся в большинстве образовательных организаций, но и совершенствование маркетинга как базиса этих преобразований. Прежде всего, это психолого-педагогические изменения в сознании и деятельности работников образовательных организаций, поскольку подобные изменения и разработка стратегических планов сопряжены с нежелательным возвращением к традиционным методам.

Таким образом, первоочередная задача, решаемая в образовательной организации, принявшей маркетинговую ориентацию, состоит в том, чтобы организационно и содержательно направить деятельность педагогического коллектива по предоставлению образовательных услуг.

Выявлено, что маркетинг позволяет разрешить противоречия между высокими темпами изменений в экономике и низкими темпами развития сферы образования; между спросом на образовательные услуги и фактическим предложением со стороны образовательных организаций [2]. Применение инструментов маркетинга в образовательной организации актуально, так как позволяет «завоевать» потребителя-заказчика посредством оказания разнообразных образовательных услуг, удовлетворяющих потребительский спрос; способствует повышению квалификации работников сферы образования, мотивированных на качество образовательных услуг; ускоряет модернизацию образовательной среды образовательной организации.

Первое. К настоящему времени у специалистов-маркетологов нет общепринятого определения маркетинга в образовании. Впервые концепция образовательного маркетинга была предложена в ФРГ в 1980 г. В. Заргесом и Ф. Хеберлином. Авторы сделали попытку обобщить не только экономические, но и

этические стороны маркетинга образования. По их мнению, маркетинг образования следует рассматривать как специальный маркетинг услуг, который был разработан для производственного повышения квалификации [7]. При этом Г.Л.Багиев считает, что современный маркетинг – это сложное социально-экономическое явление, которое можно определить как совокупность четырех факторов – философия, предпринимательство, управление, поиск наиболее выгодного решения [1].

Определение известного российского ученого в области финансового менеджмента Ю.В. Пашкуса также отражает комплексный характер понятия «маркетинг в образовании», который, по его мнению, включает все виды деятельности, связанные с взаимовыгодным обменом между людьми или странами с целью удовлетворения спроса потребителей-заказчиков [4].

Предметом маркетинга в сфере образования, по мнению А.П. Панкрухина, является определение тактики образовательной организации, направленной на сотрудничество с потребителями-заказчиками, контактными аудиториями в условиях свободных рыночных отношений для удовлетворения образовательных потребностей личности [3].

Специфической особенностью маркетинга в образовании является включение в деятельность образовательных организаций всех видов маркетинга: маркетинг услуг в системе образования – услуги по реализации основного продукта – образовательных программ, нацеленных на формирование определенных компетенций у обучающегося; маркетинг образовательных продуктов – материализованные результаты деятельности работников сферы образования: учебно-методические пособия, программы, дидактические материалы, учебники, монографии и т.д.; географический маркетинг – оценка потенциальными потребителям и месторасположения образовательной организации (безопасность, инфраструктура, и т.д.); маркетинг организаций – статус, имидж, гудвилл образовательной организации, взаимодействие с благожелательными и неблагожелательными контактными аудиториями; маркетинг концепций – инновационная деятельность образовательной организации; маркетинг личности – личные достижения педагогов (квалификация, самоменеджмент и др.) и обучающихся (результаты ЕГЭ, конкурсы, олимпиады и др.); маркетинг дополнительных услуг – информационные, консультативные, дополнительные; маркетинг среды – деятельность образовательной организации в образовательном окружении; маркетинг отрасли – специфика системы российского образования, тенденции развития, динамика ключевых факторов качества образования.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что история зарождения маркетинга уходит в глубокую историческую эпоху, однако и в настоящее время трудно определить, когда выявлены основополагающие характеристики маркетинга. Следует предположить, что маркетинг начали преподавать в колледже США в 1905 году в ответ на бурное развитие производства и «затоваривание» рынка.

В России маркетинг как наука стал рассматриваться с момента перехода с социалистической (централизованной, плановой, директивной) системы государственного устройства на децентрализованную (рыночную) систему. Данная дисциплина преподается в образовательных организациях с начала 90-х гг. в ответ на требования новых реалий рыночной системы. Российская ассоциация маркетинга была сформирована и учреждена в 1995 году.

Таким образом, обращение к принципу историзма - «принципу подхода к действительности как изменяющейся во времени и развивающейся» - позволяет обнаружить и обосновать маркетинг с учетом его специфических особенностей, выявить этапы становления маркетинга в российской системе образования, выявить факторы, которые обусловили данные преобразования.

Второе. Можно выделить несколько исторических этапов формирования нового направления социального маркетинга – маркетинга в образовании.

Первый историко-педагогический этап (80е - начало 90х гг. XX века) - возникновение предпосылок для развития идей маркетинга в образовании. Это период, когда идеи маркетинга в российском пространстве образования только зарождались. Социально-экономическая ситуация рассматриваемого периода характеризуется особенностями, которые отражают концепцию «развитого социализма», в качестве главной цели которой - реализация идеологии и веры в возможности советского будущего.

Образовательные учреждения этого периода были обязаны выполнять государственный заказ на образование в совокупности с трудовым и коммунистическим воспитанием. Отличительной чертой внешней среды образовательных учреждений того периода, находившихся под воздействием социально-экономических, политических, демографических и культурных факторов, является стабильность. Функции руководителя сводились к администрированию и выполнению должностных обязанностей в соответствии с едиными нормативными требованиями.

Однако, некоторые российские ученые, которые занимаются вопросами маркетинга и менеджмента в образовании (М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, М.Л. Портнов, П.В. Худоминский и др.), считают, что в этот период образовательные учреждения, в ходе осуществления своей деятельности, использовали некоторые инструменты маркетинга, например, такие, как: формирование имиджа; организация взаимодействия семьи и образовательного учреждения путем проведения совместных мероприятий; реализация идеи сплоченности и единства через пионерскую организацию, комсомол, коммунистическую партию.

Обнаружив особенности данного этапа, следует констатировать, что в директивном управлении образовательными учреждениями фактически не было проблем, решение которых предполагало использование маркетинговых инструментов. Образовательный маркетинг на данном этапе был не актуален в связи с монополией государства в образовательной сфере. Маркетинговые инструменты использовались, как правило, нерегулярно, хаотично, отчасти неосознанно.

Второй этап (1992-2012-е гг. XX-XXI века) можно характеризовать как этап стихийного формирования рынка образовательных услуг, внедрения и использования идей маркетинга и менеджмента в образовании.

Несомненно, что главное правовое регулирование развития образовательной системы в новых условиях радикальных изменений во всех сферах деятельности государства определил Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании».

Настоящий Закон определял образование как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней(образовательных цензов)» образование. При этом государственная политика в области образования базируется на принципах гуманизации и аксиологизации образования; единства всех структурных федеральных компонентов

образовательного пространства; общедоступности образовательных услуг для всех граждан России; демократии, свободе, многообразии в сфере образования.

В связи с переходом в 90-е годы от директивной (административной, централизованной плановой) системы к рыночной системе в России, возникла острая необходимость в специалистах, отвечающих требованиям новых условий. Но устаревшая система образования не могла предоставить их. Вот почему данная проблема могла быть решена только через коренную перестройку системы образования в новых рыночных условиях.

На образовательном рынке России появляются негосударственные (частные) и коммерческие образовательные учреждения, которые начинают использовать инструменты маркетинга, а вслед за ними в разных государственных учебных заведениях стали внедрять маркетинг как дисциплину, исследующую законы рынка и рыночные отношения. Так в российской системе образования были впервые созданы предпосылки для повсеместного внедрения маркетинга в сферу образования. Появление в России рынка разнообразного ассортимента образовательных услуг поставило перед образовательными организациями исключительно инновационную задачу: необходимы абсолютно новые, научно обоснованные технологии, методы, способы предоставления образовательных услуг. Такие методы (инструменты) в полном объеме предоставляет маркетинг, который рассматривается нами как процесс по производству, оказанию и сбыту образовательных услуг (продуктов).

Со сменой государственной системы возник новый особый тип общественного производства. Появляется понятие «образовательной услуги», как нетрадиционной формы общественного блага, при формировании которой необходимо ориентироваться не только на потребности государства, но и исходить из возможностей рынка трудовых ресурсов, из запроса-заказа реальных и потенциальных потребителей – заказчиков. Под образовательными услугами следует понимать систему знаний, полученных на основе выявления и обработки информации, в целях выработки умений и навыков для удовлетворения неограниченных потребностей человека, общества, государства.

На этом этапе появляется целый ряд современных научных исследований, посвященных различным аспектам маркетинговой деятельности в образовании. В России исследования в области маркетинга образовательных услуг связаны с работами Н.П. Литвиновой, А.П. Панкрухина, О.В.Сагиновой. Маркетинг образования в них представляется как совокупность определенных действий образовательной организации в новых условиях рынка образовательных услуг (продуктов), который преобразовывает запросы потребителей (обучающихся, их представителей, общества, государства) в доходы (моральные и материальные) образовательной организации.

Таким образом, смысловое наполнение определения «маркетинг образования» на данном этапе рассматривается, прежде всего, как применение инструментов маркетинга в деятельности образовательной организации.

Третий этап (2012 г. по настоящее время) явился этапом перехода на новую организационно-правовую форму образования. В рассматриваемом периоде новые ориентиры образования были определены нормативно-правовыми документами (Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Постановление Правительства РФ от 27.11. 2013 N 1076 «О порядке заключения и расторжения договора о целевом приеме и договора о целевом обучении»; Постановление правительства РФ от 10.07.2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации»; Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 295 (ред. от 27.04.2016) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы»; Приказ Минобрнауки РФ от 24.02.1998 N 501 (ред. от 15.02.2010) «Об утверждении Порядка перевода студентов из одного высшего учебного заведения Российской Федерации в другое»; Письмо Минобрнауки РФ от 13.05.2010 N 03-956 «О разработке вузами основных образовательных программ»; Письмо Министерства Образования и науки Российской Федерации от 16 сентября 2015 г. № АК-2692/05 «О приказах Минобрнауки России»), отражающими направления, пути и средства реализации идей маркетинга в сфере образования.

Так в соответствии с ФЗ РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в определении понятия «образование» появляются новые понятия – «общественно значимое благо», «ценностные установки», «опыт деятельности», «компетенции».

Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципах, которые дополняют предыдущие: «приоритетность образования», «бережное отношение к природе и окружающей среде», «рациональное природопользование», «защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства; «создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе», «автономия образовательных организаций», «недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования»; «сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования». Данные принципы предопределяют переход к *четвертому этапу*, отражающему систему образования через всю жизнь по индивидуальным маршрутам.

Основной идеей данного периода является проблема изыскания маркетинговых возможностей, которые связаны с потребностью обеспечения стратегического развития образовательной организации. Ведущей целью образовательной организации становится обеспечение конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и предоставление новых качественных образовательных услуг в условиях непредсказуемости и нестабильности как внутренней, так и внешней маркетинговой среды. Маркетинг становится одной из ведущих концепций управления образовательными организациями как рыночно-ориентированными.

В этих новых условиях происходит переосмысление идей маркетинга в образовании, поиск философии и механизма, способных позволить сфере образования не потерять собственную индивидуальность, и в то же время обеспечить ее успешность и эффективное развитие.

На данном этапе осуществится окончательный переход от консервативной, с многолетними устойчивыми традициями и канонами, системы образования к совершенно новому формату образования.

Третье. Новая система образования призвана отвечать современным запросам экономики будущего, технологиям будущего, вызовам нового времени. Инструментами образования будущего являются: мультитач-дисплеи, компьютеры, планшеты, персональные тотальные учебники с искусственным интеллектом, гибкие дисплеи, 3D-принтер, дополненная реальность, всеобщий интернет, искусственный интеллект, биометрия, мультимедийные учебники, неформальные образовательные сообщества, облачные вычисления, Википедия, машинные переводчики, игровое персонализированное обучение.

Образование будущего представляется как некая целостная картина, которую обучающийся складывает из «пазлов» - отдельных фрагментов самостоятельно. Детали картины разбросаны по всему виртуальному пространству. Отсюда востребованными становятся такие технологии образования: мультидисциплинарность: все учебные курсы должны показывать связь со смежными сферами и дисциплинами, что обеспечивает понимание комплексных возможностей образования; актуализация учебного пространства crossover - система организации открытого комфортного рабочего и учебного пространства; мультиформатные группы студентов – объединение в учебные группы людей разных возрастных категорий, профессий, социальных формаций.

Главной структурной единицей, от которой зависит успешность реализации стратегии образовательной организации, в рамках заявленной миссии, является руководитель. Ведущим компонентом квалификации руководителя становится способность и готовность обеспечить успешность образовательной организации в условиях рыночной экономики. В этой связи необходимо учитывать требования современного рынка образовательных услуг, которые предъявляются к руководителю-менеджеру, руководителю-маркетологу.

Выводы. Проведенный историко-педагогический анализ позволил выявить поступательный характер зарождения, становления и внедрения идей маркетинга в образовании: от эпизодического развития к системному применению методов, средств и технологий маркетинга; к разработке образовательного маркетинга как ведущего механизма успешности образовательной организации в новых условиях рыночной экономики.

Литература:

1. Багиев, Г.Л., Асаул А.Н. Организация предпринимательской деятельности. СПб.: СПбГУЭФ, 2001. - 231 с.
2. Донина И.А. Становление и развитие идей маркетинга в образовании (историко- педагогический анализ), Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки Издательство: Наука и образование.
3. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: Учебное пособие. – М.: Интерпракс, 1995. – 199 с.
4. Пашкус Н. А. Маркетинг образовательных услуг. СПб.: Книжный Дом, 2007. - 112 с.
5. Чернопятов А.М. Маркетинг: Учебник / А.М. Чернопятов. – М.: Палеотип, 2015. – 348 с.
6. Шевченко Д. А. История становления и формирования рынка системы высшего профессионального образования в России. // Высшее профессиональное образование: теория и практика, Исследования, 2013
7. Sarges W, Haeblerlin F. Marketing fur die Erwachsenenbildung. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin, 1980.

Педагогика

УДК 796.412

кандидат медицинских наук, доцент Бочкарникова Наталья Валентиновна
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
доктор педагогических наук, профессор Гаськов Алексей Владимирович
Забайкальский государственный университет (г. Чита);
кандидат педагогических наук, доцент Овчинникова Елена Ивановна
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

РАЗВИТИЕ НАВЫКА ПРЕДМЕТНОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Аннотация. В статье анализируются результаты применения разработанной методики развития манипуляционного навыка кисти юных спортсменов на тренировочном этапе подготовки в художественной гимнастике. Изучены пути повышения качества выполнения бросковых элементов в различных видах гимнастического многоборья с целью повышения надежности их выполнения, определяющей сложность соревновательной композиции и успешность выступления гимнасток. Эффективность предложенной методики доказана статистически значимыми межгрупповыми различиями, более высокими исследуемыми показателями, положительной динамикой показателей надежности выполнения бросковых элементов юными гимнастками экспериментальной группы. Данные материалы могут быть применимы в условиях образовательных организаций спортивного профиля.

Ключевые слова: манипуляционный навык, бросковые элементы, соревновательная надежность, экспертная оценка.

Annotation. The article analyzes the results of applying the developed methodology for the development of manipulative skill of the brush of the young athletes at the training phase of the training in rhythmic gymnastics. Examined ways to improve the implementation of throwing items in various types of gymnastic all-round with the goal of improving the reliability of their performance that determines the complexity of competitive compositions and the success of the performances of gymnasts. The effectiveness of the proposed method is proved to be statistically significant intergroup differences, the higher the studied indicators, positive dynamics of indicators of reliability of the throwing elements, young gymnasts of the experimental group. These materials can be applied in the conditions of educational organizations of the sports profile.

Keywords: manipulation skill, throwing items, competition, reliability, expertise.

Введение. Высокая напряженность соревновательной деятельности, связанная с неуклонным ростом спортивных достижений, многократно повышает требования к качеству подготовки спортсменов. В

последнее время пристальное внимание уделяется вопросам оптимизации соревновательной деятельности, в том числе и при построении учебно-тренировочного процесса на тренировочном этапе. В России и в мире художественная гимнастика является одним из популярнейших и зрелищных видов спорта, привлекая к занятиям неподдельный интерес со стороны детей и их родителей.

Характерной особенностью развития художественной гимнастики на современном этапе является неуклонный рост технического мастерства гимнасток, значительное повышение трудности их соревновательных программ.

Соревнования – это важная часть процесса тренировки, направленная на оценку хода и результативности тренировочного процесса, формирование стремления к состязательности у юных гимнасток. Участие в соревнованиях различного уровня дают спортсменкам приобрести необходимый опыт и знания, изменить физические и психические свойства личности. Одним из важных результатов соревновательной деятельности является изменение мотивации как опытных, так и начинающих спортсменов.

В условиях обострения соперничества на международной арене большое значение приобретает непрерывность процесса совершенствования технической подготовки гимнасток к выполнению упражнений с предметами на всех этапах многолетней тренировки [1]. Исследователями установлено, что объем бросковых элементов в условиях соревновательной деятельности гимнасток в настоящее время значительно возрос, возросла их структурная сложность, увеличилась амплитуда выполнения, условия ловли предметов многократно усложнились [2].

Залог непрерывного роста спортивного мастерства – высокая техника, сформированная на базе специальных и специфических видов координации, в основе которых лежат проприоцептивная чувствительность (мышечное чувство), способность к ориентированию в пространстве и к перестройке двигательных действий. Целенаправленное развитие этих качеств определяет успешность выступлений гимнастки на соревнованиях. Соревновательная надежность, кроме стабильности и динамики спортивного результата, основывается на способности гимнастки к усвоению информации, необходимой для формирования нужных действий, навыков (двигательных, сенсорно-перцептивных, интеллектуальных и др.), зависит от индивидуально выработанных способов восприятия и управления поступающей информацией.

Таким образом, совершенствование техники бросковых элементов и ловли предметов в художественной гимнастике является одной из актуальных, наиболее значимых проблем, поскольку упражнения с предметами составляют основу соревновательных программ спортсменов.

Н. А. Овчинниковой [10] указывается на необходимость совершенствования техники владения предметами за счет направленного формирования механизмов развития двигательно-координационных способностей спортсменов. Это, по мнению автора, является важнейшим условием обеспечения дальнейшего роста результатов гимнасток в многолетней соревновательной практике.

Ю. А. Архипова и Л. А. Карпенко [1; 7] отмечают, что одной из основных задач начального специализированного обучения в художественной гимнастике является формирование генерализованных, универсальных навыков владения предметами на основе базовой системы движений.

По мнению Ю. А. Архиповой, Л. А. Карпенко, В. В. Байер [1; 2; 7] и других исследователей, наиболее перспективной формой обучения гимнасток упражнениям с предметами являются «предметные» уроки.

Наряду с этим анализ и обобщение данных научно-методической литературы по теории и методике художественной гимнастики свидетельствуют о том, что в настоящее время вопросы развития способностей, обуславливающих эффективную манипуляционную деятельность предметом, остаются недостаточно изученными. Специалистами-практиками отмечается необходимость повышения мастерства владения предметом, отмечается недостаточное развитие манипуляционного навыка руки в ходе формирования предметной деятельности на тренировочном этапе подготовки. Совершенствование процесса предметной подготовки на ранних этапах обучения заключается в создании прочного фундамента базовых умений и навыков с учетом возрастных особенностей гимнасток.

Целью исследования явились разработка, теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности методики развития манипуляционного навыка кистей рук в предметной деятельности гимнасток 8-9 лет.

В ходе проведенного исследования авторами выявлены наиболее оптимальные пути формирования манипуляционного навыка кистей рук у гимнасток-художниц 8-9 лет в ходе тренировочного этапа подготовки. При определении теоретико-методологических основ и принципов разработки содержания методики были поставлены следующие задачи исследования:

1. Теоретически обосновать необходимость развития манипуляционного навыка кистей рук с целью повышения эффективности тренировочного процесса по художественной гимнастике у гимнасток 8-9 лет.
2. Разработать методику развития манипуляционного навыка кистей рук у гимнасток 8-9 лет на тренировочном этапе многолетней подготовки.
3. Исследовать влияние предложенной методики на уровень надежности выполнения бросковых элементов исследуемых групп.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды специалистов:

- по теории и методике физического воспитания и спорта (Ю.В. Верхошанский, 1973; М. М. Боген, 1985; Л. П. Матвеев, 1999; В. Б. Коренберг, 2005; В. Н. Платонов, 2005);

- по теории и методике художественной, спортивной гимнастики (Е. В. Бирюк, 1972; Т. С. Лисицкая, 1982; Н. А. Овчинникова, 1983; В. Н. Смоленский, 1999; Винер, 2003; Л. А. Карпенко, 2003; Л. Я. Аркаев, 2004; Ю. К. Гавердовский, 2007);

- по биомеханике двигательных действий (Н. А. Бернштейн, 1926; Д. Д. Донской, 1979);

- по психологии спорта (А. Ц. Пуни, 1969; Ю. М. Блудов, 1973; В. А. Плахтиенко, 1983; Ю. П. Платонов, 1991; Е. П. Ильин, 2009).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

анализ и обобщение данных научно-методической литературы позволил создать представление о состоянии исследуемого вопроса в теории физического воспитания и смежных науках, сделав акцент на методологии технической подготовки, биомеханических основах техники бросковых действий, методических приемах обучения бросковым действиям в художественной гимнастике;

педагогическое наблюдение осуществлялось для выявления особенностей организации тренировочных занятий, использования в тренировочном процессе средств и приёмов, направленных на освоение техники

бросков и ловли без визуального контроля, что позволило вычленил практически важные вопросы, требующие более детального изучения, уточнить основные направления и сформулировать частные задачи исследования;

педагогическое тестирование проводилось для оценки гибкости, силовых, скоростных и координационных способностей кистей рук, в значительной мере определяющих формирование манипуляционного навыка у гимнасток-художниц 8-9 лет, с использованием тестов «Гибкость лучезапястного сустава», «Вис на перекладине», «Вращение скакалки», «Попади в цель», теппинг-теста и кистевой динамометрии рекомендованным для оценки общей и специальной подготовленности [13];

экспертное оценивание проводилось для оценки надежности выполнения бросковых элементов в соревновательной деятельности комиссией из трех опытных тренеров с использованием разработанной 10 – бальной шкалы, учитывающей допущенные гимнастками отклонения в технике исполнения элементов;

сравнительный педагогический эксперимент проводился в 2016/2017 году на базе МАУ ДО ДЮСШ №3 г. Краснояменск Забайкальского края для определения эффективности методики обучения бросковым элементам в различных видах многоборья в художественной гимнастике;

математико-статистическая обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием пакета анализа приложения MS Office Excel 2007.

Изложение основного материала статьи. Анализ документальных материалов позволил установить, что тренировочный процесс по художественной гимнастике в МАУДО «ДЮСШ №3» города Краснояменска осуществляется на основе Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта художественная гимнастика и предпрофессиональной образовательной программы спортивной подготовки по виду спорта «Художественная гимнастика».

Годовой объем нагрузки для тренировочной группы первого года обучения составляет 624 часа. Использование экспериментальной методики осуществлялось при изучении предметной подготовки, одного из разделов технической подготовки гимнасток-художниц, на освоение которого в соответствии с программой запланировано 52 часа.

В тренировочном процессе экспериментальной группы была реализована разработанная тренером-преподавателем Бояркиной Н.В. с учетом рекомендаций Рожковой Л.В. [12] методика обучения юных гимнасток-художниц действиям с предметами, включающая следующие компоненты:

- а) идеомоторные упражнения, совершенствование точности воспроизведения, отмеривания и дифференцирования движений руки;
- б) развитие гибкости в лучезапястном и плечевом суставах;
- в) симметричное развитие мышц правой и левой рук, воспитание силовой выносливости мышц рук;
- г) формирование мелкой моторики рук.

С целью объединения отдельных составляющих предметной подготовки юных гимнасток на тренировочных занятиях в единый целостный педагогический процесс освоение предметов осуществлялось в следующей последовательности: постановка рук без предметов – «скакалка» – «обруч» – «мяч». Предложенная методика использовалась в основной части занятия в разделе предметной подготовки. В одном тренировочном занятии, чередуясь в недельном цикле, выполнялись упражнения двух видов гимнастического многоборья, в течение тренировочного мезоцикла гимнастики экспериментальной группы выполняли по 10 комплексов упражнений для каждого вида многоборья.

Отсутствие на исходном этапе экспериментального исследования достоверных межгрупповых различий в показателях тестов, характеризующих манипуляционный навык руки, свидетельствует о правильном подборе контингента испытуемых для проведения педагогического эксперимента. Полученные данные, оцененные как средние, согласуются с результатами оценки гибкости и силовых способностей гимнасток-художниц, полученными другими авторами [5; 7; 8; 9; 11; 12].

Результат теста «Попади в цель» в экспериментальной группе (ЭГ) составил $1,7 \pm 0,29$, в контрольной группе (КГ) - $1,8 \pm 0,33$ попаданий из 5 максимально возможных, получил низкую оценку и обусловил одну из частных задач обучения - развитие точности броска предмета за счет формирования навыка правильного удержания предмета, обеспечения технически идеальной траектории движения руки, бросающей предмет. С целью формирования на первом этапе обучения беспредметных манипуляционных навыков как базовых для освоения технических действий с предметами в тренировочный процесс были включены разработанные тренером-преподавателем Бояркиной Н.В. комплексы, состоящие из пальчиковых упражнений, манипуляций руки и кисти, кинезиологических и имитационных упражнений, а также упражнений, развивающих силу и гибкость рук.

Результаты педагогического тестирования, проведенного на завершающем этапе годичного педагогического эксперимента, представлены в таблице 1. Во всех контрольных упражнениях в обеих группах установлена положительная динамика, наиболее высокие темпы прироста отмечены в тестах отражающих статическую силовую выносливость (вис на перекладине), кинестетические дифференцирование («Попади в цель»), скоростные и координационные способности кистей рук (Вращение скакалки), кроме того, обнаружены статистически значимые межгрупповые различия в показателях силы мышц-разгибателей кисти, точности бросков в цель, вращения скакалки, свидетельствующие об эффективности предложенной экспериментальной методики.

**Динамика показателей сформированности манипуляционного навыка у гимнасток-художниц,
X±m**

Исследуемые показатели	Группа	Сентябрь 2016	Май 2017	Темпы прироста, %
Гибкость в лучезапястном суставе, градус	ЭГ	166,26±2,69	178,19±2,07	6,93
	КГ	169,29±3,21	172,56±2,71	1,91
	t	0,21	1,65	-
Вис на перекладине, с	ЭГ	45,18±3,27	63,79±2,18	34,15
	КГ	44,38±3,22	60,38±3,22	30,55
	t	0,44	0,28	-
Кистевая динамометрия, кг	ЭГ	9,09±0,13	11,51±0,14	22,52
	КГ	9,18±0,17	9,87±0,21	7,24
	t	0,33	2,88*	-
Попади в цель, раз	ЭГ	1,70±0,29	2,31±0,09	30,50
	КГ	1,80±0,33	2,00±0,33	10,53
	t	0,43	2,20*	-
Вращение скакалки, раз	ЭГ	17,28±3,27	21,85±0,31	23,35
	КГ	18,01±3,22	19,80±0,22	9,47
	t	0,17	2,39*	-
Теппинг-тест, точек	ЭГ	122,14±4,19	134,68±0,09	9,77
	КГ	126,04±5,27	131,05±4,77	3,89
	t	0,48	1,21	-

* различия достоверны при $p \leq 0,05$

На первом этапе эксперимента в период проведения регионального турнира по художественной гимнастике экспертами оценивалось выполнение спортсменками бросковых элементов с предметами и фиксацией технических ошибок в каждом виде многоборья (скакалка, обруч, мяч), согласно Правил соревнований по художественной гимнастике FIG (2013-2016).

Сбавка в 0,1 балла соответствовала мелкой ошибке, 0,3 балла - средней, 0,5 - значительной, а 0,7 - грубой, при которой выполнение элемента не засчитывалось.

Сравнение показателей надежности выполнения бросковых элементов с предметами (скакалка, обруч, мяч) на соревнованиях между гимнастками контрольной и экспериментальной групп до эксперимента не выявило достоверных различий ($p > 0,05$). При этом гимнастки обеих групп допускали в выполнении бросков мяча в основном значительные и грубые ошибки, в бросках обруча и скакалки - средние и незначительные ошибки.

Динамика показателей надежности выполнения бросковых элементов в течение эксперимента

Группа	Этап	Кол-во ошибок, $X \pm m$	Сбавки за потерю предмета, %				
			0	0,1	0,3	0,5	0,7
Скакалка							
ЭГ	Исх.	3,80±0,51	20	0	30	30	20
	Итог.	2,80±0,50	40	20	20	20	0
КГ	Исх.	3,40±0,49	0	10	30	40	20
	Итог.	3,00±0,42	0	30	30	30	10
Обруч							
ЭГ	Исх.	2,70±0,49	30	10	30	20	10
	Итог.	1,80±0,50	50	20	20	10	0
КГ	Исх.	3,00±0,50	20	20	20	30	10
	Итог.	2,50±0,50	30	20	20	20	10
Мяч							
ЭГ	Исх.	5,60±0,51	0	0	10	50	40
	Итог.	3,80±0,50	20	30	20	10	20
КГ	Исх.	5,60±0,62	0	10	10	40	40
	Итог.	4,70±0,50	10	20	20	30	20

Анализ результатов экспертного оценивания, проведенного в аналогичных условиях на этапе завершения формирующего эксперимента, позволил установить, что гимнастки экспериментальной группы стали допускать меньше ошибок при выполнении бросковых элементов в соревновательной деятельности на 26% в упражнениях со скакалкой, на 29% в упражнениях с обручем, и на 32% в упражнениях с мячом, тогда как прирост показателей контрольной группы составил 11%, 16,6%, 16% соответственно.

При этом гимнастки экспериментальной группы не допускали ошибок или допускали в основном средние и незначительные ошибки в бросках мяча, обруча и скакалки, а гимнастки контрольной группы значительные и грубые и средние ошибки совершали в выполнении бросков мяча, средние и незначительные ошибки в бросках обруча и скакалки, что может свидетельствовать об эффективности предложенной методики обучения бросковым элементам с развитием манипуляционного навыка кистей рук.

Выводы. Техническая подготовка является важнейшим компонентом в системе тренировок гимнасток различной квалификации. Качество базовых умений и навыков, полученных гимнасткой на этапах подготовки, определяют успешность спортсменки в освоении сложнокоординированных технических действий с предметом на дальнейших этапах подготовки. Однако, в настоящее время, вопрос технической подготовки с предметом на тренировочном этапе подготовки в художественной гимнастике изучен фрагментарно. Имеются исследования, согласно которым на данном этапе следует развивать лишь специальные координационные способности, т.к. возрастной период является сенситивным.

Не обнаружено исследований, посвященных комплексному исследованию и развитию функций кисти, как главному звену манипуляционной деятельности с предметом. Выявлено, что техническая подготовка в художественной гимнастике должна быть направлена ещё и на формирование «выразительного» навыка исполнения движений, поскольку руки призваны быть средством экспрессии и эстетизма гимнастки, завершать художественный образ в музыкальной композиции.

Анализ правил соревнований, а также работ по исследованию результатов крупнейших международных соревнований показал, что гимнастки высокой квалификации могут повышать ценность своей соревновательной композиции как за счет элементов тела, так и элементов работы предметом. Выявлена тенденция увеличения количества элементов работы предметом в композиции, т.к. правилами соревнований за них предусмотрена надбавка. В художественной гимнастике самым эффективным способом организации предметной подготовки является «предметный урок».

Этот метод используется в работе с гимнастками различной квалификации. Формирование любого двигательного навыка и умения должно строиться согласно сопровождающим его психофизиологическим механизмам. Так навык предметного манипулирования будет успешно сформирован, если при обучении ему будут предусмотрены подготовительные упражнения для нижележащих уровней построения движения.

Важно с начала обучения манипуляциям с предметами изучить правильные способы захвата и удержания предметов, пригодных для различных манипуляций. В этом процессе необходимо уделять внимание правильному положению рук и пальцев на предмете, так у гимнасток будут развиваться нужные мышечные группы кисти.

Исследователи считают, что, для дальнейшего развития вида спорта необходимо разработать более эффективные средства и методы повышения уровня техники бросковых элементов, что является чрезвычайно актуальной задачей на современном этапе. Успешное решение данной задачи, по мнению ведущих специалистов, позволит активизировать резервный запас процесса тренировок, позволит обеспечить новый, качественный уровень теории и практики этого вида спорта.

Анализ современного состояния тренировочного процесса по художественной гимнастике, методик технической подготовки с предметом у гимнасток 8-9 лет подтвердил необходимость поиска путей повышения эффективности тренировочного процесса; выявил малоизученность вопроса, касающегося развития манипуляционного навыка рук у гимнасток 8-9 лет на учебно-тренировочном этапе подготовки; выявил отсутствие работ, посвященных определению возрастной динамики развития формирования навыков предметной деятельности.

Разработана методика развития манипуляционного навыка рук у гимнасток 8-9 лет на тренировочном этапе подготовки по художественной гимнастике и внедрена в тренировочный процесс учащихся экспериментальной группы.

Экспериментально обоснована эффективность предложенной методики и ее воздействие на показатели манипуляционного навыка гимнасток 8-9 лет. Статистически достоверные межгрупповые различия отмечаются в развитии исследуемых показателей тестов («Гибкость в лучезапястном суставе», «Вис на перекладине», «Попади в цель», «Вращение скакалки», «Теппинг-тест», «Кистевая динамометрия») манипуляционного навыка рук гимнасток 8-9 лет. Используемая методика применения комплексов упражнений, состоящая из пальчиковых упражнений, манипуляций руки и кисти, кинезиологических и имитационных упражнений, а также упражнений, развивающих силу и гибкость рук, дала положительные результаты. Положительная динамика прослеживается на протяжении педагогического эксперимента в экспериментальной группе во всех тестируемых показателях манипуляционного навыка рук, по результатам соревновательной деятельности по многоборью гимнастики экспериментальной группы показали более низкий балл сбавок за совершенные ошибки.

Литература:

1. Архипова Ю. А. Методика базовой подготовки гимнасток в упражнениях с предметами: метод рекомендации. – СПб: СПбГАФК, 2001. – 24 с.
2. Байер В.В. Составления тренировочных комбинаций на различные виды координационных способностей на этапе предварительной базовой подготовки в художественной гимнастике (на примере упражнений с булавами) // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2004. – № 2. – С. 31-36.
3. Винер И.А. Анализ соревновательной деятельности гимнасток в групповых упражнениях накануне XXX Олимпийских игр // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 26-31
4. Гавердовский Ю.К. Обучение спортивным упражнениям: Биомеханика. Методология. Дидактика. – М.: Физкультура и спорт, 2007. – 912 с.
5. Зайцев А.А. Педагогические и психофизиологические аспекты технической подготовки с предметами в художественной гимнастике // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2011. – С. 105-112.
6. Карпенко Л. А. Художественная гимнастика. – М.: Советский спорт, 2003. – 384 с.
7. Карпенко Л.А., Савельева Л.А., Румба О.Г. Композиционная подготовка в технико-эстетических видах спорта // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 9. – С. 57-59.
8. Кушнир Я.В. Требования к подготовленности и индивидуальным особенностям спортсменок, специализирующихся в групповых упражнениях художественной гимнастики // Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация: матер. третьего междунар. науч. Конгресса. Калининград: Изд. БФУ им. И. Канта. – 2013. – 243 с.
9. Овчинникова Е.И. Обоснование модели учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся специализированного спортивного класса по художественной гимнастике // Теория и практика физической культуры. – 2008. – №8. – С. 55-59.
10. Овчинникова Н.А. Основы технической подготовки в художественной гимнастике: Методические рекомендации. – Киев: б/и, 1991. – 26 с.
11. Плеханова М.Э. Факторы, определяющие соревновательную надежность спортсменок в художественной и спортивной гимнастике // Вестник спортивной науки. – 2006. – № 4. – С. 17-21.
12. Рожкова Л.В. Методика формирования манипуляционных навыков у гимнасток на первом году обучения в группах начальной подготовки // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2013. – №11. – С. 145-152.
13. Семенов Л.А. Определение спортивной пригодности детей и подростков: биологические и психолого-педагогические аспекты: учеб.-метод. пособие. – М.: Советский спорт, 2006. – 142 с.

Педагогика

УДК 316.3/4

кандидат социологических наук, доцент Брагин Александр Александрович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Егоров Дмитрий Евгеньевич

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кутергин Николай Борисович

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород);

доцент Коруковец Александра Петровна

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова (г. Белгород)

ПРОБЛЕМАТИКА УПРАВЛЕНИЯ РЕПУТАЦИЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ

Аннотация. В представленном труде рассматриваются проблемы формирования положительного имиджа формирований МВД России, приведены различные технологии формирования положительного имиджа различных формирований МВД России.

Ключевые слова: коммуникационные процессы, деловая репутация, имидж, PR-технологии, общественное сознание, идентификационные функции, средства массовой информации, руководство подразделений МВД.

Annotation. The presented work considers the problems of forming a positive image of the Russian Ministry of Internal Affairs, and various technologies for the formation of a positive image of various formations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: communication processes, business reputation, image, PR-technologies, public consciousness, identification functions, mass media, leadership of MVD units.

Введение. Современные тенденции в обществе, неизбежно находят свое отражение в различных отраслях экономики, коммуникационных процессах, информированности общества в целом, что требует применения новых методов подготовки и управления, более тонких и сложных. Традиционного управления поведением людей уже явно недостаточно для того, чтобы регулировать происходящие события [3]. Насущным представляется умение управлять мыслями и чувствами людей, создавать общественное мнение, учитывать его, воздействовать на него и гармонизировать общественные связи.

Формулировка цели статьи. В представленном труде приводятся основные компоненты формирования положительного имиджа подразделений МВД. В связи с выше приведенным необходимо решения целого ряда задач: таких как выявление факторов, влияющих на формирование имиджа, рассмотрение различных методов формирования данного имиджа.

Изложение основного материала статьи. Одним из таких составляющих является репутация подразделений – это ее нематериальный актив, который может помочь в служебной деятельности или, напротив, навредить ему. Это совокупность мнений о структуре или системе заинтересованных сторон – государства, граждан данного государства и др.

Положительная репутация влияет на эффективность функционирования подразделений, ее способность противостоять различным противоправным деяниям, в том числе и коррупционной составляющей, повышает показатели работы подразделений и системы в целом, поддерживать взаимоотношения с различными группами населения. Отрицательная деловая репутация лишает систему этих составляющих и существенно снижает его эффективность, а в отдельных случаях приводит к противостоянию с гражданами, данный момент мы можем увидеть если обратим свой взор в «лихие 90 года», когда граждане не доверяли правоохранительной системе, что способствовало процветанию как отдельных криминальных «авторитетов», так и различных незаконных формирований. Поэтому руководство подразделений МВД приходит к необходимости защиты имиджа и репутации подразделений системы МВД. Забота о своем имидже и репутации – это верный признак развивающейся организации, пытающейся определить гармоничные варианты своего сосуществования с обществом.

Если создание имиджа можно до определенной степени форсировать, то формирование репутации никогда не может обогнать естественного хода развития подразделений. Кроме того, нужно помнить, что создание имиджа – это еще и доведение до всеобщего сведения основных достоинств подразделений одновременно с попыткой обойти молчанием ее трудности, а возможно и недостатки¹.

Попытаемся использовать PR-технологии применительно к деятельности подразделений органов внутренних дел.

Современный имиджмейкерский подход, в основе которого лежит формирование корпоративной философии и культуры, делает упор на разработку тех средств, которые позволят идентифицировать организацию с декларируемыми ею ценностями [8]. К таким средствам следует отнести:

- организационная культура как система взаимодействий в подразделении и отношений, способствующих ведению дел и достижению целей;
- внешняя атрибутика, к которой следует отнести, как оформление служебных помещений, кабинета начальника, так и форма сотрудников, элементы символики МВД и т.д.;
- организация связей с общественностью для формирования позитивного имиджа подразделения в общественном сознании².

Имидж подразделения органов внутренних дел будет тем успешнее, чем более адекватно каждый сотрудник соотносит себя и свою позицию с декларируемым подразделением образом-имиджем. Кроме того, идентификация важна как для внутреннего, так и для внешнего имиджа подразделения.

Можно выделить четыре основных идентификационных функции:

- установление доверия между подразделением и общественностью, благодаря чему устраняются межгрупповые различия, уменьшаются коммуникационные барьеры;
- узнавание или ориентировка, позволяющие отличать организацию по элементам ее имиджа;
- контакт или коммуникация, заключающаяся в непосредственных связях между подразделением МВД и различными социальными группами через средства массовой информации, благотворительные формы, другие социально признаваемые формы деятельности;
- приобщение подразделения к социальной среде для создания эффекта единства, причастности к общим проблемам³.

Корпоративная философия подразделения МВД должна базироваться на нескольких основных принципах. Во-первых, это принцип «ценности клиента». Данный принцип применительно к деятельности органов внутренних дел означает, что любой гражданин, обратившийся в полицию, является носителем большой ценности для данного конкретного подразделения. Во-вторых, принцип разумной открытости. Все, что не является служебной тайной и не может навредить решению задач охраны правопорядка, должно быть открыто для общественности [6, 9, 10, 11, 12]. В-третьих, принцип гуманности и социальной ориентированности, означающий, что действия подразделения направлены на созидание и социальное обеспечение достойного уровня жизни, как сотрудников, так и общества.

Корпоративная культура подразделения МВД представляет собой комплекс его характеристик, стабильно существующих в течение длительного отрезка времени. Она объединяет ценности и нормы, отличающие данное подразделение от других, стиль управления, предполагает программы социального развития подразделения. В настоящее время значение корпоративной культуры постоянно возрастает. Процессу ее формирования и вовлечения в этот процесс сотрудников должно уделяться особое внимание [7].

При анализе корпоративной культуры выделяют три момента:

- базовые установки, определяющие стиль поведения и действия сотрудников данного подразделения органов внутренних дел;

¹ См.: Гундарин, М. «Книга руководителя отдела PR. Практические рекомендации» [Текст] / Михаил Гундарин // Пресс-служба. – 2008. - № 11. – С. 79.

² См.: Кувшинов, Н. Управление репутацией компании [Текст] / Николай Кувшинов // Пресс-служба. – 2008. - № 4. – С. 6.

³ См.: Имиджология: Как нравиться людям [Текст]: учеб. пособие / [В. М. Шепель - сост., науч. ред.]. - М.: Нар. образование, 2002 – С. 398.

- индивидуальные ценности сотрудника, которые должны согласовываться с ценностями всего подразделения;

- особенности, идентифицирующие подразделение как во внешнем, так и во внутреннем пространстве.

Помимо этого, можно выделить два аспекта корпоративной культуры: объективный и субъективный. Объективный аспект связан с физическим окружением, которое создается в подразделении. Например, стиль оформления офисных помещений, дизайн, цвет мебели. Субъективный аспект заключается в формировании у сотрудников определенного образа восприятия подразделения [1, 2, 4, 5]. Для этого определяется миссия подразделения, его история, «лица»⁴.

В современной науке существует большое количество разных подходов к понятию корпоративной культуры и ее составляющим. Выделяют десять характеристик, определяющих уровень корпоративной культуры:

- личная ответственность;
- степень риска;
- направленность действий сотрудника;
- согласованность действий в коллективе;
- поддержка со стороны руководства;
- развитый механизм контроля;
- идентичность (отождествление сотрудника с подразделением);
- система вознаграждения;
- конфликтность;
- имеющиеся модели взаимодействия⁵.

Имидж любой организации определяется совокупностью характеристик, дающих представление о ее деятельности. Для имиджа важна не сама характеристика, а то представление, которое можно создать о ней и которое может обеспечить организации позитивный имиджб.

Очень часто репутацию подразделения приходится отстаивать в информационном пространстве. Такая ситуация возникает тогда, когда в СМИ, которые, как мы знаем, формируют общественное мнение, появляется порочащая подразделение информация [3].

При этом методы атаки на подразделение могут быть различными. Рассмотрим некоторые из них.

Метод компромата определяется в ситуации, когда против подразделения запускаются сведения, вызывающие сомнения в его компетенции у целевой аудитории. Причем упор делается именно на сомнениях в компетенции, но не на сомнениях в компетентности выдвигаемых обвинений. Использование «компромата» может быть связано с какими-либо судебными исками или иными негативными последствиями. Такая информация, как правило, удовлетворяет нескольким критериям. Она выглядит правдиво, неопровержимо, актуально и понятно. Она представляется безопасной для нашего информационного противника.

Метод плохой похвалы подразумевает публичное одобрение, которое делается таким образом, чтобы в конечном итоге сформировалось негативное отношение общественности к объекту похвалы. Самый простой способ это перехваливание, когда для одобрения используются неподтвержденные факты, а также чрезмерно употребляются разного рода хвалебные эпитеты. В таких одобрительных данных может быть скрыта негативная с точки зрения вашей целевой аудитории информация.

Метод двойных аудиторий предполагает поочередное информационное воздействие на две и более целевые аудитории. При этом первая аудитория используется для действий, ориентированных на следующие аудитории. Так, первоначально может быть взбудоражено население, затем – средства массовой информации, а уж потом – властные структуры. Последовательность может быть иной, однако конечным объектом всех PR-действий являются, конечно, власти.

Метод виртуальных понятий исходит из того, что имидж каждой организации формируется исходя из определенных виртуальных понятий. Применительно к подразделениям внутренних дел это могут быть такие понятия как «честность», «неподкупность», «самоотверженность», «внимательное отношение к гражданам» и т.п. Конечно, такие понятия формируются в нашем сознании. Однако, как правило, они подтверждаются и материально, что способствует нашему дальнейшему их осознанию. Суть метода виртуальных понятий заключается в последовательных информационных атаках на все составляющие каждого виртуального понятия.

Метод административного ресурса с большим сомнением можно отнести к PR-технологиям. Тем не менее, административный ресурс, лоббирование зачастую используется для реализации «черного PR». При реализации данного метода административные, исполнительные структуры нацеливаются против определенной организации или ее руководителя, и при помощи этих структур происходит их уничтожение.

Метод «крючка» и «наживки» представляется не очень сложным. Искусственно создается информационная западня, ловушка для объекта будущего «черного PR». Выбранный объект завлекается туда и тем самым сам создает компромат на себя.

Метод общественного возмущения исходит из того, что различные организации имеют определенные объекты, которые способны вызвать возмущение общественности: очень дорогой автомобиль руководителя, его политические или материальные амбиции, роскошные апартаменты, притеснение чьих-либо прав и т.п. Суть метода в том, чтобы найти именно такой объект, который способен вызвать общественное возмущение, каким-либо образом обнародовать данный факт, тем самым возмутить общественность, а затем продлевать возмущение как можно дольше.

Метод виртуального компромата заключается в том, чтобы обвинить кого-либо, отдельно человека или же группу, в мыслях или планах, о которых они не думали или не планировали. Как компромат применяется не факт, реально имевший место, а чья-то мысль или желание, якобы имевшие место. Доказать или

⁴ См.: Кирпа, Н. Как при помощи слова убить сразу нескольких зайцев? [Текст] / Натали Кирпа // Пресс-служба. – 2007. - № 3. – С. 59.

⁵ См.: Теория и практика связей с общественностью [Текст]: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 030602 (350400) «Связи с общественностью» / А.В. Кочеткова [и др.]. - 2-е изд. - Москва [и др.]: Питер, 2008 – С. 37.

⁶ См.: там же. – С. 388.

опровергнуть материальный факт или событие можно всегда, но доказать или опровергнуть чьи-либо мысли невозможно.

Информационные атаки, которым может быть подвергнуто подразделение, вариативны. А. Вуйма выделяет четыре базовые разновидности таких атак⁷.

Профессиональная информационная атака. Профессиональная атака предполагает, что против вас работают профессиональные PR-менеджеры или даже целое PR-агентство. Она выстраивается по всем правилам черного PR и эффективно использует все доступные ресурсы. Отбить такую атаку очень сложно и практически невозможно. Очень часто данный вид атак замаскирован под общественные организации и заказчик не заметен.

Непрофессиональная атака. Непрофессиональная атака обычно начинается с того, что кто-то из ваших противников решил, что с вами надо бороться информационными методами, и начал это делать самостоятельно. Часто в этом случае появляется заказная статья или заказной телерепортаж. Публикаций, как правило, немного, по их стилю можно увидеть, что это именно заказные статьи. Как правило, эти атаки безопасны и не способны нанести сильный ущерб. Их можно игнорировать и никак на них не реагировать. Иногда отбивать их не имеет смысла, а распространенной ошибкой является публикация опровержений, так как опровержения могут усилить атаку и придать ей вес.

Спонтанная атака. Спонтанная атака возникает тогда, когда ваша деятельность затронула чьи-то интересы.

Спонтанная атака, поддержанная заинтересованными лицами. Часто спонтанные атаки поддерживаются заинтересованными лицами. Это могут быть общественные организации, заинтересованные в усилении своей популярности среди населения. Это могут быть политические структуры и отдельные политические деятели, а также просто ваши противники. Следует также иметь виду, что недовольное население активно жалуется во все инстанции - где-то могут найтись и ваши личные недоброжелатели. При получении поддержки данное событие может стать очень опасным.

В случае если ваше подразделение подверглось информационной атаке, следует помнить, что категорически запрещается медлить и тянуть время, реакция на клевету должна быть мгновенной. Общественность имеет устойчивую установку, суть которой сводится к следующему: «Если их обвинили, а они молчат, значит - рыльце в пушку». Ответ, если он готовится через средства массовой информации, должен быть в такой же форме и в таком же стиле, как изначально распространенная информация. Официальное заявление опровергается официальным опровержением. Мелкое ерничанье без конкретных обвинений, лишь с домыслами, точно так же должно быть опровергнуто с помощью ответных сарказма и сатиры. Если нападки опубликованы в газете, то ответная реакция должна быть опубликована в той же газете.

Не следует слишком нервно реагировать на мелкие уколы со стороны анонимных источников, недостаточно авторитетных изданий, т. к. таким образом можно сделать за свой счет им рекламу. Не следует также суетливо принимать необходимые меры по предотвращению последствий. Очень важно для сохранения убеждения общественности в обратном сохранять спокойствие. Не надо долго заниматься опровержением или нейтрализацией последствий. В таком случае, напротив, формируется дополнительный и устойчивый интерес к дискуссии о нежелательной информации. Чтобы реакция информационного поля была однократной, целесообразно придерживаться отрицательную информацию и пускать ее в паре с появившейся позже. Можно «выпустить пар», обнародовав отрицательную информацию заранее, желательно небольшими кусочками.

Целесообразно владеть некоторыми оборонительными методами, некоторые из которых мы рассмотрим в типологии, предложенной Н.Н. Малишевским 8.

Метод прямого опровержения – это прямое опровержение пунктов пропаганды противника. Данный метод редко бывает эффективен без определенных дополнительных мероприятий. Здесь сказываются психологические особенности восприятия человеком окружающего мира. Гораздо легче создать новый образ, чем разрушить уже сложившийся в нашем сознании стереотип.

Метод игнорирования – предполагает намеренное пренебрежение каких-либо тем из набора информационного противника. Следует исходить из того, что чем дольше остается негативная тема на слуху, тем больший ущерб она наносит. От недолгой темы вреда меньше. Данный метод может эффективно использоваться при недостатке ресурсов противника, а также в случае незначительности затронутой им темы.

Отвлекающая пропаганда заключается в отвлечении или переключении внимания целевой аудитории на темы, отличные от тем предложенных пропагандой противника. При этом выбор тем достаточно широк: от связанных с конкретным противостоянием до произвольных тем, волнующих общественное мнение. Отметим, что данный метод достаточно эффективен.

Уменьшение значимости темы представляет собой акцентирование внимания на элементы той темы, которая для вас менее негативна. Это может выражаться в намеренном «неупоминании» или неосторожном, кратком затрагивании такой темы. Данный метод может применяться совместно с методом превентивной пропаганды.

Превентивная пропаганда – это опережающее использование той пропагандистской темы, которую может применить ваш противник. Главный элемент в такой превентивности заключается в изменении и смягчении составляющих компонентов или элементов темы для уменьшения доверия к ней.

Использование контрслухов – это самый эффективный метод противодействия слухам, что связано со специфическими особенностями последних⁹.

Использование эвфемизмов, т.е. нейтральных по смыслу и эмоциональной «нагрузке» слов или описательных выражений. Такие слова и выражения обычно используют в текстах и публичных высказываниях для замены других, считающихся неприличными или неуместными, слов и выражений. Суть метода – заменить слова, эмоционально окрашенные, словами менее понятными или не столь

⁷ См. подробнее: Вуйма, А.Ю. Черный PR: защита и нападение в бизнесе и не только [Текст] / Антон Вуйма. - Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2005 – 222 с.

⁸ См.: Малишевский, Н.Н. Технология и организация выборов [Текст] / Н.Н. Малишевский. - Мн.: Харвест, 2003. - С. 213-221.

⁹ О слухах речь пойдет отдельно.

эмоциональными. Так, вместо эмоционально окрашенного выражения «оборотни в погонах» можно использовать выражение «преступники в погонах».

Выводы. Если возникает ситуация, когда в средствах массовой информации появляется информация, которая порочит репутацию подразделения, необходимо действовать, руководствуясь определенными принципами.

Важным представляется то, что ответная реакция на любые запросы прессы должна быть быстрой, ментальной. «Неоперативность в предоставлении сведений, имеющих социально-правовой интерес, а нередко и искусственная закрытость деятельности органов внутренних дел для прессы и общественности приводят к тому, что население зачастую получает искаженную или недостаточно квалифицированную информацию об общественно значимых фактах правонарушений и результатах реагирования на них органов внутренних дел [6, 9, 10, 11, 12]. Нередко сотрудники органов внутренних дел проявляют излишнюю суетливость в вопросах передачи гласности служебных данных и вопреки интересам службы допускают преждевременное и ничем не оправданное разглашение материалов правоприменительной практики»¹⁰.

Помните, что обнародовать, оглашать следует лишь известные проверенные факты об обстоятельствах и следствиях кризисной ситуации. О каких-либо догадках или гипотезах говорить не стоит, поскольку это может порождать разного рода слухи. Для того, чтобы доверие к вашему подразделению росло, поток информации для общественности должен быть постоянным. Это касается и ситуации, когда существенных изменений нет [1, 2, 4, 5].

В особых случаях, когда налицо широкий общественный резонанс, вызванный публикацией в средствах массовой информации, компрометирующей информацией, необходимо создавать «горячую линию». Это самый эффективный способ установления контакта с общественностью [7, 8]. Конечно, последняя должна знать о существовании такой линии. Об этом сообщается через те же СМИ. Таким образом, не только устанавливается связь с общественностью и ей предоставляется информация, но и вы можете получать разного рода сведения от общественного мнения. Контроль за развитием событий значительно повысится.

На уровне больших подразделений органов внутренних дел эффективным может стать создание специального пресс-центра для постоянной связи со средствами массовой информации. И пресс-центр, и «горячая линия» должны работать круглосуточно, с обязательной фиксацией содержания всех звонков, всех вопросов, интересующих СМИ и общественность.

Освещать острую кризисную ситуацию на пресс-конференции необходимо только в том случае, если собрано достаточно информации. Представители средств массовой информации вправе услышать ответы на все интересующие их вопросы.

Если принято решение о проведении пресс-конференции, то важно помнить, что на ней обязательно должны присутствовать первые лица, даже если они не выступают с основным сообщением. Отсутствие руководства может произвести неблагоприятное впечатление на представителей СМИ и общественности. Сотрудник, которому будет поручена роль главного выступающего на пресс-конференции, должен быть известным, пользоваться определенной долей доверия аудитории. О том, как разговаривать с прессой поговорим отдельно.

Литература:

1. Александров А.Н. Особенности физической подготовки сотрудников линейных подразделений полиции по обеспечению безопасности на объектах транспорта в условиях ограниченной видимости или темного времени суток / А.Н. Александров, П.Н. Войнов, А.А. Пойдунов // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования – Орел, 2015. - № 1 (42). - С. 154-157.

2. Алексеев Н.А. Некоторые аспекты подготовки сотрудников полиции к действиям по задержанию преступника в условиях ограниченного пространства / Н.А. Алексеев, Н.Б. Кутергин, П.Н. Войнов, А.Н. Воротник // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал - Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2014. - № 2. - С. 33-37.

3. Войнов П.Н. Управление процессами профилактики социальных девиаций среди учащейся молодежи: научно-практическое пособие / П.Н. Войнов – Белгород: Белгородский юридический институт МВД России, 2009. - С. 61.

4. Войнов П.Н. Совершенствование сотрудниками ОВД тактических действий с использованием подручных средств в условиях экстремальных ситуаций / П.Н. Войнов, А.А. Пойдунов, С.В. Цветов // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал - Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2015. - № 3. - С. 12-14.

5. Войнов П.Н. Комплексный подход в подготовке сотрудников ОВД к действиям по задержанию вооруженных и невооруженных преступников / П.Н. Войнов, А.А. Пойдунов, Б.А. Клименко, П.А. Кадуцкий // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал - Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2016. - № 2. - С. 95-98.

6. Воротник А.Н. Повышение физической подготовленности курсантов вузов МВД России средствами и методами развития выносливости / А.Н. Воротник, П.Н. Войнов, А.В. Апальков // Вестник Белгородского юридического института МВД России – Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2014. - № 1. - С. 27-31.

7. Дмитраков А.М. Активизация нравственно-эстетического воспитания курсантов и слушателей Бел ЮИ МВД России в условиях угрозы духовной безопасности общества / А.М. Дмитраков, В.А. Хрисанов, В.Л. Михайликов // Вестник Белгородского юридического института МВД России – Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2013. - № 2. - С. 9-19.

8. Кандабар А.Н., Теоретические аспекты формирования профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России на занятиях по физической подготовке / А.Н. Кандабар, И.И. Лопатин, Ю.В. Муханов, А.А. Тарасенко // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях сборник статей XIII Международной научной конференции. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2017. С. 119-122

¹⁰ См.: Воронов, А.М. Общественное мнение как критерий оценки эффективности деятельности органов внутренних дел по обеспечению общественной безопасности [Текст]: / А.М. Воронов, Н.М. Кожуханов // Российский следователь. – 2005. - № 8. – С. 59.

9. Михайликов В.Л. Тактико-технические особенности силового задержания правонарушителей при обеспечении безопасности на объектах транспорта / В.Л. Михайликов, П.Н. Войнов, М.Ю. Полушкин, А.А. Пойдунوف // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал - Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2015. - № 1. - С. 71-74.

10. Тарасенко А.А., Особенности подготовки сотрудников полиции к обеспечению личной безопасности в процессе служебной деятельности / А.А. Тарасенко, П.Н. Войнов, А.А. Невмовенко // Вестник Белгородского юридического института МВД России – Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2016. - № 1. - С. 56-58.

11. Тарасенко А.А., Некоторые аспекты повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов (слушателей) образовательных организаций системы МВД России к действиям по силовому пресечению правонарушений/ А.А. Тарасенко, Е.Н. Чирков // Вестник Белгородского юридического института МВД России – Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2017. - № 2. - С. 86-89.

12. Тарасенко А.А., Анализ физической подготовленности лиц, прибывших для первоначального обучения в Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина / А.А. Тарасенко, Ю.В. Муханов // Проблемы правоохранительной деятельности: международный научно-теоретический журнал - Белгород, Бел ЮИ МВД России, 2017. - № 2. - С. 89-94.

Педагогика

УДК 37.013.43

преподаватель Брюханов Сергей Анатольевич

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил);

кандидат педагогических наук, доцент Степанов Александр Владимирович

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Татьяна Михайловна

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕПРОДУКТИВНОГО МЕТОДА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ДИЗАЙНЕРСКИХ ПРАКТИКАХ

Аннотация. В статье рассмотрено формирование нового взгляда на сущность репродуктивно-продуктивных процессов в художественно-образном и проектно-направленных. Определена ступень к постижению репродуктивной культуры как феномена творческой деятельности человека. Установлены, методы воспроизведения образца и натурального материала, и их модальности.

Ключевые слова: interpretation, extrapolation, pedagogical technologies, reproduction, reproducing, creativity, artistic creativity, attributive content, modal content, reproductive practice.

Annotation. The article considers the formation of a new view on the essence of reproductive and productive processes in the artistic and imaginative and project directions. A certain step towards understanding the reproductive culture as a phenomenon of man's creative activity. The methods of reproducing a sample and full-scale material and their modalities are established.

Keywords: interpretation, extrapolation, pedagogical technologies, reproduction, reproducing, creativity, artistic creativity, attributive content, modal content, reproductive practice.

Введение. Репродуктивность как метод освоения иконических текстов – художественных, проектных, – является процессом, включающим в свою деятельностную структуру комплексный ряд этапов, которые в целом несут не только воспроизводящую (репродуктивную) нагрузку, но и приобретают вектор и свойства *нового*, привлекающего к воспроизводимому объекту те или иные компоненты формы и содержания.

Репродуктивные приращения обусловлены и связаны с закономерностями объективного характера, которые вполне объяснимы с точки зрения естественнонаучного знания. Например, в биологии доказан факт невозможности (несуществования) абсолютно идентичной репродукции любого объекта живой природы. Все репродукционные процессы несут в себе направленность не к конгруэнтности, а к конгруэнтности – с – изменениями. Аналогичный вектор репродуктивной деятельности находит место в художественных и проектных практиках [5].

Репродукционность – неотъемлемая часть художественного образования. Художественное произведение оценивается в том числе и в рамках школы, в которой оно было создано. Каждый художник использует наработки великих мастеров: будь то техника рисования, специфика использования цветового ряда или символизм изображения. Задача образовательного учреждения – не только научить студента креативно подходить к выполнению задания, но и развить способность к подражанию.

Если рассматривать репродукционность как теорию подражания, то можно отметить, что это древнейшая из теорий об искусстве, о которой говорили ещё Платон и Аристотель.

Г.-Г. Гадамер, рассматривая в своей работе "Искусство и подражание" вопрос об эффективности традиционных стратегий трактовки искусства применительно к современному искусству, признавал, что репродукционность зачастую оказывается в этом случае несостоятельной. Однако, он же подчёркивает, что существует некий первородный порядок, гармония, являющиеся источником для подражания [1].

Репродукционность выполняет важную стратегию современной культуры – практику сохранения культурного наследия в качестве исторического воплощения подражания. Необходимо отметить, что поначалу копии служили исключительно для репродуктивного (повторения) наиболее известных произведений искусства и только в совсем близкую нам эпоху стали использоваться для их воспроизведения с целью сохранения оригинала [3].

Значимость сохранения культурного наследия бесспорна. Однако, следует подчеркнуть, что копирование произведений искусства следует производить не бездумно, а с осмыслением идеологического смысла копируемого произведения [4].

Изложение основного материала статьи. Обсуждая различные аспекты технического репродуктивного, отмечается проблема невозможности сохранения при копировании подлинности

оригинала и ввел в рассмотрение понятие "ауры" как совокупности подлинности и исторической ценности произведения искусства. Анализ этой проблемы позволяет сделать вывод о том, что "в эпоху технической воспроизводимости произведение искусства лишается своей ауры". Кроме того, "репродукционная техника <...> выводит репродуцируемый предмет из сферы традиции. Тиражируя репродукцию, она заменяет его уникальное проявление массовым. А позволяя репродукции приближаться к воспринимающему ее человеку, где бы он ни находился, она актуализирует репродуцируемый предмет" [Цит. по 3].

Формирование способности к репродукционной деятельности важно ещё и потому, что творческие умения студентов возможно формировать лишь на навыках репродуктивной деятельности.

Экстраполяция естественнонаучного знания в художественные и дизайнерские процессы даёт возможность по-новому увидеть структурно-содержательные аспекты репродуктивной деятельности не только в практических художественно-проектных процессах, но и в образовательных.

Для образовательных художественных и дизайнерских практик это имеет существенное значение, так как позволяет видеть репродуктивные процессы в объективных параметрах, осуществлять рефлексию данных процессных явлений, анализировать их и рассматривать в аксиологических аспектах.

То, что иконические репродуктивные процессы заключают в себе возможности *приращения образного и проектного материала*, формирует новый образ репродуктивной деятельности вообще, привносит в неё продуктивный компонент.

Присутствие в репродуктивных процессах продуктивного материала и смысла требует рассмотрения репродуктивной деятельности с других позиций, а именно с позиций формо-содержательного синтеза собственно репродуктивной деятельности и сопутствующей деятельности продуктивной.

Синтез в объекте, результирующем репродуктивное и вытекающее из него продуктивное, даёт основания для установления связей между воспроизведением и развитием художественной или проектной формы, что можно представить в следующей схеме-ориентировке:

Объект репродукции → погружение (иммерсия) → анализ и воспроизведение → результирующая форма с приращением новых качеств (синтез).

Если обратиться к анализу этих *новых приращенных качеств* формы, то в первую очередь необходимо подчеркнуть, что связаны они с личностными качествами *субъекта воспроизводящего*, отображающимися в той или иной характеристике новизны. Как правило, эта новизна имеет свои градации и параметры. Она может быть незначительной, слабо выраженной, а может приобрести существенные различия и развитые характеристики. Следует учесть и существование между этими крайними точками параметров возможные промежуточные модусы/ модальности.

Рассмотрение процесса репродуктивного любого иконического текста (образного, проектного) в философско-методологическом аспекте по структурной схеме *атрибут-модус* даёт следующее представление о структурно-содержательной модели данного (репродуктивного) процесса. В процессе репродукции как (объекте/предмете) можно отметить:

1. Постоянные характеристики, качества – т.е. атрибуты.
2. Проявляющиеся, измененные характеристики, качества – т.е. модусы.

Данная структура: *атрибутивное содержание – модальное содержание репродуктивного процесса*, связанная с иконической деятельностью, должна быть принята во внимание при осуществлении образовательных процессов подготовки специалистов визуального творчества (художников, дизайнеров, архитекторов и др.), в связи с её объективной, сущностной направленностью.

Подтверждением объективности такого подхода могут служить:

1. Опыт репродуктивной практики художников, субъектов художественного образования, работающих в рамках репродуктивных заданий, и др. субъектов репродуктивной деятельности, т.к. данный опыт, как правило, свидетельствует о невозможности идентичного воспроизведения репродуктивного объекта.

2. Естественнонаучное знание (биология), свидетельствующее о неосуществимости репродукции без изменений, т.е. абсолютной репродукции.

У философа Э.В. Ильенкова есть хорошо иллюстрирующий данные положения пример, в котором он образно характеризует невозможность «абсолютной репродукции» работой скульптора, лепящего свой портрет. «Проделав такую работу, художник убеждается, что затея удалась ему лишь отчасти и что «внешнее изображение» в чем-то на него самого похоже, а в чем-то нет» [2, 51].

Вообще, следует «разводить» понятие репродуктивный подход в том или ином виде деятельности в силу его (репродуктивного подхода) специфики. Например, в операционально-доминирующей деятельности, объединенной соответствующим ей алгоритмом (приготовление еды, исполнительская работа на станке, компьютере и т.д.), уровень репродуктивности преимущественно атрибутивен. А в работе художника, проектировщика (копирование изображение с натуры) репродуктивный подход приобретает, наряду с атрибутивными характеристиками, модальные смыслы. Для педагогики в области профессиональной подготовки художников, дизайнеров это имеет решающее значение, так как у репродуцирующего субъекта возникает точное представление о том, что происходит в процессе репродуктивной работы. В данном случае акцентируется такая особенность репродукции в области художественного творчества и дизайна, как непреложное проявление творческого (продуктивного) компонента. Это происходит и в копировании, и в натурном моделировании.

Сам метод такой работы, например, художника, копирующего работу мастера, уже не является в чистом виде репродуктивным, а может быть обозначен как *репродуктивно-продуктивный*. Продуктивность может быть связана с задачами раскрытия метода мастера, его приёмов, стиля и т.д. Осуществляется решение таких задач именно в «репродуктивном режиме».

Что касается натурального изображения, то данный процесс, в случае установки на конгруэнтное моделирование образа, также может носить характер репродуктивно-продуктивный, а не чисто продуктивный (как-то отмечено в многочисленных методиках по рисунку, живописи). Здесь следует оговориться, что копирование культуротворческого образца и изображение с натуры могут быть (в случае установки на творческую цель – интерпретацию, преобразование и т.д.) чисто продуктивным методом.

Эти особенности репродукции в области визуального творчества следует, безусловно, соотносить с целями и задачами репродуктивной работы, как в творческих, так и в образовательных (частично творческих) процессах. Сам же метод такой репродуктивной работы в изобразительном искусстве и дизайне необходимо закрепить как понятие *репродуктивно-продуктивный метод*.

В педагогике, как правило, позиционируется репродуктивный метод, понимаемый как способ организации деятельности субъекта обучения по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий (в т.ч. и по алгоритму). Особенности художественной и проектной практик свидетельствуют, что данный метод не исчерпывает характера деятельности в процессах изображения с натуры или копирования образцов, а преобразуется в метод, содержащий продуктивные компоненты. Это необходимо учитывать в педагогической практике данного направления на теоретическом и практическом уровнях.

Ориентируясь на данный подход, можно сделать практико-педагогические выводы следующего характера:

Атрибутивная составляющая процесса репродукции и его результата определяет целеполагание практической репродуктивной деятельности, которое было бы связано с анализом культуротворческого объекта, репродукцией его структурных (структурно-содержательных) компонентов – конструкции, тектоники, колорита, фактуры, фрагментов, узлов и т.д. Также сообразуясь с атрибутивным содержанием репродуцирования, можно поставить цель попытки конгруэнтного воспроизведения объекта в целостном виде, что не принесет «стопроцентного» результата, но приблизит к нему в той или иной степени, даст возможность создать объект в виде «симулякра «обманки», «заместителя-копии» и т.п. форм репродуцируемого материала.

Еще один метод *атрибутивного репродукционного моделирования* можно связать с натурным воспроизведением. Традиционно натуральный метод изображения относят к репродуктивному методу. Но если подойти к данному методу с позиции «атрибутивного моделирования», то мы увидим «идентичное сходство» данного метода с методом репродукции культуротворческого образца. При изображении с натуры могут быть поставлены те же самые задачи, что и при воспроизведении с объекта-образца. А именно: моделирование конструкта, структуры, тектоники, фрагмента, колорита и т.д. То есть имеет место идентичность целей и задач. А это сближает методы воспроизведения образца и натурального объекта, делает в определенной степени их схожими, родственными по задачам и целям, определяет их преимущественно, как *репродуктивные*, так как реализации в обоих случаях несут в основном именно репродуктивное содержание.

Безусловно, есть и различия между этими методами. Например, метод воспроизведения образца может содержать задачи воспроизведения технологии и стиля, а метод натурального воспроизведения таких задач не содержит. Также натуральный метод устанавливает цели *конгруэнтности модели* объектам природы, неживой натуры. Что для предыдущего метода (воспроизведение образца) не всегда характерно. Если работа в рамках атрибутивного моделирования делает эти два метода по сути репродуктивными, то модальные компоненты переводят процесс моделирования в обоих подходах в область продуктивной деятельности. Отсюда – воспроизведение образца может быть интерпретировано в субъективном ключе, как и аналогичное воспроизведение натурального объекта.

Обобщая приведенную информацию, можно установить, что методы воспроизведения образца и натурального материала могут принимать следующие модальности:

1. Репродуктивные.
2. Продуктивные.
3. Репродуктивно-продуктивные.

Схематически это можно представить в следующих моделях:

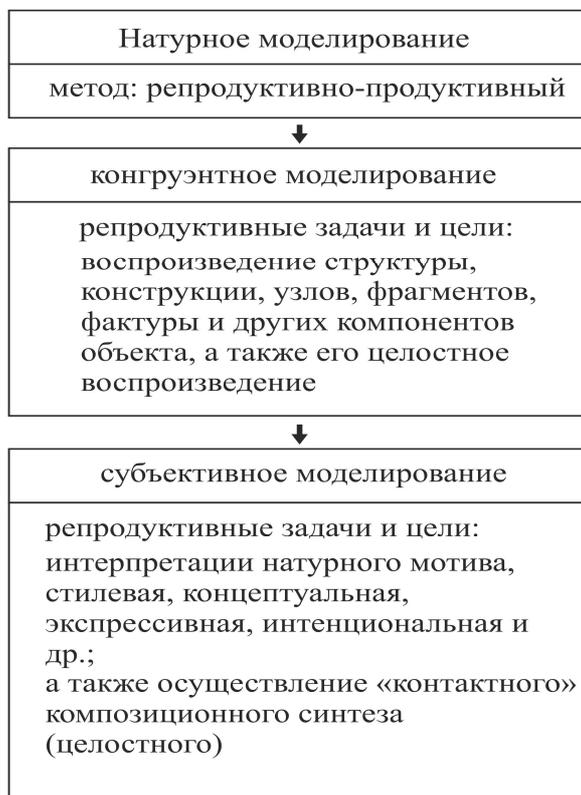


Рисунок 1. Структура и содержание натурального моделирования

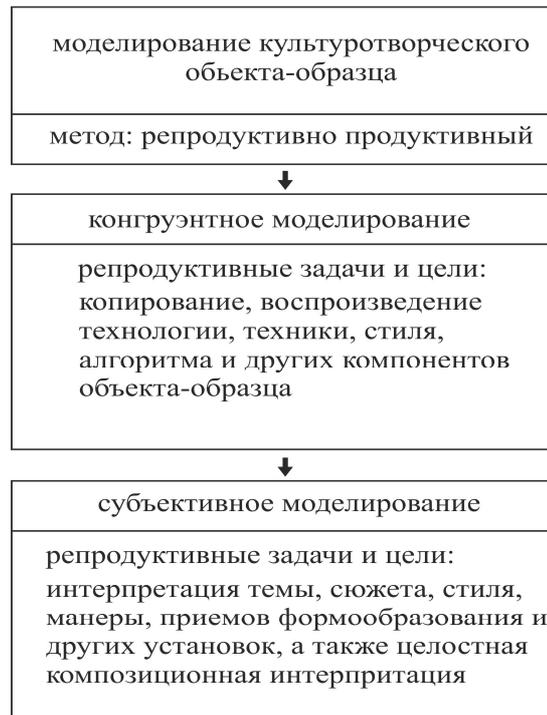


Рисунок 2. Структура и содержание моделирования объекта образца

В схемах-моделях, иллюстрирующих системный уровень понимания и применения репродуктивно-продуктивного метода, можно отметить, как признаки (характеристики) сходства процессов натурального и объектно-культуротворческого моделирования, так и их специфические особенности, отличающие не столько сами методы, сколько их отдельные компоненты. Это, безусловно, свидетельствует об *особом методе репродуктивной деятельности в изобразительно-образном и проектном моделировании*.

Выводы. Данный аспект *темы репродукции* в рамках художественных и проектных практик требует своей методической разработки не только для научно-теоретического знания и практики, но и для организации и формирования содержания образовательных процессов. Очевидно, что без понимания сущностных характеристик репродуктивного подхода в рамках художественных и проектных практик, будет невозможно не только осуществлять теоретически обоснованное ведение образовательных процессов, но и реализовать процесс рефлексии, связанный с целями, задачами и ценностными воззрениями субъекта обучения.

В целом, следует отметить, что формирование нового взгляда на сущность репродуктивных, а точнее репродуктивно-продуктивных процессов в художественно-образном и проектном направлениях является определенной ступенью к постижению репродуктивной культуры как феномена творческой деятельности человека.

Литература:

1. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
2. Ильенков Э.В. проблема идеала в философии. Гегель и герменевтика. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 144 с.
3. Парфенов В.А. Копирование каменной скульптуры в контексте сохранения материального культурного наследия // Вопросы музеологии. – №2 (6) – 2012. – С. 141-147
4. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – М.: Академия, 2008
5. Степанов А.В., Степанова Т.М. Репродукционизм как педагогический метод визуально-образного освоения действительности // Наука, образование, общество. 2016. №1(7). С. 174-186.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Тюмина Наталья Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности развития профессионализма педагога дополнительного профессионального образования, которые связаны с переменами в системе всех уровней профессионального образования, а также использование и реализация инновационных процессов в содержании и технологиях обучения с целью повышения качества подготовки взрослых обучающихся. Особо подчеркивается, что личностно-профессиональное саморазвитие педагога, включающее этапы формирования внутренней мотивации и исполнительского действия, а также рефлексии и коррекции позволяют выделить и рассмотреть компоненты развития профессионализма педагога как диагностический, практический и аналитический, которые способствуют формированию структуры профессионализма.

Ключевые слова: развитие, профессионализм педагога, дополнительное профессиональное образование, компоненты развития, взрослый обучающийся, критерии профессионализма.

Annotation. The article reveals the possibilities for the development of the professionalism of the teacher of additional vocational education, which is associated with changes in the system of all levels of vocational education, as well as the use and implementation of innovative processes in the content and technologies of instruction in order to improve the quality of training for adult learners. It is emphasized that the personal-professional self-development of the teacher, including the stages of the formation of internal motivation and performance, as well as reflection and correction, make it possible to distinguish and consider the components of the development of the teacher's professionalism as diagnostic, practical and analytical that contribute to the formation of the structure of professionalism.

Keywords: development, professionalism of the teacher, additional vocational education, components of development, adult trainees, criteria of professionalism.

Введение. Благодаря требованиям федерального государственного образовательного стандарта нового поколения современное образование основывается на использовании компетентного подхода во всех сферах образования, в том числе и в сфере дополнительного профессионального образования. Реализация модернизации в системе образования во многом зависит и определяется высокопрофессиональными педагогическими кадрами, которые способны обеспечивать высокое качество профессионального образования. Реформы, происходящие в системе образования, так или иначе, соединяются на конкретном исполнителе, педагоге, т.к. педагог является одной из главных фигур при реализации основных нововведений на практике. Для успешной реализации введения в практику различных инноваций педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма и профессиональной компетентности. Согласно цели модернизации профессионального образования нужно создать устойчивый механизм повышения качества подготовки специалистов, свободного, гармоничного и всестороннего развития личности педагога. Это возможно только при эффективном труде каждого педагога, постоянном совершенствовании уровня профессионализма, развитии профессионального мастерства, научном, оптимальном управлении трудом педагога и его развитием. Профессия педагог является одной из самых массовых, что свидетельствует о том, что повышение профессионализма во многом будет способствовать росту творческого потенциала страны в целом.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является рассмотрение и теоретическое обоснование развития профессионализма педагога дополнительного профессионального образования в условиях модернизации профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальный вопрос о повышении профессионализма педагогов дополнительного профессионального образования зависит от: перемен в системе профессионального образования; введения новых государственных образовательных стандартов всех уровней профессионального образования; использования и реализации инновационных процессов в содержании и технологиях обучения; повышения качества подготовки высококвалифицированных кадров [4].

Можно говорить о профессионализме педагога дополнительного профессионального образования с точки зрения стандарта его составляющих, которые в сущностном плане являются обязательными компонентами профессионализма и характеризуют понятие «профессионализм педагога».

Не всегда педагог, имея глубокие профессиональные знания и теоретические умения, может добиться высоких результатов в своей практической деятельности [6]. Только тогда, когда теоретические знания педагога претворяются в практику воспитания и обучения, можно говорить о педагоге как состоявшемся профессионале.

Развитие профессионализма педагога дополнительного профессионального образования является пространственно-временным процессом, который в результате выражается в качественных изменениях. Изменения начинаются с возникновением потребности в самореализации, саморазвитии, которые выступают одними из основных ценностных элементов новой парадигмы образования и являются основополагающими в профессиональной деятельности педагога. Профессионализм педагога позволяет ему заниматься данной деятельностью на творческом и технологическом уровне. Под профессионализмом понимается высокий уровень мастерства, творчество, профессиональной компетентности, наличие системы потребности-способности к самореализации, глубокое овладение профессией, результатом которого являются высокие показатели качества обучения [5].

Педагогической наукой установлено [1], что профессиональное развитие неотъемлемо от личностного. Личностное развитие педагога дополнительного профессионального образования в профессиональной деятельности происходит не параллельно с развитием его как профессионала, а является его важной частью. Неразрывность личностного и профессионального развития педагога указывает на то, что педагогический труд не может не быть средством самовыражения, самореализации поиска и достижения смысла жизни.

Личностно-профессиональное саморазвитие педагога дополнительного профессионального образования включает этап формирования внутренней мотивации; этап исполнительские действия; этап рефлексии и коррекции.

Основным источником развития педагогической рефлексии является практическая деятельность педагога, которая реализуется через способности к самоопределению, принятию творческих решений, участию в педагогическом проектировании и т.д. Содержание педагогического самообразования должно складываться и определяться в ходе диагностических игр, тренингов, развивающих игр, которые способствуют развитию рефлексии и создают мотивацию к личностному профессиональному развитию [7]. Действенным фактором и стимулом повышения уровня педагогической культуры является включенность педагога в инновационную деятельность, исследовательский поиск.

Компонентами развития профессионализма педагога дополнительного профессионального образования являются:

- **диагностический компонент** – анкетирование; диагностика уровня профессионализма; оформление механизма профессионального развития;
- **практический компонент** – школа педагогического мастерства; цикл обучающих методических семинаров; посещения и взаимопосещения учебных занятий; серия открытых учебных занятий «Моя лучшая лекция»; фестивали, конкурсы педагогического мастерства, конференции, выставки, разработка проектов и другие формы научно-методической деятельности;
- **аналитический компонент** – мониторинг роста профессионального мастерства; информационный банк данных о научно-методических работах преподавателей; рейтинговая система оценки качества профессиональной деятельности преподавателей и работы цикловых комиссий.

Сущность понятия «профессионализм» включает в себя: личностный аспект – профессионализм личности; функциональный аспект – профессионализм деятельности; предметный аспект – профессионально-педагогическая компетентность; технологический аспект – педагогическое мастерство; социальный аспект – педагогический профессионализм.

Анализ уровня развития того или иного аспекта профессионализма педагога дополнительного профессионального образования дает возможность определить направления саморазвития, соответствующие ориентиры на развитие определенных способностей. Развитие профессионализма педагога следует понимать, как интегральный процесс, который включает в себя совокупность прогрессивных взаимосвязанных изменений, осуществляющихся через личностные, функциональные, технологические и социальные компоненты профессиональной деятельности педагога.

Формирование профессионализма педагога дополнительного профессионального образования организовывается взаимосвязано с его компонентами, во-первых, с логикой целостного процесса, во-вторых, со способами взаимодействия педагогов и взрослых обучающихся, в-третьих, с особенностями профессионально-педагогической деятельности.

Структура профессионализма педагога включает в себя:

- **целевой блок**, реализуется через достижение профессионального опыта, развития функциональных способностей, личностных и профессиональных качеств личности;
- **содержательный блок**, состоящий из подготовки по профессии, психолого-педагогической подготовки и отраслевой подготовки;
- **процессуальный блок**, определяется методами, средствами и формами;
- **результативный блок**, реализуется через рефлексивность.

Структура профессионализма включает в себя следующие компетентности: общетеоретическую компетентность; психологическую компетентность; методико-технологическую компетентность; специально-предметную компетентность.

Развитие профессионализма педагога дополнительного профессионального образования должно складываться на идее целостности личности, а также постоянном развитии и совершенствовании личностно важных качеств.

В общепринятом понимании показателем результативности можно считать индикатор, который характеризуется результатом деятельности или успешности движения к достижению поставленной цели. К показателям результативности можно отнести: приобретение новых знаний и умение применять эти знания на практике; способность формулирования различных задач и нахождения рациональных способов их решения; овладение основными приемами сотрудничества и совместной деятельности; направленность на личностное саморазвитие и самовыражение; при наименьших затратах умение выполнять выбор лучших методов достижения количественных и качественных результатов труда; использование информации как из устных, так и из печатных или электронных носителей [2, 3].

Если говорить о профессиональной компетентности педагога дополнительного профессионального образования, то мы считаем, что это явление, которое состоит из системы теоретических знаний педагога, способов применения этих знаний в конкретных педагогических ситуациях, ценностных ориентаций педагога, а также интегративных показателей его культуры.

Профессиональные компетенции обеспечивают реализацию всех видов профессионально-педагогической деятельности педагога дополнительного профессионального образования:

- **учебно-профессиональной**, предполагает на основе нормативно-правовых документов организацию профессионально-педагогической деятельности; анализ профессионально-педагогических ситуаций; развитие профессионально-важных качеств личности современного высококвалифицированного специалиста;
- **научно-исследовательской**, предполагает организацию учебно-исследовательской работы взрослых обучающихся; для решения профессионально-педагогических задач создание, применение и распространение новшеств и творчества в педагогическом процессе;
- **образовательно-проектировочной**, предполагает проектирование, прогнозирование, конструирование, разработка учебно-программной документации, образовательно-пространственной среды,

технологий и методик профессионального обучения и результатов профессионально-педагогической деятельности.

- *организационно-технологической*, предполагает эксплуатацию и техническое обслуживание учебно-технологического оборудования; применение в практической подготовке высококвалифицированных специалистов учебно-технологической среды; реализацию учебно-технологического процесса в учебных мастерских, предприятиях и организациях.

- *производственно-технологической*, предполагает в процессе обучения использование передовых отраслевых технологий; формирование профессиональной компетентности специалиста соответствующего квалификационного уровня.

К критериям профессионализма педагога дополнительного профессионального образования можно отнести критерии: объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, наличного уровня, прогностические, творческие, социальной активности и конкурентоспособности, профессиональной приверженности.

Объективными критериями можно определить соответствует ли педагог дополнительного профессионального образования требованиям избранной профессии.

Субъективными критериями можно определить соответствует ли профессия педагога дополнительного профессионального образования требованиям человека, его склонностям, мотивам, насколько человек удовлетворен трудом в этой профессии.

Результативными критериями можно определить достигаются ли педагогом дополнительного профессионального образования приоритетные для современного общества результаты в педагогическом труде. Такими результатами труда педагога являются качественные изменения в умственном и личностном развитии взрослых обучающихся.

Процессуальными критериями можно определить используются ли педагогом при достижении своих результатов социально приемлемые способы, технологии и приемы. При этом большая значимость отводится на то, как работает педагог, какие использует профессиональные знания и умения, личные психологические качества, какова психологическая цена результата в виде затраты сил и времени, обучающегося и педагога и т.п.

Нормативными критериями можно определить владеет ли педагог нормами профессиональной деятельности и общения, разработанными в науке и апробированными на практике.

Индивидуально-вариативные критерии проявляются в стремлении педагога привнести в свой труд индивидуальность.

Критериями наличного уровня можно определить достиг ли педагог достаточно высокого уровня профессионализма.

Прогностическими критериями можно определить имеет ли педагог дополнительного профессионального образования перспективы работы, зону ближайшего своего развития, проявляет ли профессиональную открытость и готов ли он к принятию профессионального опыта других людей.

Творческими критериями можно определить стремление педагога выйти за пределы своей профессии и обогатить своим личным творческим вкладом. Для педагогического профессионализма важно сочетание профессиональной открытости педагога, самостоятельности и обучаемости творческих поисков.

Критериями социальной активности и конкурентоспособности можно определить умение педагога заинтересовать современное общество результатами его труда, а также может ли педагог вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг.

Критериями профессиональной приверженности можно определить умеет ли педагог при осуществлении педагогической профессии соблюдать честь и достоинство.

Выводы. Таким образом, анализ состояния и перспектив развития профессионализма педагога дополнительного профессионального образования показывает, что от педагога сегодня требуются: способности к анализу, творческие способности, способности к математике и естественным наукам, к информатике и моделированию, позитивное отношение к культурным ценностям и критическое мышление. Это все обуславливает использование надлежащих методов для формирования модели педагога дополнительного профессионального образования и адекватного отражения их в структуре и содержании норм профессионального стандарта педагога.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы сближения педагогической теории и практики: опыт модернизации методов исследования // Перспективы: вопросы образования. Орган Юнеско. 1988. №1. С. 13-17.
2. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С. А Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.
3. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.
4. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Мининского университета. №4 (8). С. 31.
5. Петров А.Ю., Петров Ю.Н., Булаева М.Н. Развитие профессионализма педагога в профессиональной образовательной организации: учебное пособие. – Н.Новгород: Нижегородский институт развития образования. 2016. 269 с.
6. Петров Ю.Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы: монография. – М.: Владос. 2006. 333 с.
7. Прохорова М.П., Быстрова Н.В., Ухаков А.Ф., Седых Д.В. Инновационная деятельность преподавателя в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 140-146.

УДК 378.1

аспирант **Бурнакин Михаил Николаевич**

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

аспирант **Макарова Вера Владимировна**

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрены интерактивные методы профессионального обучения, которые способствуют лучше усвоению теоретических знаний, а так же помогают приобретать практические навыки и умения. При подготовке менеджеров и экономистов важно знакомить студентов с возможными реальными ситуациями в профессиональной деятельности. Интерактивные методы являются хорошим инструментом для подготовки компетентного специалиста, а так же оказывают влияние на формирование личности выпускника в процессе групповых коммуникаций.

Ключевые слова: активные методы обучения, инновационные образовательные технологии, менеджер, экономист, групповые коммуникации.

Annotation. In this article interactive methods of vocational training are considered, which contribute to better assimilation of theoretical knowledge, as well as help to acquire practical skills. When preparing managers and economists it is important to familiarize students with possible real situations in their professional activities. Interactive methods are a good tool for training a competent specialist, as well as influence the formation of the personality of the graduate in the process of group communications.

Keywords: active methods of teaching, innovative educational technologies, manager, economist, group communications.

Введение. Актуальность исследования обусловлена переходом высших образовательных учреждений на трехуровневую систему образования, в связи с чем, существует необходимость адаптировать существующие формы и методы обучения в соответствии с новыми образовательными стандартами в рамках компетентностного подхода. При формировании рабочих программ существует необходимость использовать инновационные интерактивные методики обучения, которые способны сформировать социальные и профессиональные качества будущих экономистов и менеджеров при принятии и реализации управленческих решений [9].

Изложение основного материала статьи. На современном рынке труда имеется тенденция привлечения кадров с опытом работы от одного года. Подобный факт является причиной низкого уровня трудоустройства выпускников сразу после окончания высшего учебного заведения. Работодатели объясняют данную ситуацию тем, что выпускники неплохо владеют теоретическими знаниями, однако редко могут применить эти знания на практике. Именно эта ситуация является одним из красноречивых аргументов в пользу тезиса о кризисе традиционной системы образования. Так же немаловажной проблемой является то, что устаревание информации в современных условиях происходит гораздо быстрее, чем завершается период обучения в высшем учебном заведении, особенно сильно это касается подготовки менеджеров и экономистов. Необходимо не только передать знания от преподавателя к студенту, но так же научить студента пользоваться этими знаниями и обновлять их, привить ему стремление к изучению современной, актуальной информации [7].

Рациональным решением указанных проблем является применение практико-ориентированного подхода при подготовке экономистов и менеджеров. Практико-ориентированный подход сочетает в себе фундаментальное образование, основанное на теоретических аспектах, и профессионально-прикладную подготовку. Современное образование постепенно обновляет методы обучения, основанные на компетентностном подходе. Все больше внимания уделяется практикам по получению профессиональных навыков и умений, а семинаров в учебных планах становится больше, чем лекционных занятий. Однако на практических занятиях студенту необходимо получить как общекультурные, так и профессиональные компетенции. К профессиональным компетенциям экономиста относятся навыки и умения, которые можно применить в расчетно-экономической, аналитической, организационно-управленческой деятельности. К профессиональным компетенциям менеджера относятся навыки и умения, которые можно применить в информационно-аналитической, организационно-управленческой, предпринимательской деятельности [2].

Реализация практико-ориентированного подхода в системе высшего профессионального образования имеет несколько направлений [3]:

- повышение эффективности практик и стажировок студентов с целью их погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом;
- внедрение активных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности, ориентация обучения на работу в группе, команде;
- использование профессионально направленного изучения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации, обеспечивающего приближение учебной (аудиторной) ситуации к реальной;
- профессионализация преподавательского состава, реализуемая как через формирование практического опыта у штатных преподавателей, так и через привлечение к учебной работе представителей профессиональной среды.

Различают традиционные образовательные технологии – технологии, ориентированные, прежде всего, на сообщение знаний и описание способов действий, передаваемых обучающимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения (предполагается, что преподаватель является единственным инициативно действующим лицом) и инновационные технологии [1]. Переход от традиционной модели образования к инновационной обусловлен не только требованиями рынка труда, но так же и меняющимися принципами и трендами общества. Все более и более становится автоматизированным и

компьютеризированным сам процесс обучения, прибегают к использованию дистанционных форм посредством различных IT-платформ, баз данных и баз знаний [4]. Инновационные образовательные технологии – технологии, ориентирующие преподавателя на создание таких форм организации учебной деятельности, при которых акцент делается на вынужденную познавательную активность обучающегося и на формирование системного мышления и способности генерировать свои идеи при решении творческих задач [5].

В качестве методологической основы инновационной политики могут выступать различные инновационные образовательные подходы.

Деятельностный подход основан на утверждении о том, что психологические аспекты человека непрерывно связаны с областью его деятельности. В связи с этим задачей процесса обучения является не обеспечение обучающегося знаниями, а формирование способности действовать с осознанием дела. В рамках данного подхода изучаются личностные и социально-значимые модели поведения, а так же такие виды социально-ориентированные виды деятельности, такие как исследовательская или проектная [6].

Проектный подход предполагает использование групповой работы, предполагающей выполнение единого задания с распределением функциональной роли каждого участника команды в соответствии с предполагаемыми навыками и умениями. Проектная деятельность – совместная учебно-познавательная, творческая деятельность, имеющая общую цель, оговоренные методы, способы деятельности, направленная на достижение эффективного результата деятельности [10].

Как следует из определения проектной деятельности, ее характерными чертами являются: личностно-ориентированное взаимодействие, комплексный характер работы, возможности творчества, проблемность, вариативность, альтернативность, авторская позиция [6].

К инновационным интерактивным образовательным технологиям относятся технологии активного взаимодействия обучающихся. Рассмотрим каждую технологию более подробно, определив их достоинства и недостатки. *Деловая игра* предполагает имитацию различных ситуаций, способных отразить аспекты профессиональной или иной деятельности посредством игры по установленным для всех участников правилам [8]. Правила игры определяются выбранной деятельностью, благодаря чему участники получают профессиональные навыки, навыки работы в команде, которые способствуют созданию группового мышления. С помощью определенных правил деловой игры участники помещаются в существующие ограничения, включая способы мотивации, в некоторых случаях прибегая к принуждению, которые полностью отражают реальную ситуацию в реальном мире. Разумеется ни в одной деловой игре невозможно предусмотреть все варианты развития событий, однако предугадать многие возможные проблемы и выработать способы их решения можно и нужно для применения их в дальнейшей профессиональной сфере [11].

Групповая дискуссия помогает создать обстановку, при которой участники могут свободно поделиться имеющимися знаниями, касающимися решения поставленной задачи, а так же держит участников обсуждения в постоянном напряжении при столкновении интересов и мнений, что способствует прочному усвоению знаний. Интерес к обсуждению просыпается даже у самых неактивных участников дискуссии, в связи с тем, что каждый имеет право на свое мнение, тем самым участники становятся частью познавательной деятельности.

Проведение дискуссии помогает определить уровень культурного кругозора, общего развития участников, их интеллектуальную находчивость, умение слушать других, соблюдать правила спора, а также их способность воздействовать на одноклассников.

Выездные практические занятия предполагают подготовку обучающихся к профессиональной сфере деятельности в качестве прохождения практики на предприятиях, либо проведения учебных экскурсий на тех же предприятиях. Такие занятия позволяют участнику применить свои теоретические знания в профессиональной среде.

Выездные занятия позволяют решить такие задачи, как закрепление и углубление теоретических знаний, проведение научных исследований, необходимых для написания курсовых и дипломных проектов, формирование готовности студентов к реализации основных видов деятельности и т.д.

Проведение выездных занятий позволяет преодолеть пассивность участников в получении информации, а так же вызывает дополнительный интерес к изучению профильных дисциплин в связи с личным знакомством с профессиональной сферой деятельности.

Анализ конкретной ситуации предполагает глубокое и детальное изучение реальной рыночной ситуации, выполняемое для выявления ее частных и общих характерных свойств. Обсуждение и решение конкретных ситуаций позволяет перейти студенту от теоретических знаний к практическим навыкам. Обучающемуся предоставляется возможность принять свое собственное управленческое решение, после чего чаще всего следует групповая дискуссия. Анализ конкретных ситуаций позволяет не только формировать профессиональные знания и умения, но так же осваивать фундаментальные знания, которые посредством применения их на практике более тщательно усваиваются у студента. В решении конкретных ситуаций открываются личностные факторы обучающихся, становятся явными их скрытые мотивы, нормы морали и приоритеты.

Метод мозгового штурма предполагает активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы [4]. В процессе мозгового штурма обстановка в команде должна быть непринужденной, обусловленная высоким уровнем доверия друг к другу, участники раскованы, критика в процессе обсуждения не допускается. Все идеи и мысли, даже самые неординарные и невоплотимые, высказываются и проходят групповую экспертизу. Каждому участнику соответствует определенная функциональная роль, в соответствии с которой участник обязан высказывать свое мнение в процессе обсуждения. Данный метод способствует не только освоению культуры совместного обсуждения идей, но и раскрывает творческий потенциал человека, помогает разрушать стереотипы и шаблоны в мышлении.

Метод синектики предполагает проведение коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников, метод объединения разнородных элементов, построенного на аналогии [12]. Отличительной чертой является то, что исследовательская деятельность строится как принципиально совместная, обсуждение и отбор эмоционально-образных, метафорических аналогий ведется в обстановке тесного межличностного взаимодействия.

Тренинг предполагает совмещение в себе всех вышеописанных методов, однако проводится под руководством опытного ведущего, чаще всего психолога, для того чтобы иметь возможность объяснить поведение того или иного участника обсуждения.

Проведение тренингов эффективно в образовательном процессе и способствует получению навыков эффективной коммуникации, оптимизации и структурированию полученных ранее знаний. При участии в тренингах развиваются лидерские качества, которые играют важную роль в профессиональной сфере для менеджеров и экономистов.

Компьютерные симуляции позволяют имитировать реальные условия, с которыми студенты столкнутся в профессиональной деятельности. Данный метод способствует освоению теоретических знаний, необходимых практических умений в безопасных условиях, позволяет прорабатывать ситуацию некоторое количество раз, учитывая предыдущий опыт, благодаря чему студент запоминает последовательность действий, что приводит к достаточно быстрому реагированию на похожую ситуацию в следующий раз.

Интерактивная лекция предполагает широкое взаимодействие не только преподавателя со студентами, а так же студентов между собой. Преподаватель строит свою лекцию в соответствии с требованиями студентов, все неоднозначные аспекты лекции объясняются и обсуждаются, в целом вся лекция направлена на студентов. Данный метод создает атмосферу сотрудничества во время лекции.

В основе интерактивной лекции лежат интерактивные задания и упражнения, однако отличием от предыдущих методов является то, что на протяжении всего занятия предоставляется теоретический материал, предоставляемый для полного понимания выданного задания.

Явным преимуществом методов активного обучения является эмоциональная составляющая, которая дает положительные эмоции как студентам, так и преподавателю. Так же подобные методы обучения дают развивающий эффект в процессе напряженного темпа работы и быстрого поиска решений.

Главным недостатком методов активного обучения является то, что они занимают очень много времени, во-первых, на подготовку к интерактивным занятиям, во-вторых, на объяснение задания и распределение ролей, в-третьих, на само проведение интерактивного занятия, поскольку не все студенты успевают за быстрым темпом работы, а некоторые от напряженного темпа работы быстро устают и теряют интерес к подобному рода заданиям. Применение этой технологии предъявляет повышенные требования к квалификации и опыту преподавателя.

Выводы. Увеличение разнообразия используемых образовательных технологий – необходимое условие и одновременно следствие реализации формирования компетентного студента. Использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностные знания студентов.

Литература:

1. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 14.04.18)
3. Петрова И.В., Мамаев Н.Г. Практико-ориентированный подход в обучении. // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. 2015. №2. С. 99-101.
4. Реутова М.Н., Шавырина И.В. Внедрение инновационных образовательных технологий в практику преподавания социологии в вузе: проблемы и перспективы. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 123-128.
5. Сергеева М.Г. Обучающая технология «Учебная Фирма» в системе профессионального образования // Современные технологии обучения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: Сборник работ победителей Всероссийского конкурса современных технологий обучения / М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. С. 69-78.
6. Сергеева М.Г. Формирование конкурентоспособного выпускника колледжа посредством практикума «Учебная фирма» // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 1-2. С. 31-32.
7. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4. С. 68-69.
8. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.
9. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.
10. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.
11. Сергеева М.Г. Взаимодействие региональных рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // Alma mater. 2013. № 1. С. 48- 55.
12. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3 – 15.

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Владимир Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Бурцева Евгения Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Игошин Валерий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ СИНГАПУРСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа альтернативных подходов к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан. Авторами проведен сравнительный анализ традиционного подхода к обучению (классно-урочная система обучения) и обучения по Сингапурской системе. Выявлены положительные и отрицательные стороны внедрения Сингапурской системы, а также представлены результаты анкетирования учителей физической культуры Республики Татарстан, позволяющие оценить отношение к внедрению данной системы в общеобразовательные школы.

Ключевые слова: спортивная культура личности, Сингапурская система обучения, урок физической культуры, учащиеся общеобразовательной школы.

Annotation. Results of the theoretical analysis of alternative approaches to formation of sports culture of the personality on the example of introduction of the Singapore system of training at physical education classes in the Republic of Tatarstan are presented in article. Authors have carried out the comparative analysis of traditional approach to training (the cool and fixed system of training) and training in the Singapore system. Positive and negative sides of introduction of the Singapore system are revealed and also the results of questioning of teachers of physical culture of the Republic of Tatarstan allowing to estimate the relation to introduction of this system at comprehensive schools are presented.

Keywords: sports culture of the personality, Singapore system of training, physical education class, pupils of comprehensive school.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения ставит главной целью образовательного процесса в общеобразовательной школе - формирование у учащихся универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных), поэтому выбор содержания, способов и форм организации образовательного процесса должен строиться на основе системно – деятельного подхода [1, 2, 6, 7]. Системно-деятельностный подход определяет необходимость представления нового материала через развертывание последовательности учебных задач, моделирования изучаемых процессов, использования различных источников информации, в том числе информационного пространства сети Интернет, предполагает организацию учебного сотрудничества различных уровней (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа) [9]. Модернизировать методический потенциал школьного образования призван проект «Совершенствование качества образования в Республике Татарстан». Данный проект стартовал в рамках реализации Стратегии Развития Образования в РТ 2010-2015 гг. «Килэчэк» при поддержке Министерства образования и науки РТ, Института развития образования РТ совместно с сингапурской компанией Educare Cooperative Limited.

Начиная 2013–2014 учебного года, в школах Республики Татарстан учителя работают над реализацией совместного проекта МО и Н РТ с Сингапурской компанией Educare International Consultancy «Совершенствование качества преподавания в Республике Татарстан» с использованием обучающих структур Сингапурского метода обучения, целью которого является переход от пассивных учеников к заинтересованным обучающимся XXI века [4, 8]. Основная инновационная идея программы «Преобразование обучения в 21 веке» (Сингапурская компания Educare Cooperative Limited в реализации проекта «Совершенствование качества преподавания в Республике Татарстан») – проектирование в учебном и социальном пространстве урока условий для формирования учебной самостоятельности учащихся, умений эффективно сотрудничать в процессе обучения с одноклассниками и учителем и через освоение активных форм учебного сотрудничества формировать и развивать необходимые универсальные учебные действия, определенные в Федеральном государственном образовательном стандарте для всех возрастных ступеней обучения [3, 5].

Образовательные структуры (такая формулировка предложена сингапурской компанией Educare Cooperative Limited), отработанные и систематизированные сингапурскими педагогами, дают возможность для реализации эффективных методов взаимодействия учителя и обучающихся. Сингапурское видение основывается на исследованиях Л.С. Выготского, теории деятельности А.Н. Леонтьева, коллективистского воспитания А. Макаренко, гуманистической педагогике В.А. Сухомлинского и опыта педагогов-новаторов 60–80-х гг. XX века [4]. Имеющийся педагогический опыт является безупречным вкладом в мировую науку и сохраняет свое значение для современной российской школы.

Методика и организация исследования. В исследовании использовались такие методы исследования как анализ научно-методической литературы и анкетирование учителя Республики Татарстан.

Результаты исследования и их обсуждение. Актуальность сингапурской системы обучения заключается в реализации ряда образовательно-педагогических задач, которые способствуют выработке у учащихся интенсивности учащихся на занятиях в общеобразовательной школе. Совершенствованию у учащихся жизненно важных качеств, таких как коммуникабельность, работа в коллективе, критическое мышление, оригинальность [9]. Сингапурская система обучения состоит из набора структур (тезисов и формул). По требованию компании «Educare» учитель обязан использовать английские названия структур, например:

«мэнэджмэт» (управление классом,); «хайфайв» (концентрация внимания на поднятой кисти педагога); клок баддис («друзья по времени»); «тэк оф – тагдаун» («встать – сесть»), «тимчир» (время разминки). Во время занятия имена отменяются – детей нумеруют (структура NumberedHeadsTogether, «пронумерованные головы, работающие вместе»), разбивают на группы по четыре учащихся, усаживают лицом к лицу, все группы получают индивидуальные задания и коллективно их выполняют. Новый учебный материал изучается учащимися самостоятельно, каждый из учеников поочередно играет роль педагога, затем учитель подводит итоги, что должно способствовать формированию у школьников коллективности и самостоятельности. Структуры облегчают суть работы учителя, который больше не обязан составлять планы, искать пути передачи информации, а только подобрать нужные модули для занятия и соединить их в разных сочетаниях, целью которых является взаимодействие «ученик – ученик» и «ученик – учебный материал», но не на модель «педагог – ученик». Групповая методика, на которой основывается сингапурская модель, учит учащегося работать исключительно в команде, когда действует общее мышление и сглаживается критичность индивидуума. Исключение из процесса образования педагога как «детоводителя», у которого есть доступ к формированию мировоззренческих и ценностных установок учащегося, делает учеников пассивной массой, которая может быть легко управляемой и моделируемой снаружи.

С целью определения особенностей применения элементов сингапурской системы обучения на уроках физической культуры мы провели сравнительный анализ традиционного подхода к обучению (классно-урочная система) и обучения по Сингапурской системе (табл.).

Таблица

Сравнительная характеристика традиционного подхода к обучению и Сингапурской системы обучения

Показатели	Традиционный подход	Сингапурская система обучения
Форма организации учеников	<ul style="list-style-type: none"> • Групповой • Поточный • Индивидуальный 	<ul style="list-style-type: none"> • Групповой • Парный • Индивидуальный • Общий
Формы организации урока	урочная форма – трехчастная структура урока	Урочная форма - обучающие структуры
Способы привлечения внимания	<ul style="list-style-type: none"> • Аудиальный • Визуальный • Тактильный 	<ul style="list-style-type: none"> • Чирь (Аудиальный и Визуальный)

Проведенный анализ позволяет заключить, что принципиальных отличий в организации обучения (форма организации учащихся на уроке, форма взаимодействия учитель-ученик) не выявлено. Опыт внедрения Сингапурской системы обучения в общеобразовательных школах Республики Татарстан позволяет проанализировать наиболее часто применяемые обучающие структуры на уроках физической культуры. К примеру, в СОШ №2 пгт Карабаш, Бугульминского р-н Республики Татарстан используют такие структуры, как:

- внутренний внешний круг (inside – outsidecircle). Ученики формируют внутренний и внешний круги и выполняют задания с разными партнерами.
- приятели по времени (clockbuddies). Учащиеся «встречаются» со своими одноклассниками в определенное время и выполняют задания в группах.
- углы (corners). Ученики распределяются по разным углам спортивного зала в зависимости от выбранного ими варианта ответа на вопрос учителя.
- внезапно застывшие группы (mix – freezegroups). Участники свободно двигаются под музыку и замирают, когда музыка прекращается они выполняют задание и объединяются в группы.
- следуй за лидером(follow the leader). Каждый ученик по очереди выступает в роли лидера, а остальные выполняют задания вслед за ним.
- предположение и результаты (anticipation – reactionguide). Дети отвечают на вопрос учителя, затем выполняют упражнение – раздражитель для активизации мышления-смотрят видеозапись, иллюстрацию, слушают рассказ, потом снова отвечают на тот же вопрос. Педагог сравнивает их точки зрения до и после выполнения упражнения.

В МБОУ «Сатламышевская СОШ», Апастовского муниципального района Республики Татарстан урок гимнастики проводится с применением следующих обучающих структур:

- дай пять (highfive). Если учитель поднимает руку вверх, ученики прекращают выполнять задание и слушают педагога.
- простой круг Робина(single round Robin, round Robin). Класс делится на пятерки, дети встают так, чтобы видеть друг друга, - по кругу – и по очереди в течение одной минуты показывают упражнения для разминки.
- подумай – запиши – обсуди в команде (think – write – roundRobin). Каждый ученик получает карточку с описанием упражнения, школьники должны за 30 секунд обдумать, как они будут выполнять упражнение, а потом демонстрируют его в своей группе.

С целью изучения отношения учителей физической культуры Республики Татарстан к внедрению Сингапурской системы обучения нами была разработана анкета. В анкетировании приняло участие 18 учителей по физической культуре Республики Татарстан, чей педагогический стаж варьировался от 2,5 лет до 43 лет. На вопрос: «Знаете ли вы что-либо о Сингапурской системе обучения?» 11% респондентов ответили – нет, а 89% ответили утвердительно, что подтверждает значимость данного исследования (рис. 1).

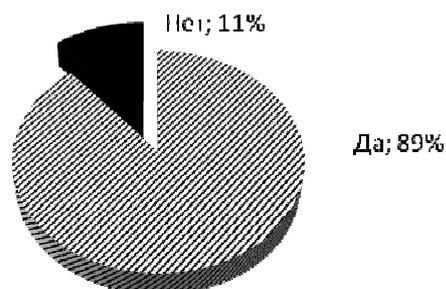


Рисунок 1. Ответы учителей на вопрос: «Знаете ли вы что-либо о Сингапурской системе обучения?»

На второй вопросе о применении Сингапурской системы обучения на уроках физической культуры у респондентов мнения разделились поровну. 50% учителей применяют данную систему обучения на своих уроках, остальные же 50% не применяют данную систему во время проведения уроков в школе (рис. 2).

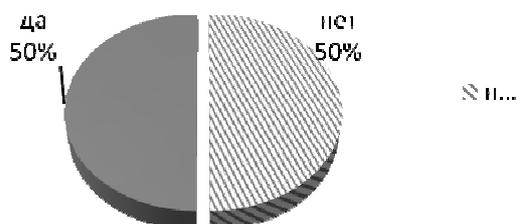


Рисунок 2. Ответы учителей на вопрос: «Применяете ли вы Сингапурскую систему обучения на уроках физической культуры?»

На вопрос о том, подходит ли Сингапурская система обучения для уроков физической культуры? 89% респондентов ответили, что Сингапурская система обучения для уроков физической культуры подходит частично, остальные 11% ответили, что Сингапурская система совсем не подходит для обучения на уроках по физической культуре (рис. 3).

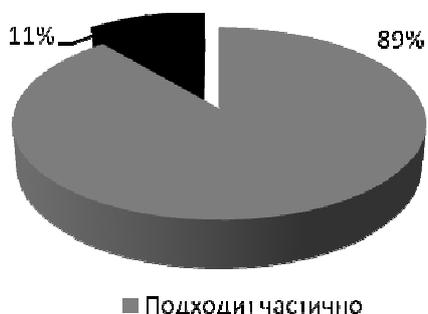


Рисунок 3. Ответы учителей на вопрос: «По-вашему мнению, подходит ли Сингапурская система обучения для уроков физической культуры?»

На основании анализа анкет учителей физической культуры Республики Татарстан, мы выявили положительные и отрицательные стороны внедрения сингапурской системы обучения в российской школе.

Положительными сторонами данной системы является то, что дети учатся работать в команде, нести ответственность за свои высказывания, не боятся говорить и рассуждать, происходит развитие коммуникативных навыков, логического мышления, креативности.

Отрицательные стороны выявлены в том, что все названия нужно произносить именно на английском языке, что вызывает сложности у многих педагогов, система не меняется, не подстраивается под российский менталитет, обезличенное обращение к детям по номерам, а также жесткая рассадка, когда под номером один сажают ученика с потенциалом, а на третьем и четвертом месте ученики послабее, что может вызвать снижения самооценки ученика.

Проведенное нами теоретическое исследование и анкетирование позволило определить особенности применения элементов Сингапурской системы обучения на уроках физической культуры:

- данная система не подразумевает полного отказа от традиционного подхода к обучению;
- гарантирует участие всех обучающихся в учебном процессе;
- обеспечивает социализацию личности ученика;
- дает возможность создать комфортную, дружелюбную атмосферу в классе;
- позволяет провести урок в соответствии с требованиями ФГОС;

- отвечает требованиям личностно ориентированного подхода к обучению;
- предполагает использование в учебном процессе наиболее простых и понятных обучающих структур, таких как: «раундтэйбл», «классбилдинг», «тимбилдинг», «конэрс», «таймдпэашэ», «эй ай гард», «куизкуиз трейд», «стеже класс».

Выводы. Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования можно заключить, что применение Сингапурской системы обучения помогает раскрыться учащимся с новой стороны, так как главный на уроке сам ученик и его деятельность, а учитель - помощник, наставник. Новые методы развивают личность каждого ученика – логическое и творческое мышление, а также повышают эмоциональный фон урока физической культуры.

Литература:

1. Золотухина И.А., Дедловская М.В. Повышение качества подготовки по физическому воспитанию посредством внедрения новых форм занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура» // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – 82-85.
2. Мугаллимова Н.Н. Двигательная активность как средство первичной профилактики подростковой наркомании // Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – № 1 (14). – С. 75-83.
3. Погудин С.М., Лисовский А.Ф., Фонарев Д.В. Физическое развитие учащихся в условиях социально-экономических реформ и спортизации физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 3. – С. 38-41.
4. Рябышева С.С., Миннахметова Л.Т., Миннахметов Р.Р. Развитие силовых способностей детей среднего и старшего школьного возрастов // Физиологические и биохимические основы и педагогические технологии адаптации к разным по величине физическим нагрузкам. Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма. – 2014. – С. 470-472.
5. Сухих А.Г., Фонарев Д.В. Внедрение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в практику физического воспитания // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 60-64.
6. Фонарев Д.В. Пути преобразования муниципальной системы физического воспитания в организационно-управленческую структуру спортивно ориентированного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 5. – С. 19-22.
7. Фонарев Д.В. Модернизация системы управления спортивно ориентированным физическим воспитанием школьников на примере г. Чайковский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 2. – С. 87-91.
8. Фонарев Д.В., Сухих А.Г. Личностно-ориентированный подход и его обоснование на примере физического воспитания в основной школе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 12 (130). – С. 274-277.
9. Фонарев Д.В., Фонарева Е.А. Психофизические исследования индивидуальных различий у школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2015. – Т. 15. – № 2. – С. 11-15.

Педагогика

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Владимир Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Черенщиков Александр Геннадьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

старший преподаватель Герасимов Евгений Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен авторский проект «Спорт, доступный каждому!», разработанный с целью развития инновационных форм привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к физкультурно-спортивной деятельности. Социализирующая функция физкультурно-спортивной деятельности создает благоприятные психологические условия для успешной интеграции людей с ограниченными возможностями в социокультурную сферу, способствует приобретению общественно значимого статуса, формированию перспективного жизненного пространства и дополнительных ресурсов жизнедеятельности.

Ключевые слова: физкультурно-спортивная деятельность, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, проект.

Annotation. The author's project "Sport Available to Everyone!" for the purpose of development of innovative forms of involvement of persons with limited opportunities of health and disabled people to sports activity is presented in article. The socializing function of sports activity creates favorable psychological conditions for successful integration of physically disabled people into the sociocultural sphere, promotes acquisition of the socially significant status, formation of perspective vital space and additional resources of activity.

Keywords: sports activity, persons with limited opportunities of health, disabled people, the project.

Введение. Увеличение количества лиц с инвалидностью, обусловленное эколого-биологическими и техногенными факторами, локальными военными конфликтами, ростом дорожно-транспортных происшествий, а также несоответствием условий профессионально-трудовой занятости, актуализирует

проблему их вовлеченности в регулярную физкультурно-спортивную деятельность, которая является наиболее действенным средством в плане физической, психологической и социальной реабилитации данной категории населения [5, 6].

Социализирующая функция физической культуры и спорта создает благоприятные психологические условия для успешной интеграции людей с ограниченными возможностями в социокультурную сферу, способствует приобретению общественно значимого статуса, формированию перспективного жизненного пространства и дополнительных ресурсов жизнедеятельности.

В связи с этим все более очевидным становится необходимость использования имеющихся и разработки инновационных механизмов социально-двигательной реабилитации в процессе самореализации и самоутверждения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Физкультурно-спортивная деятельность (далее – ФСД) позволяет данной группе населения не только преодолевать функциональные, социальные и психологические барьеры, но и способствует саморазвитию, воспитанию таких личностно значимых свойств, как инициативность и целеустремленность, ситуационное лидерство и коммуникабельность, стрессоустойчивость и жизнестойкость.

Теоретико-методологическую базу нашего теоретического исследования составили концептуальные идеи: социальной интеграции человека с ограниченными возможностями в процессе физкультурно-спортивной деятельности (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова); современного трактования общей теории адаптации (Д.В. Ольшанский, М.А. Шабанова, Г.Г. Овчинникова); гуманизации адаптивного спорта (С.П. Евсеев, В.И. Столяров), тренировки спортсменов-инвалидов (В.П. Жиленкова, Ю.И. Портных).

Адаптивная физическая культура (АФК) является частью физической культуры, использующей комплекс эффективных средств физической реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (Федеральный закон о физической культуре и спорте в РФ от 04.12.2007 № 329-ФЗ). Для инвалидов жизненно необходимыми являются занятия физическими упражнениями, так как они естественным образом интегрируют одновременное решение задач физической, медицинской и социальной реабилитации (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, 2000) [1, 7].

Спорт инвалидов (адаптивный спорт), как вид адаптивной физической культуры, направлен не только на физическую реабилитацию указанной категории людей, но и, в первую очередь, на их адаптацию к нормальной социальной среде, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества. Адаптивный спорт выступает важным компонентом деятельностного механизма эффективной самореализации людей с инвалидностью, позволяет им включаться в общественные отношения в качестве уникальных, автономных и значимых субъектов, обеспечивает удовлетворение потребностей в общении, формирует навыки социальной адаптации за счет компенсации, актуализации, прежде всего, их коммуникативной и творческой деятельности

Социализирующее влияние спорта на людей с ограниченными возможностями осуществляется на уровне, как первичной социализации, так и вторичной. Причем граница между ними носит ситуативный и неопределенный характер. Более сложен и напряжен процесс ресоциализации, поскольку он предполагает не просто приобретение новых социальных ролей, а еще и ломку старых, учитывая, что происходит он на фоне трудной жизненной ситуации [2].

Занятия адаптивным спортом увеличивают возможности социализации, а успехи на этом поприще зачастую существенно повышают социальный статус спортсмена-инвалида, расширяют его жизненные перспективы. Также очевидно, что активная двигательная реабилитация способствует формированию таких личностных качеств, как уверенность в себе, устойчивость к стрессовым факторам, воля к достижению цели, навыки лидерства. Все это в сочетании с тем обстоятельством, что спортсмен-инвалид приобретает известность хотя бы на региональном уровне, создает дополнительные предпосылки расширения социальной реализации его пространственной мобильности.

Инклюзивный спорт – это включенность человека с ограниченными возможностями здоровья в общее спортивное движение без учета нозологической группы и «скидок» на общее состояние организма. У данной разновидности спорта имеется ряд определенных преимуществ: дополнительная социальная интеграция во внешнюю среду; поднятие у лиц с ограниченными возможностями здоровья личного «авторитета» в собственных глазах, способность поверить в свои силы; повышенное чувство толерантности и человечности со стороны соперников.

Согласно П. Бергеру и Т. Лукману «в процессе вторичной социализации биологические ограничения становятся менее важными для последовательности процесса обучения, которая теперь устанавливается в терминах внутренних свойств, приобретаемого знания, то есть в терминах основополагающей структуры этого знания». Одну из важнейших ролей в управлении данным процессом может сыграть физическая культура и спорт [1]. Правительством предпринимаются кардинальные меры нормативно-правового, организационно-управленческого, материально-технического и научно-методического характера для улучшения состояния психофизического здоровья современных молодых людей. При этом особая роль отведена сфере физической культуры и спорта, созидательная роль и значительный социокультурный ресурс которой все чаще используются в решении проблемы вовлечения лиц с отклонениями в состоянии здоровья в активную двигательную деятельность, оказывая глубокое воздействие на существенные качества человека, развивая его физически и духовно, формировании ценностей здорового образа жизни, реализации задач по профилактике социально-негативных явлений в молодежной среде. В указанной связи среди стратегических целевых ориентиров государственной физкультурно-спортивной политики обозначено увеличение к 2020 г. доли молодых людей, систематически занимающихся физической культурой и спортом до 80 процентов. При этом молодежь с отклонениями и ограниченными возможностями здоровья (включая инвалидов) остается в большинстве случаев в стороне от массового студенческого спортивного движения. Значительная часть данной категории студентов практически не посещает как обязательные занятия по физической культуре, так и спортивные секции, и дополнительные спортивные занятия. Необходимость совершенствования физического воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов и привлечение их к занятиям спортом стимулировала развитие свежих форм и направлений социальной политики в сфере интеграции, реабилитации и поддержки людей с особыми потребностями. В связи с этим, возникает острая потребность в открытии новых, основанных на современных спортивно-педагогических технологиях, проектов, в которых реально были бы реализованы права людей с ограниченными возможностями здоровья,

и, одновременно способствующих формированию адекватного отношения здоровой молодежи к совместной деятельности в адаптивных инклюзивных программах. Этот факт обуславливает значимость проекта, являющегося инновационным для Республики Татарстан. Форматы запланированных в рамках проекта мероприятий позволят обеспечить максимальные возможности свободного доступа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в молодежную физкультурно-спортивную среду [3, 4].

Результаты исследования и их обсуждение. С целью развития инновационных форм привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к физкультурно-спортивной деятельности Поволжской государственной академией физической культуры, спорта и туризма совместно с Татарской республиканской организацией Всероссийского общества инвалидов был разработан и внедрен проект «Спорт, доступный каждому!». Ведущей идеей данного проекта является уверенность в том, что физкультурно-спортивная деятельность должна осуществляться с максимально возможной интеграцией инвалидов и здоровых.

Цель Проекта – социальная интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья в общество на основе взаимодействия с представителями учащейся молодежи посредством физкультурно-спортивной деятельности с целью достижения ими определенного общественного статуса и утверждения личностной значимости.

Задачи Проекта:

- обеспечивать людям с ограниченными возможностями здоровья возможность участия в спортивных мероприятиях наравне со здоровыми людьми;
- содействовать обеспечению эффективного и рационального использования имеющейся материально-технической базы, спортивного инвентаря и оборудования, а также безопасности во время проведения спортивно-реабилитационных занятий и мероприятий;
- способствовать поддержке и развитию связей с общественностью, спортивными, культурными, молодежными и иными организациями, а также деловыми кругами, выступающими за дальнейшее совершенствование и поднятие на новый уровень физкультурно-спортивного движения инвалидов;
- преодолеть информационно-коммуникативные барьеры, вызванные нарушением здоровья, обеспечить доступность информации о возможности занятий спортом для людей с ограниченными возможностями здоровья;
- оптимизировать результаты судейской и соревновательной практики студентов и активистов ТРО ВОИ;
- интегрировать участников проекта в волонтерское движение;
- способствовать распространению, диссеминации и тиражированию имеющегося физкультурно-спортивного опыта.

На базе ФГБОУ ВО «Поволжская ГАФКСиТ» создан инклюзивный спортивно-реабилитационный центр «Вертикаль» и организована социально-педагогическая среда для совместной спортивной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья и студентов (рисунок).

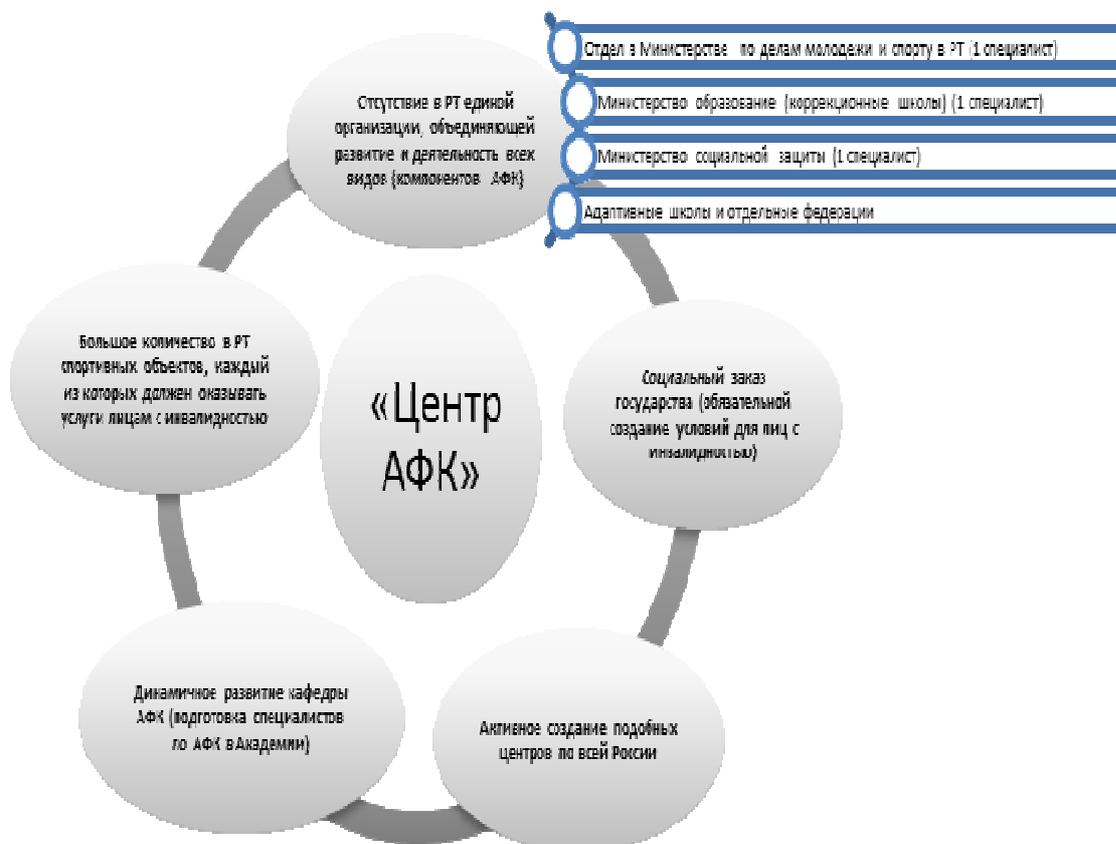


Рисунок. Объективные предпосылки создания центра АФК в Республике Татарстан

Основной задачей работы Центра является установление и поддержание социального партнерства и физкультурно-спортивного сотрудничества с различными учреждениями и организациями.

Деятельность Центра направлена на создание условий для проведения совместных культурно-спортивных мероприятий, физкультурно-оздоровительных и тренировочных занятий по различным видам спорта: баскетбол на колясках, настольный теннис, туризм, танцы на колясках (спортивно-хореографические композиции) и др. Инновационными направлениями стали развитие и популяризация в Республике Татарстан: - НСИ (настольных спортивных игр Джакколо, Новус, Шаффлборд); - адаптированной программы туризма и спортивного ориентирования для колясочников-«одиночек» и «экипажей» (колясочник и здоровый человек); - стрельба из пневматического пистолета, фигурная езда на активной коляске, дартс; организована совместная подготовка к судейству соревнований и судейская практика; большая часть участников проекта включена в студенческое спортивное движение; разработаны разнообразные формы участия студентов Академии в совместных тренировках и соревнованиях с инвалидами, учащимися специальных (коррекционных) школ, детьми с ДЦП.

В работе Центра запланированы и реализуются показательные программы, мастер-классы и научно-практические семинары, проведение совместных спортивно-культурных программ, тренингов и др. новых форм сотрудничества и деятельности, в которых будут задействованы более 800 человек с различным уровнем психофизического здоровья и социальным статусом. В качестве ожидаемых результатов запланировано увеличение количества лиц с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидностью, вовлеченных в активную совместную со студентами спортивную, судейскую, инструкторскую и волонтерскую деятельность.

Выводы. Таким образом, качественные результаты реализации Проекта будут способствовать созданию системы социально-спортивной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан, в целях более полного удовлетворения потребностей инвалидов в двигательной активности, физкультурно-спортивных мероприятиях, социальной и психологической реабилитации; обеспечению доступной физкультурно-спортивной среды для инвалидов Республики в целях наиболее полного развития способностей и их максимальной интеграции в общество; развитию инклюзивного спортивно-реабилитационного Центра «Вертикаль» как новой эффективной формы физкультурно-спортивного взаимодействия учащейся молодежи и людей с ограниченными возможностями здоровья; поднятию значимости и развитию адаптивных видов спорта, в том числе в инклюзивных формах; оптимизации судейской, соревновательной и волонтерской практики студентов.

Литература:

1. Баширова Д.М., Бурцева Е.В. Нетрадиционные средства развития игрового внимания спортсменов, занимающихся настольным теннисом // В сборнике: Международные спортивные игры "Дети Азии" - фактор продвижения идей Олимпизма и подготовки спортивного резерва Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию I Международных спортивных игр «Дети Азии» и 120-летию Олимпийского движения в стране. Под общей редакцией М.Д. Гуляева. – 2016. – С. 185-186.
2. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
3. Лекомцева Д.В., Бурцева Е.В. Сравнительный анализ особенностей физического воспитания в России и Соединённых штатах Америки // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма Материалы V Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. – 2017. – С. 479-482.
4. Парфенова, Л.А. Инновационные формы и долгосрочные программы привлечения молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к занятиям физической культурой и спортом: монография / Л.А. Парфенова, И.Н. Тимошина // Казань: Поволжская ГАФКСиТ. – 2016. – 123 с.
5. Парфенова, Л.А. Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социокультурное пространство средствами физкультурно-спортивной деятельности / Л.А. Парфенова, И.Н. Тимошина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Российский электронный научный журнал. – 2014. – №3 (32). – С. 123-127.
6. Парфенова Л.А. Социальная интеграция молодых людей с ограниченными возможностями здоровья физкультурно-спортивными средствами / Л.А. Парфенова, Т.В. Швецова // Теория и практика физической культуры и спорта. – М., 2014. № 12. С. 70.
7. Stenina K.V., Kuzmin K.V., Burtseva E.V., Volchkova V.I. Development of coordination abilities in preschool children // В сборнике: Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». – 2016. – С. 1062-1063.

УДК 796.332.015.12

кандидат педагогических наук, доцент Бурцева Евгения Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Владимир Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Игошина Нелли Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗБРАННЫМ ВИДОМ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ БАДМИНТОН)

Аннотация. В статье представлены экспериментальные результаты исследования когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий бадминтоном. Современные тенденции развития системы высшего образования требуют новых подходов к осуществлению образовательной деятельности студентов в сфере физической культуры и спорта. Авторами раскрываются сущностно-содержательная характеристика когнитивных способностей, под которыми понимается совокупность психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающего мира.

Ключевые слова: когнитивный компонент, когнитивные способности, качества мышления, спортивная культура студентов, бадминтон.

Annotation. Experimental results of a research of a cognitive component of sports culture of students in the course of the occupations by badminton are presented in article. Current trends of development of system of the higher education demand new approaches to implementation of educational activity of students in the sphere of physical culture and sport. Authors reveal the intrinsic and substantial characteristic of cognitive abilities which are understood as set of the mental processes providing adequate reflection in consciousness of the person of the world around.

Keywords: cognitive component, cognitive abilities, qualities of thinking, sports culture of students, badminton.

Введение. Анализ и обобщение научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования когнитивных способностей студентов в процессе занятий избранным видом спорта свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса взаимосвязи когнитивной сферы интеллектуального развития личности с эффективностью осуществляемой ею спортивной деятельности [1, 2, 3].

В самом широком смысле под когнитивными способностями понимается совокупность психических процессов (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции, чувства, воля), обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающего мира. В узком смысле, применительно к специфике физкультурно-спортивной деятельности, понимается комплекс познавательных процессов, обеспечивающих, с одной стороны, эффективность учебно-тренировочной деятельности, с другой, результативность соревновательной деятельности в избранном виде спорта [4].

Таким образом, эффективность учебно-тренировочной и соревновательной деятельности определяется уровнем развития психических процессов, обеспечивающих познавательную функцию в сфере перцепции, интеллекта и психомоторики.

Перцептивные качества (широта поля зрения, быстрота восприятия изменения ситуации, предметность, структурность, апперцептивность, константность, избирательность, осмысленность восприятия) проецируют операции, связанные с восприятием поступающей информации; интеллектуальные способности (быстрота оперативного мышления, точность оперативной двигательной памяти) сопряжены с оценкой ситуации и оперативностью принятия оптимально взвешенного решения; психомоторные способности (тонкая регуляция движений, дифференциация и скорость реакции распознавания движущихся объектов, слежение за объектом, ловкость рук и пальцев, устойчивость руки, теппинг, быстрота и точность сенсомоторных реакций, точность сенсомоторной координации, быстрота движений) обеспечивают реализацию поставленной цели [3].

Ведущей идеей, определяющей теоретические подходы к исследованию когнитивных способностей индивидуума, является концепция интеллектуального развития личности через создание в управляемом образовательном процессе необходимых и достаточных условий, обеспечивающих эффективное осуществление различных видов физкультурно-спортивной деятельности (неспециальное физкультурное образование, спорт, адаптивная физическая культура, физическая рекреация, двигательная реабилитация) с целью развития познавательного потенциала спортивной культуры студентов [1]. Одним из перспективных направлений психолого-педагогических исследований является разработка новых научно-обоснованных методик развития когнитивных способностей студентов, обеспечивающих повышение эффективности познавательной деятельности в избранном виде спорта с целью формирования спортивной культуры личности.

Под *спортивной культурой личности* мы понимаем целостную (холистический подход), системно-организованную (системный подход) и личностно-обусловленную (личностно ориентированный подход) характеристику человека, как субъекта спортивной деятельности (деятельностный подход), адекватную ее целям и содержанию (структурно-содержательный подход), и обеспечивающую личностное присвоение и создание ценностей спорта (аксиологический подход) как социокультурного феномена (культурологический подход). Особая системообразующая роль в структуре спортивной культуры личности (мотивационный, информационный, физический, операционный, аксиологический, аффективный, рефлексивный, конативный, креативный компоненты) принадлежит когнитивному компоненту, обеспечивающему функционирование психических процессов и реализацию познавательной функции студентов в избранном виде спорта.

Таким образом, содержание когнитивного компонента спортивной культуры студентов составляет комплекс психических процессов, обеспечивающих познавательную функцию личности как субъекта физкультурно-спортивной деятельности с целью формирования спортивной культуры личности в избранном

виде спорта. Целью функционирования когнитивного компонента спортивной культуры личности является обеспечение эффективности реализации когнитивных способностей, направленных на управление познавательной физкультурно-спортивной деятельностью студентов в избранном виде спорта. Эффективность функционирования когнитивного компонента спортивной культуры личности определяется комплексом психологических, педагогических и дидактических условий, обеспечивающих процессуальную и результативную составляющие образовательной деятельности. Содержанием познавательной деятельности студентов в избранном виде спорта является учебная, учебно-тренировочная и соревновательная деятельность, обеспечивающих развитие когнитивных способностей в процессе формирования спортивной культуры личности.

На развитие когнитивных способностей, с одной стороны, оказывает влияние личностно-психологический фактор – индивидуальные особенности личности (задатки, двигательная одаренность, наклонности, психомоторные способности, характер, темперамент), с другой – деятельностный фактор (познавательная физкультурно-спортивная деятельность личности). Таким образом, с одной стороны, наличие личностного фактора определяет степень значимости межличностных различий, влияющих на уровень развития когнитивных способностей, с другой, проявление активного интереса к познавательной деятельности, создание положительной мотивации и наличие благоприятных условий для развития ориентировочно-исследовательского рефлекса позволяет значительно повысить уровень развития когнитивных способностей студентов в процессе формирования спортивной культуры личности.

Выделяется три уровня развития когнитивного компонента в процессе формирования спортивной культуры личности:

- репродуктивный уровень обеспечивает осуществление познавательных процессов с учетом успешности воспроизведения прошлого опыта физкультурно-спортивной деятельности;

- уровень оптимизации обеспечивает осуществление мыслительных операций с учетом индивидуальных особенностей психических свойств личности и реальных условий осуществления познавательной физкультурно-спортивной деятельности;

- творческий уровень характеризуется высоким уровнем развития когнитивных способностей, вариативным поиском, оригинальностью выдвижения гипотез, новизной креативных подходов к реализации способов физкультурно-спортивной деятельности.

В процессе физкультурно-спортивной деятельности среди студенческой молодежи особую популярность приобретают игровые виды спорта (баскетбол, волейбол, футбол, хоккей, бадминтон), которые привлекают своей высокой эмоциональностью, зрелищностью, многообразием проявления физических кондиций и когнитивных способностей. Особое место среди игровых видов спорта занимает бадминтон, который характеризуется динамичностью игры, высокой скоростью смены игровых ситуаций, быстротой принятия решений, антиципацией ответных действий и высоким уровнем проявления тактического мышления, которое протекает по принципу «акцептора действия», предполагающее активно-поисковый выбор наиболее оптимального решения на основе ассоциативных связей, возникающих между личностным опытом и текущей информацией [4]. Тактическое мышление проявляется непосредственно в моторных действиях в условиях жесткого лимита времени, в процессе интенсивного психофизического напряжения, на фоне частой смены игровых ситуаций с учетом высокой степени вероятности ожидаемых ответных действий со стороны соперника (таблица 1).

Особенности тактического мышления спортсмена

Особенности тактического мышления	Характеристика
Наглядно-образный характер мышления	Обусловлен характером восприятия наглядно-образных игровых ситуаций, связанных с решением технико-тактических задач
Действенный характер мышления	Связан с оперативным принятием правильного решения непосредственно в момент выполнения технико-тактического действия
Ситуационный характер мышления	Характеризуется пластичностью принятия оперативного решения в зависимости от игровой ситуации.
Быстрота мышления	Проявляется в скорости принятия решения и ответной реакции на технико-тактические действия соперника
Гибкость мышления	Измеряется количеством переключений с одного технико-тактического приема на другой
Легкость мышления	Оценивается по скорости выполнения технико-тактических заданий
Оригинальность мышления	Проявляется в зависимости от частоты принятия нестандартных решений в реализации технико-тактических задач
Целеустремленность мышления	Выражается в настойчивом стремлении к достижению поставленной тактической цели. Означает умение спортсмена концентрироваться, не отвлекаясь и не прекращая поиски новых решений. Целеустремленность тесно связана с развитием воли
Новизна мышления	Определяется характером принятия креативного решения в реализации поставленной цели
Самостоятельность мышления	Проявляется в умении без посторонней помощи действовать самостоятельно не поддаваясь влиянию внешних факторов.
Глубина мышления	Характеризуется степенью проникновения в суть сложившейся игровой ситуации
Широта мышления	Дает возможность бадминтону держать под контролем наибольшее количество связей в зависимости от игровой ситуации
Критичность мышления	Выражается в способности бадминтониста объективно оценивать собственную игровую деятельность

Методика и организация исследования. С целью выявления особенностей развития и проявления качеств мышления нами был проведен педагогический эксперимент с участием 200 студентов 1,4-го курсов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, которые были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную группы (ЭГ). В КГ вошли студенты физико-математического факультета, а в ЭГ студенты факультета естественнонаучного образования. Физическое воспитание испытуемых КГ осуществлялось на основе типовой учебной программы по дисциплине «Физическая культура» для студентов вузов. Физическое воспитание в ЭГ проводилось на основе разработанной нами экспериментальной учебной программы лично ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта (бадминтон).

Для измерения и оценки уровня развития качеств мышления (ситуативность и включенность в практическое действие); интеллектуальная лабильность (оценивалась интенсивность протекания мыслительных операций, быстрота мышления) проводилась комплексная психодиагностика с использованием методики А.С. Лачинса «Гибкость мышления», с помощью которой оценивались наиболее значимые для игровой деятельности в бадминтоне качества мышления.

Уровень развития тактического мышления определялся с помощью разработанных нами комплекса заданий для решения специальных технико-тактических задач. Для наглядности студентам, занимающимся бадминтоном предлагался видео-фрагмент задачи с четырьмя вариантами ответов, один из которых был верный. По результатам решения технико-тактических задач мы выявляли уровень развития тактического мышления.

В эксперименте нами изучались такие качества мышления как ситуативность, включенность в практическое действие, интенсивность протекания мыслительных операций и быстрота мышления. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 2.

Курс обучения	Качества мышления				
	Ситуативность	Включенность в практическое действие	Интенсивность протекания мыслительных операций	Быстрота мышления	Тактическое мышление
Экспериментальная группа (n=100)					
1 курс (до эксперимента)	0,57 ± 0,13	0,51 ± 0,11	21,42 ± 4,78	4,35 ± 1,91	5,93 ± 1,01
Уровень	средний	средний	низкий	низкий	средний
4 курс (после эксперимента)	1,49 ± 0,09	1,42 ± 0,32	27,03 ± 3,24	7,44 ± 1,15	7,98 ± 1,13
Уровень	высокий	высокий	средний	средний	средний
P	< 0,05	< 0,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05
Контрольная группа (n=100)					
1 курс (до эксперимента)	0,54 ± 0,08	0,55 ± 0,16	22,08 ± 3,92	4,13 ± 1,32	5,46 ± 1,13
Уровень	средний	средний	низкий	низкий	средний
4 курс (после эксперимента)	0,95 ± 0,06	0,82 ± 0,21	24,30 ± 3,11	4,79 ± 1,12	5,61 ± 1,17
Уровень	средний	средний	средний	низкий	средний
P	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05
Статистические различия ЭГ и КГ после эксперимента					
4 курс (после эксперимента)	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05

На основе анализа исходных данных в начале педагогического эксперимента мы не выявили статистически значимых отличий между студентами 1 курса ЭГ и КГ (таблица 2). Изучая ситуативность мышления и включенность в практическое действие, мы выявили, что данное качество соответствует среднему уровню развития. В ходе исследования было установлено, что интенсивность протекания мыслительных операций и быстрота мышления находится на низком уровне. Таким образом, показатели быстроты мышления и интенсивности протекания мыслительных операций у студентов, занимающихся бадминтоном находятся на низком уровне, что свидетельствует о необходимости направленного развития данных качеств в учебно-познавательной деятельности. Результаты эксперимента позволили нам выявить наиболее отстающие качества игрового мышления, такие как интенсивность протекания мыслительных операций и быстрота мышления. В результате решения разработанных нами технико-тактических задач мы установили средний уровень развития тактического мышления как у испытуемых ЭГ, так и КГ. После внедрения разработанной нами экспериментальной учебной программы лично ориентированного физического воспитания на основе углубленного изучения избранного вида спорта (бадминтон) через 3 года педагогического эксперимента нами выявлены следующие изменения. В ЭГ статистически достоверные изменения произошли по следующим показателям, отражающим уровень развития качеств мышления: ситуативность (высокий уровень), включенность в практическое действие (высокий уровень), интенсивность протекания мыслительных операций (средний уровень), быстрота мышления (средний уровень). В КГ статистически значимые изменения в уровне развития качеств мышления произошли только по показателям интенсивности протекания мыслительных операций (средний уровень).

Выводы. Таким образом, обобщая результаты экспериментального исследования когнитивных способностей студентов в процессе занятий бадминтоном следует заключить следующее:

1. Раскрыта сущностно-содержательная характеристика когнитивных способностей.
2. Определены информативные методики психодиагностики позволяющие измерить и оценить наиболее важные качества мышления (ситуативность, включенность в практическое действие, интенсивность протекания мыслительных операций, быстрота мышления, тактическое мышление), определяющие эффективность тренировочной и результативность соревновательной деятельности в бадминтоне.
3. Выявлены наиболее отстающие в развитии качества мышления, что требует целенаправленного педагогического воздействия с целью разработки когнитивных методик обучения, обеспечивающих повышение уровня развития когнитивных способностей студентов в процессе занятий бадминтоном.
4. Развитие когнитивного компонента спортивной культуры личности позволяет существенно повысить уровень технико-тактической подготовленности студентов, занимающихся бадминтоном.

Литература:

1. Баширова Д.М. Диагностика мыслительных процессов юных теннисистов / Д. М. Баширова // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма IV межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов, 2016.– С. 622-624.

2. Баширова Д.М. Психологические особенности проявления мышления в игровой деятельности юных теннисистов / Д.М. Баширова // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта Материалы VI международной научно-практической конференции. Под редакцией Г. Л. Драндрова, А. И. Пьянзина, 2016. – С. 642-644.

3. Дедловская М.В. Экспериментальное исследование формирования физкультурно-спортивной компетентности студентов неспортивных направлений / М.В. Дедловская, И.А. Золотухина, Л.Т. Миннахметова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. – № 2. – С. 38-42.

4. Фонарев Д.В. Модернизация системы управления спортивно ориентированным физическим воспитанием школьников на примере г. Чайковский/ Д.В. Фонарев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 2. С. 87-91.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Пирогова Анна Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студент Корнева Татьяна Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли технологии проблемного диалога в подготовке бакалавров педагогического образования. В настоящее время проблема подготовки педагогических кадров является одной из актуальных в системе российского образования, которая в последние годы претерпевает значительные изменения. Поэтому необходимо готовить педагогов, способных адаптировать образовательный процесс под постоянно меняющиеся требования современного общества. Необходимо формирование педагога с развитым логическим, стратегическим, творческим мышлением; умеющего оперативно решать производственные задачи, брать на себя ответственность за их решение; способного к самоанализу и саморазвитию. Реализовать полностью данные требования невозможно в рамках традиционного обучения, так как оно недостаточно ориентировано на развитие практических навыков и способности незамедлительно действовать в быстро меняющихся условиях окружающей действительности. В связи с этим становится актуальным использование в обучении педагогов технологии проблемно-диалогового обучения, ориентированной на реализацию требований федерального государственного образовательного стандарта подготовки бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: технология проблемного диалога, проблемный диалог, проблемно-диалогическое обучение, педагога, бакалавр педагогического образования, проблема, побуждающий диалог, подводящий диалог.

Annotation. The article is devoted to the role of technology of problem dialogue in the preparation of bachelors of teacher education. At present, the problem of training teachers is one of the most urgent in the system of Russian education, which has undergone significant changes in recent years. Therefore, it is necessary to train teachers who are able to adapt the educational process to the constantly changing demands of modern society. It is necessary to form a teacher with developed logical, strategic, creative thinking; who can quickly solve production problems, take responsibility for their solution; capable of self-analysis and self-development. Fully implement these requirements is not possible within the framework of traditional education, because it is not enough focused on the development of practical skills and the ability to act immediately in a rapidly changing environment of the surrounding reality. In this regard, there is actual use of technology in teaching teachers teaching problem-dialog-oriented implementation of the federal state educational standards of bachelor teacher education requirements.

Keywords: technology of problem dialogue, problem dialogue, problem-dialogical training, teacher, bachelor of pedagogical education, a problem prompting dialogue, leading dialogue.

Введение. Развитие современной системы образования в России определяется ее включением в мировое образовательное пространство. Данное явление характеризуется тем, что педагогическая теория и практика учебно-воспитательного процесса претерпевают значительные изменения. Они нуждаются в новых способах достижения образовательных целей, выражающих современные требования общества. Данные требования отражены в использовании компетентного подхода в образовании. Компетентный подход включает требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к выпускнику по овладению общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. С целью реализации требований ФГОС педагогическая деятельность ориентирована на использование современных образовательных технологий, одной из которых является технология проблемного диалога.

Формулировка цели статьи. Целью работы является изучение эффективности использования технологии проблемного диалога в рамках подготовки будущего педагога.

Такая формулировка цели предполагает решение следующих задач:

- 1) определить цели технологии проблемного диалога;
- 2) определить соответствие цели технологии проблемного диалога требованиям федерального государственного образовательного стандарта;
- 3) изучить возможности методов технологии проблемного диалога в формировании будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. Под технологией проблемного диалога понимается современная образовательная технология деятельностного типа, в которой основополагающим является обеспечение творческого усвоения знаний обучающимися посредством специально организованного преподавателем диалога [20]. Творческий подход при осуществлении «открытия» новых знаний является

неотъемлемым условием при подготовке бакалавра педагогического образования, так как способствует формированию следующих способностей:

- способность к самоорганизации и самообразованию;
- способность использовать полученные теоретические и практические знания для выявления проблемы и поиска способа ее решения;
- способность к сбору, анализу информации, поиску новых способов ее обработки;
- способность формулировать выводы, давать оценку полученным результатам и применить их на практике [5].

Технология проблемно-диалогового обучения реализуется в рамках учебного занятия посредством диалога между педагогом и обучающимися. Что по своей сути диалог? Это ситуация речевого взаимодействия двух или нескольких людей, посредством обмена высказываниями, чередования стимулирующих и реагирующих реплик [13]. В рамках технологии проблемного диалога – он специально выстроен педагогом, благодаря чему деятельность обучающихся направляется на постановку и поиск решения проблемы. Педагог выстраивает общение с помощью побуждающего и подводящего диалогов [11].

Побуждающий диалог представляет собой набор определенных стимулирующих реплик, направленных на активизацию творческой деятельности обучающихся, развитие их творческих умений и способностей [15]. Применение побуждающего диалога в рамках учебного занятия актуально как на этапе постановки проблемы, так и на этапе поиска решения проблемы. При постановке проблемы педагог через противоречие создает проблемную ситуацию, затем с помощью определенных стимулирующих реплик направляет сознание студентов на осознание сущности противоречия, что позволяет сформулировать проблему, выдвигать различные, то есть осуществляется «открытие» новых знаний через выдвижение верных и ошибочных гипотез [1].

Подводящий диалог представлен системой вопросов и заданий, обеспечивающих активизацию и развитие логического мышления обучающихся. На этапе постановки проблемы педагог строит общение со студентами таким образом, что они постепенно, пошагово подходят к определению проблемы, следовательно, и темы учебного занятия. Применение подводящего диалога на этапе поиска решения проблемы представляет собой своего рода выстраивание педагогом алгоритма поиска решения проблемы и, соответственно, «открытия» нового знания [6].

С использованием педагогом на учебных занятиях побуждающего и подводящего диалогов, студент осознает, как эффективнее и продуктивнее осуществлять поиск новых знаний, подходить к решению учебных и производственных проблемных задач, осуществлять передачу знаний другим людям, саморазвиваться и самообразовываться, что является неотъемлемыми характеристиками современного педагога [4].

Реализация технологии проблемно-диалогового обучения на учебных занятиях происходит в три этапа. Первый этап представляет собой процесс постановки учебной проблемы, которая может выражаться в двух формах: тема учебного занятия или не соотносящийся с темой учебного занятия вопрос, требующий ответа путем получения нового знания [21]. Существуют методы постановки проблемы: побуждающий от проблемной ситуации диалог; подводящий к теме диалог; сообщение темы с мотивирующим приемом.

Такой метод постановки учебной проблемы как побуждающий от проблемной ситуации диалог по сравнению с другими является наиболее затруднительным для студентов, но эффективен в рамках развития их творческого мышления [14]. Через создание педагогом проблемной ситуации деятельность студентов направляется на осознание ее противоречия, затем на формулирование учебной проблемы, что позволяет развивать логику мышления, повышать опыт разрешения проблемных задач, способность использовать этот опыт в своей жизнедеятельности. Это достигается с помощью, лежащих в основе проблемных ситуаций противоречий между фактами, научными теориями или точками зрения, а также мнениями студентов, житейскими представлениями студентов и научными фактами [8].

Подводящий к теме диалог не требует создания проблемной ситуации, поэтому по сравнению с методом побуждающего от проблемной ситуации диалога является более простым. Студенты приходят к формулированию темы учебного занятия, а соответственно и противоречия путем заранее продуманной педагогом последовательности поиска студентами ответов на вопросы и задания [7]. Их выполнение может осуществляться по образцу, через анализ, сравнение или обобщение информации по проблеме. Данный метод постановки учебной проблемы также направлен на стимулирование развития творческого мышления студентов, развитие способностей самостоятельного поиска знаний [16].

Метод сообщения темы с мотивирующим приемом является наиболее простым способом постановки учебной проблемы. Это выражается в том, что обучающиеся не участвуют в постановке проблемной ситуации, педагог сам озвучивает тему учебного занятия [9]. Он должен сообщить тему занятия таким образом, чтобы заинтересовать обучающихся, что реализуется посредством использования мотивирующих приемов. Прием «яркое пятно» основывается на использовании фрагментов литературы, случаев из истории, науки, культуры, жизни общества и конкретного человека, демонстрации экспериментов, которые захватывают внимание обучающихся, заинтересовывают их в изучении представленной проблемы. Иной прием «актуальность» основывается на поиске сущности, значимости темы учебного занятия для каждого человека [10]. Применение метода сообщения темы с мотивирующим приемом способствует закреплению в сознании студентов важности решения проблемы, высокой заинтересованности ею, формированию точки зрения относительно ее решения, что также развивает творческое мышление студентов, способности к анализу, систематизации и обобщению информации [2].

Обязательным этапом учебного занятия в рамках технологии проблемного диалога является поиск решения учебной проблемы, который также можно осуществлять различными методами, способствующими формированию у студентов продуктивного мышления, основанного на творчестве, коммуникативных навыков, а главное – способностей к самостоятельному поиску нового знания [17]. Поиск нового знания в рамках технологии проблемного диалога можно осуществить двумя способами: побуждающий к гипотезам диалог; подведение к знанию [18].

Побуждающий к гипотезам диалог предполагает осуществление четырех логически связанных действий педагога: побуждение к выдвижению гипотез, принятие выдвигаемых обучающимися гипотез, побуждение к проверке гипотез, принятие предлагаемых обучающимися проверок [19].

Процесс поиска решения проблемы вытекает в следующий этап – этап выражения решения и реализации продукта. Студенты, завершив процесс решения проблемы, должны представить продукт, являющийся

выражением нового знания и одновременно проверкой правильности решения. Немаловажно и то, что продукт не является результатом коллективной деятельности обучающихся: каждый студент создает продукт согласно личным представлениям о нем [22]. Это можно осуществить посредством следующих приемов: сравнение с формулировкой правила или готовым планом действий; формулировка вывода с использованием таблиц, схем, алгоритмов и памяток; выполнение практических заданий по данной теме. Выражение решения и реализация продукта как деятельность обучающихся способствует усвоению студентами алгоритма и способностей наглядного представления информации, способностей к ее анализу, обобщению и систематизации, способности применения творчества в процессе наглядного выражения полученных знаний [3].

Особенность применения представленных методов технологии проблемно-диалогового обучения на учебном занятии выражается в том, что в процессе обучения у студентов педагогического образования развиваются внимание и восприятие, творческое, логическое, продуктивное мышление, формируются способности к самообразованию, самоанализу, систематизации, анализу и обобщению получаемой информации [12].

Выводы. Таким образом, реализация технологии проблемного диалога в рамках подготовки будущего педагога играет значительную роль. Ее использование в образовательном процессе удовлетворяет требования образовательных стандартов подготовки бакалавра педагогического образования. Применение технологии проблемного диалога способствует формированию всесторонне развитой личности, способной к стратегическому, продуктивному и творческому мышлению, решению производственных задач; способную самостоятельно осуществлять поиск новых знаний посредством творчества и применять их в профессиональной деятельности; способную систематизировать и совершенствовать получаемые знания; готовую оперативно адаптировать образовательный процесс к меняющимся требованиям общества; готовую к постоянному самоанализу и саморазвитию.

Литература:

1. Smirnova, Z., Vaganova, O., Shevchenko, S., Khizhnaya, A., Ogorodova, M. & Gladkova, M. (2016). Estimation of Educational Results of the Bachelor's Programme Students. *IEJME-Mathematics Education*, 11(10), 3469-3475.
2. Vaganova, O.I., Medvedeva, T.Y., Kiryanova, E.R., Kazantseva, G.A. & Karpukova, A.A. (2016). Innovative Approaches to Assessment of Results of Higher School Students Training. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6246-6254.
3. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 57-1. С. 3-9.
4. Алешугина Е.А. О совершенствовании содержания языковой подготовки на основании мнения выпускников // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2007. Т. 13. № 4. С. 11-14
5. Бичева И.Б., Филатова О.М. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза // *Вестник Мининского университета*. 2017. № 3 (20). С. 5.
6. Ваганова О.И. Технология проблемного диалога в профессиональном образовании // *Вестник Мининского университета*. 2013. № 4 (4). С. 10.
7. Ваганова О.И. Специальные методы анализа и проектирования содержания обучения // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2011. № 9-2. С. 125-129.
8. Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Методика анализа и оптимизации объема запоминаемого содержания обучения // *Вестник Нижневартского государственного университета*. 2017. № 3. С. 9-16.
9. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 239-241.
10. Гуцин А.В. Модель системы развития информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования // *Современные проблемы науки и образования*. - 2015. - № 5; URL: www.science-education.ru/128-21695.
11. Гуцин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE. Электронное обучение и электронная образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гуцин // *Вестник Мининского университета*. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovate>.
12. Илалудинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // *Вестник Мининского университета*. 2017. № 3 (20). С. 2.
13. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: монография / под ред. С.М.Марковой. Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. 225 с.
14. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42
15. Коновалова М.П. Комплекс ГТО в современных условиях и его влияние на молодежь России // В сборнике: Саратовской области - 80 лет: история, опыт развития, перспективы роста Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 54-55.
16. Кутепов М.М., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210-213.
17. Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Никишина О.А. Корпоративная культура студенческого спорта // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 1-1. С. 129-132.
18. Мельникова, Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Е.Л. Мельникова // *Образовательные технологии: сб. мат.* – М.: Баласс, 2008. – Вып. 8. – С. 5-55.
19. Мельникова, Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учеб. пособие / Е. Л. Мельникова. - М.: АПКИППРО, 2013. - С. 139
20. Мельникова, Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика: монография / Е. Л. Мельникова. -М.: Баласс, 2015. – С. 274

21. Смирнова Ж.В., Груздева М.Л., Красикова О.Г. Открытые электронные курсы в образовательной деятельности вуза // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 3

22. Шобонов Н.А. Государственно-общественное управление в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» // Народное образование. - 2016. - № 9-10. - С. 43-51

Педагогика

УДК: 159.9:796 (075.8)

доктор педагогических наук, доцент Валеев Азат Салимьянович

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат педагогических наук, доцент Григорьев Евгений Николаевич

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат филологических наук, доцент Латыпова Рида Марсовна

Сибайский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации компетентно-ориентированного образовательного процесса в высшей школе, обозначаются сложности, возникающие при формировании компетенций студентов в рамках новой образовательной парадигмы. Описываются особенности реализации экспериментальной образовательной площадки (образовательного кластера).

Ключевые слова: компетентно-ориентированный образовательный процесс, образовательный кластер, преемственность образовательного процесса.

Annotation. The article shows and indicates the peculiarities of organisation of the competence-oriented educational process in higher school, authors describe the difficulties arising in the formation of the competences of students within the framework of the new educational paradigm. The article describes features of the implementation of the experimental educational platform (educational cluster).

Keywords: competence-oriented educational process, educational cluster, continuity of the educational process.

Введение. В современных условиях к специалистам во всех отраслях экономики, имеющим высшее образование, предъявляются очень высокие требования. Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), предполагают конечный результат, выраженный в наличии у специалиста (выпускника) совокупности компетенций. В связи с этими требованиями в настоящее время вузы работают в рамках компетентно-ориентированной парадигмы, цель которой - научить студента учиться, активизируя деятельность (научиться применять знания непосредственно в практической деятельности, формируя субъективный опыт). В условиях образовательного процесса в вузе, студент должен овладеть основами профессиональной деятельности. Рассматривая компетенции в контексте знаний, умений, и владений ими, необходимо отметить, что у студента в модели современной образовательной системы формируются знания (на основе анализа научных публикаций). Это обусловлено рядом причин - устоявшимися стереотипами и традиционностью системы образования страны, недостаточно сформированной базой учебно-методического обеспечения и оценочных средств компетенций и др.

Сегодня необходимо научить студента самостоятельно ориентироваться в огромном потоке информации, который порождает стремительная информатизация общества. В открытом, необратимом мире, где будущее не может быть с точностью предопределено, а настоящее имеет несколько потенциальных линий развития, человек находится в ситуации постоянного выбора, поиска оптимального решения в соответствии с изменяющимися условиями [2].

К качеству выпускников предъявляют свои требования и работодатели. Модернизация экономики, о которой так много говорится сегодня, конечно, самым тесным образом связана с подготовкой кадров, а значит – с системой высшего образования. Все чаще при приеме на работу предъявляется требование – наличие профессионального опыта работы. В частности:

-иногда предприятия дают низкую оценку качеству подготовки специалистов в вузах, отмечая у выпускников недостаток знаний и навыков в практической деятельности (по материалам опросов и анкетирования работодателей, отраженных в научных публикациях);

-выявлено слабое взаимодействие и низкая заинтересованность в прямом контакте между предприятиями и учебными заведениями в процессе подготовки кадров (на основе анализа научных публикаций).

В итоге выявляется противоречие: предприятия делают ставку на подбор готовых специалистов с опытом практической работы, выпускники многих вузов не имеют такового, оказываясь не готовыми к внедрению собственных разработок и технологий, обладая огромным багажом теоретических знаний и недостаточным практическим опытом.

Министерство образования и науки Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости поддержки технических направлений, вузы строят технопарки, учебные полигоны и др. Это позволяет формировать у студентов практические навыки работы, определенные компетенции. Но «практикоориентированное» обучение предполагает более широкий спектр деятельности, тесный контакт высших учебных заведений с предприятиями и организациями в целях формирования не просто компетенций, а компетенций с учетом требований времени актуальных для работодателей, что возможно при совместной подготовке специалистов. Следовательно, актуализируется необходимость внедрения «дуального обучения». Конечно, в некоторых вузах подобный опыт уже имеется. Дуальное обучение представляет собой такой вид обучения, при котором теоретическая часть подготовки проходит на базе высшего учебного заведения, а практическая - на предприятии (на рабочем месте). Предприятия и организации делают заказ

вузу на конкретное количество специалистов (заключение целевого договора), работодатели принимают участие и в составлении учебной программы (подготовка учебного плана). Студенты проходят учебную и производственную практику и на предприятии, на рабочем месте в рамках образовательного процесса. В дуальной системе обучения усиливается и качественно меняется роль работодателя. На территории предприятия создаются учебные рабочие места для студентов, которые отличаются от учебных лабораторий отсутствием симуляционных виртуальных моделей, все это заменяется реальными объектами труда. Важнейший компонент - наличие подготовленных кадров на предприятии, в организации, которые выступают в качестве наставников. Реализация дуального обучения позволяет остаться в выигрыше и учебным заведениям (качественная подготовка специалистов), и выпускникам (наличие практического опыта), и предприятиям (качественные сотрудники). В безусловном выигрыше остается и государство, которое эффективно решает задачу подготовки квалифицированных кадров для экономики. Наставников необходимо обучить основам педагогики и психологии развития личности обучающихся.

В целях уточнения понятия «Образовательный кластер», актуализирующегося в последние годы, проведен анализ научно-методической литературы и выявлено несколько определений этого термина.

Образовательный кластер - система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «образование - технологии - производство», основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки (построение целостной системы многоуровневой подготовки специалистов для предприятий на основе интеграции образовательного учреждения и предприятий-работодателей, обеспечивающей повышение качества, сокращение сроков подготовки, закрепление выпускников на предприятиях, создание гибкой системы повышения квалификации квалифицированных специалистов предприятиям с учетом текущих и прогнозных требований производства) [6].

Научно-образовательный кластер - это единая система непрерывного образования от школы до производства [5]

Под образовательным кластером понимают «соединение работодателя и образовательных учреждений при помощи комплекса сквозных программ» [1].

Обозначенные определения имеют общую смысловую нагрузку, определяя и характеризуя образовательный кластер как интегральную систему непрерывной подготовки специалистов. Частота употребления рассматриваемого термина вместе с прилагательным «инновационный» подтверждает тезис о том, что кластеры и кластерный подход характерны, прежде всего, для инновационного образования, а образовательные кластеры являются одной из форм организации инновационного обучения. Кластерная форма организации приводит к созданию совокупного инновационного продукта и подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями [3].

В статье Е. Куценко отмечается, что главное отличие образовательного кластера заключается не столько в составе его участников (в состав образовательного кластера могут входить коммерческие организации, органы государственной власти, организации по сотрудничеству) и не в главенствующей роли вузов, а в том специфическом продукте, который является результатом его деятельности. Если в автомобильном кластере главным продуктом является автомобиль, в химическом – продукция химической промышленности, то в образовательном кластере главный продукт – это образовательные услуги [4]. Следовательно, рассматривая образовательный кластер как систему, интегрирующую в себе образовательные организации и потенциальных работодателей, мы ориентируем ее на конечный результат – подготовку компетентного специалиста, способного эффективно выполнять свою профессиональную деятельность. Вся система структурных элементов кластера (школа-ссуз-вуз-работодатель) стремится к этому результату. Часто образовательный кластер образуется под эгидой какого-либо системообразующего вуза, координирующего работу всей системы в целом.

В основе достижения обозначенной цели лежит образовательный процесс, позволяющий активизировать субъектную позицию обучаемого на протяжении всей непрерывной траектории индивидуального развития. Субъектом образовательного процесса в нашем случае выступает студент, обладающий осознанной и творческой активностью в познании действительности, характеризующийся наличием способностей к самопроизвольным и инициативным действиям, самоуправлению, самоконтролю и самооценке. Формирование субъекта возможно в специфичном образовательном процессе, достаточно хорошо проработанном на уровне методологии. Уже доказано, что ориентация на активизацию субъектной позиции обучающегося, формирование компетенций предполагает иной подход к построению учебных занятий, подаче и оценке учебного материала, существенно отличающийся от традиционного, характерного для нашей образовательной системы прошлого столетия. Необходимо смоделировать такую образовательную среду, в которой систематически активизируется и поощряется познавательная деятельность ученика или студента, формирующая его компетенции.

В последнее время в педагогическом сообществе часто возникает вопрос: существовала ли реальная необходимость модернизации системы высшего образования с переходом на уровневую подготовку внедрения новых стандартов (ФГОС ВПО, ФГОС ВО)? Система образования, сложившаяся в предыдущем столетии в нашей стране, имела много хорошего, что неоднократно отмечалось исследователями, но она, безусловно, нуждалась в модернизации. Изменилось социальное пространство, общество, способы и методы получения информации в силу глобальной информатизации и др. Эти изменения характерны для последних десятилетий. Сегодня необходимо передавать студенту специфическую информацию в рамках дисциплины, с акцентом на активизацию его субъективных действий в отношении ее поиска, анализа, усвоения и трансформации в компетенции. Понятие компетентности – достаточно новое для нашей системы образования, но в последнее время являющееся приоритетным в процессе реализации образовательных стандартов. Передача знаний в чистом виде уже не актуальна, принципиально изменились требования к процессу подготовки студентов. Компетенции нельзя научить, ее можно сформировать, т.е. это не совокупность «академических» знаний, а наличие когнитивного, предметно-практического и личностного опыта студента, позволяющего проследить условия происхождения и производства знания в зависимости от ситуационной среды. Сегодня уже понятно, что активизировать процесс формирования компетентности на должном уровне в высшей школе достаточно проблематично, требуется глубокая модернизация самой системы подготовки высококвалифицированных специалистов нового уровня.

Изложение основного материала статьи. В целях совершенствования подготовки компетентных специалистов (выпускников) Сибайским институтом (филиалом) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» совместно с Научным центром Республики Башкортостан Российской академии образования, Администрацией городского округа г. Сибай, отделом образования Администрации городского округа г. Сибай ведется работа по реализации экспериментальной образовательной площадки (образовательного кластера) в контексте модели «ДО-школа-СПО-ВО-работодатель».



Рисунок. Модель преемственности уровней подготовки обучающихся в рамках образовательного кластера

Это развитие устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом. Концепция этой самостоятельной образовательной системы обучения предполагает взаимосвязь учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. В целом система позволяет интегрировать инновационные локальные образовательные модели в единое целое: дошкольное образование, курсы в рамках ЦПОД на протяжении всей траектории обучения, профильное обучение на базе школ (создание профильных классов), преемственность между школами, ссузами, вузами в целях непрерывной подготовки специалистов, кадровую политику предприятий и организаций на основе базовых кафедр, сетевое взаимодействие с организациями и др.

В частности, пилотный вариант уже запущен на технологическом факультете Сибайского института, трансляция положительного опыта ведется и на другие факультеты. Решением Ученого совета института принята программа реализации образовательного кластера. Обозначенная экспериментальная концепция образовательного процесса, обладая элементами преемственности между его структурными элементами, предполагает совместную подготовку студентов для горнорудной промышленности. В составе кластера определены образовательные организации и приоритетные предприятия региона (МОБУ Гимназия, Лицей № 9 городского округа город Сибай Республики Башкортостан, ГБПОУ СПО Сибайский колледж строительства и сервиса, ГБПОУ СПО Сибайский многопрофильный профессиональный колледж, Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», АО Сибайский горно-обогатительный комбинат, ОАО «Башкирское шахтопроходческое управление»). Состав рабочей группы, которая занимается разработкой и реализацией экспериментальной образовательной площадки, утвержден Главой Администрации городского округа г. Сибай.



Рисунок 1. Модель деятельности ЦПОД при Сибайском институте (филиале) БашГУ

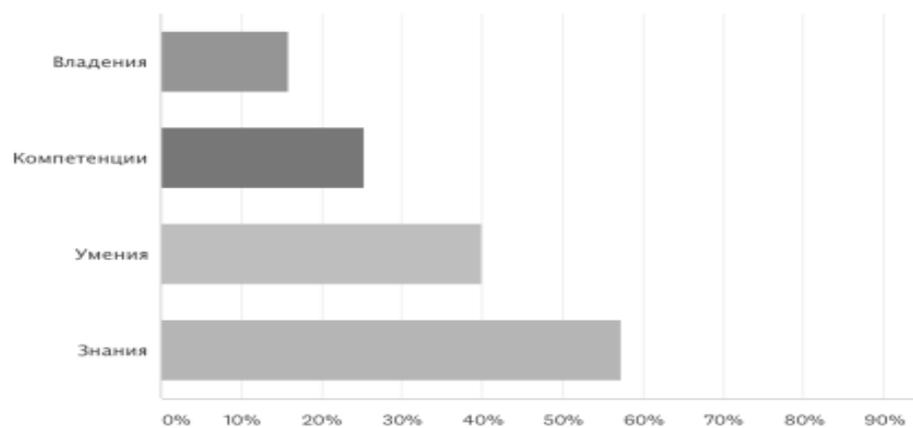
Основной целью экспериментального образовательного процесса является целенаправленная, ступенчатая подготовка специалиста (дошкольное образовательное учреждение - школа – среднее профессиональное образовательное учреждение – высшее образовательное учреждение – предприятие), в контексте субъектного подхода. Процесс подготовки к определенному виду деятельности предполагается начинать уже с дошкольного заведения, со школьной скамьи. В рамках школьной программы осуществляется диагностика способностей ученика с выявлением его природных предрасположенностей (различные методики диагностики, федеральный проект «Профорентация: кем стать» (<http://www.proforientator.ru>) и др.) к определенному виду мышления, возможности выполнения той или иной профессиональной деятельности (гуманитарный, технический уклон). На основе диагностики предполагается разделение учеников на гуманитарные и технические классы (профили) с определением специфической школьной программы усвоения учебного материала. В частности, уже в школе ученики в целях профессиональной ориентации в рамках школьной программы имеют определенный опыт взаимодействия (частичное погружение в будущую профессию) с профессиональными образовательными организациями, в которых им предстоит продолжить обучение и предприятиями (экскурсии, кружки, мастер-классы сотрудников предприятия и др.), на которых в последующем они, возможно, будут трудоустроены. Сотрудничество в процессе подготовки будущих специалистов оговаривается условиями договоров о сетевой форме реализации образовательных программ (школа-СПО, школа-вуз, школа-предприятие и др.), регламентируется локальными нормативными актами (положения и др.). Кластер предполагает наличие обеспечивающих компонентов (инновационных образовательных программ, материально-технических и информационных ресурсов, учебно-методических комплексов, технологической и ресурсной базы предприятий) и поддерживающих структур (способствующих повышению квалификации работников образования, центров профориентационной работы, ресурсных центров, учебно-производственных структур, центров сертификации профессиональных квалификаций, бюро по трудоустройству выпускников и др.).

Сибирский институт активно ведет работу по созданию Центра поддержки одаренных детей (ЦПОД). ЦПОД ориентирован прежде всего на население Башкирского Зауралья и города Сибай (рис. 1). Основной целью создания ЦПОД является выявление и поддержка одаренных детей в регионе. Построение работы ЦПОД на данный момент базируется на организации и проведении курсов для одаренных детей. Конечно, необходимо отметить, что приоритетной проблемой остается вопрос финансирования расходов центра. Текущие программы работы с одаренными детьми реализованы только исключительно за счет собственных средств вуза. В последующем планируется реализация программ за счет субвенций на дополнительную подготовку детей и взрослых.

В рамках образовательного кластера ЦПОД отводится важная роль. К задачам центра относится широкий спектр видов деятельности в отношении достижения основной цели - выявления и поддержки одаренных детей. Это непосредственно сами процессы диагностики обучающихся в образовательных организациях (детских садах, школах). Для этого с общеобразовательными школами города и региона заключен ряд договоров о сетевой форме реализации образовательных программ, которая предполагает совместное использование ресурсов организаций в образовательном процессе в целях подготовки компетентных специалистов.

Важное значение для подготовки будущих инженеров отводится использованию федеральной сети детских технопарков «Кванториум» в спектре деятельности ЦПОД и реализации кластерного подхода. Детские технопарки «Кванториум» - это площадки, оснащенные высокотехнологичным оборудованием, нацеленные на подготовку новых высококвалифицированных инженерных кадров, разработку, тестирование и внедрение инновационных технологий и идей. Основная миссия технопарков - содействовать ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала российской молодежи, внедряя эффективные модели образования, доступные для тиражирования во всех регионах страны. Идею создания технопарка в г. Сибай поддержал Глава Республики Башкортостан Р. Хамитов.

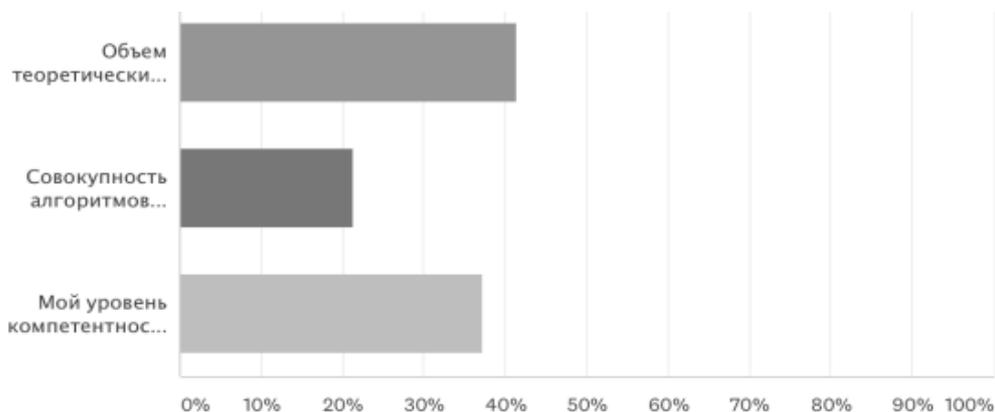
В целях независимой оценки сформированности компетенций, актуализации кластерного подхода, который находится на начальной стадии реализации в Сибайском институте (филиале) ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», были опрошены студенты института. В результате констатирующего эксперимента были получены неоднозначные интересные данные.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЫ
▼ Владения	16,00%
▼ Компетенции	25,33%
▼ Умения	40,00%
▼ Знания	57,33%

Рисунок 2. Формирование компетенций

На графике (рис. 2) отображен итоговый свод ответов студентов на вопрос в отношении получения знаний, умений, владений в процессе освоения образовательной программы. 57,33 % опрошенных студентов ответили, что доминирует остаточный уровень знаний, обозначая недостаточную практикоориентированность образовательной программы. Из числа опрошенных 40% студентов считают, что формируются умения (возможность осуществлять профессиональную деятельность по алгоритму, по аналогии с преподавателем), а также 16 % респондентов отметили наличие владений и 25% - наличие компетенций. Следовательно, опираясь на полученные данные, можно констатировать, что у студентов, по их мнению, в процессе обучения доминирует, в первую очередь, формирование знаний. Понятие «компетенция» для них либо ново и не совсем понятно, либо действительно необходим дополнительный акцент на формирование компетенций. Студенты, судя по ответам, смутно разграничивают владения знаниями и умениями и компетенции, но даже при этом условии уровень сформированности не очень высок. Необходимо отметить, что при ответе на данный вопрос студенты могли выбрать несколько вариантов ответов, поэтому процентное соотношение представлено от общего количества выборки.

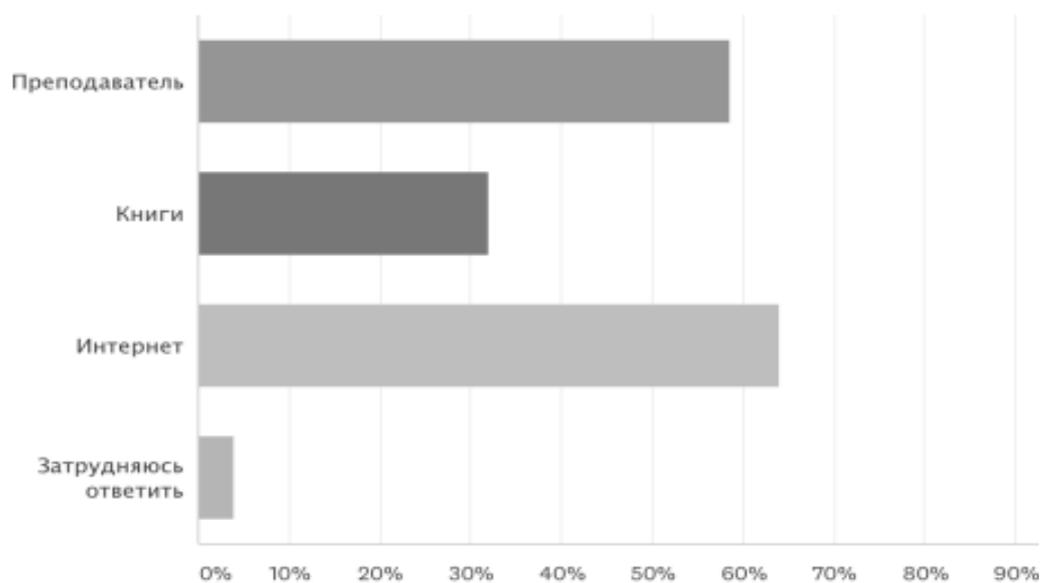


ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТ
▼ Объем теоретических знаний о предстоящей профессиональной деятельности	41,33%
▼ Совокупность алгоритмов действий по аналогии в условиях предстоящей профессиональной деятельности	21,33%
▼ Мой уровень компетентности позволяет мне адаптироваться к ситуациям неопределенности, возникающим в процессе профессиональной деятельности	37,33%

Рисунок 3. Мониторинг сущности сформированных компетенций в процессе освоения образовательной программы глазами студентов

На рис. 3 систематизированы данные ответов на вопрос «Что представляют из себя сформированные компетенции?». 41,3 % считает, что их компетенции - это объем теоретических знаний, 21,3% - что у них сформированы умения, и они способны воспроизводить предстоящую деятельность по аналогии с преподавателем. 37,3 % считают, что у них сформированы владения и они способны трансформировать сформированные компетенции к условиям неопределенности, адаптируя их к постоянно меняющимся условиям профессиональной деятельности.

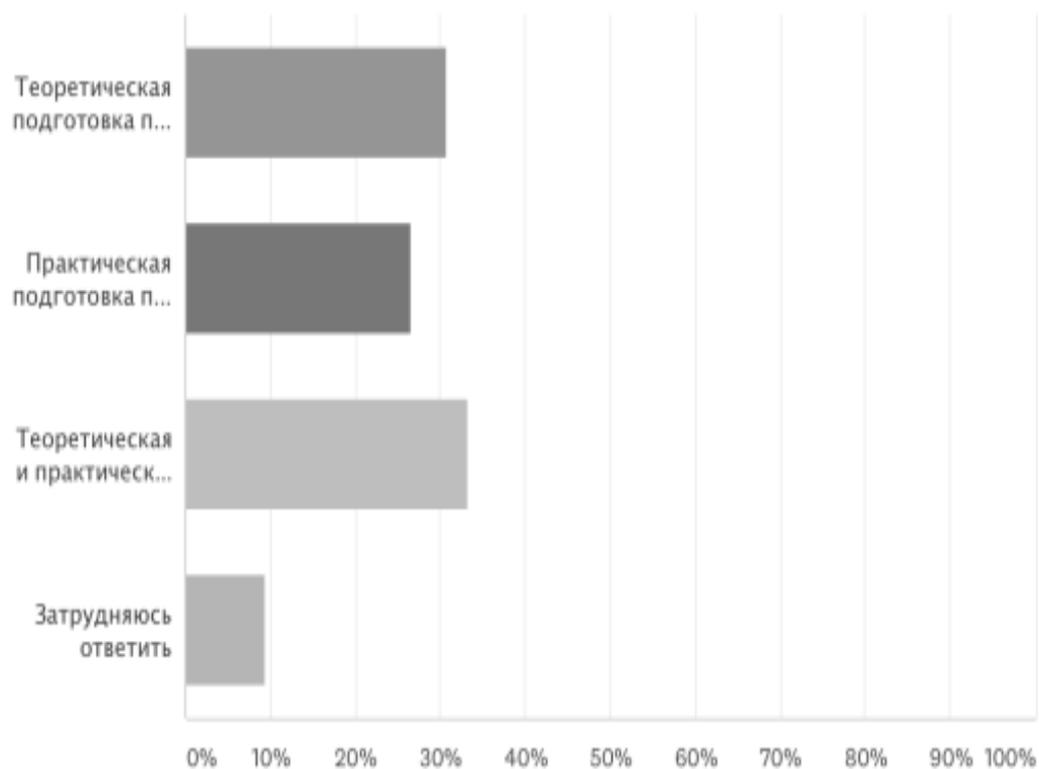
На рис. 4 представлены ответы студентов на вопрос об основном источнике информации в процессе формирования компетенций. Большая часть респондентов утверждает, что для них приоритетным источником информации является интернет - 64%. 58,6 % считают, что основной объем информации они получают от преподавателей, а 24 % опрошенных обозначают основным источником информации книги. Резюмируя, можно утверждать, что современный студент очень хорошо взаимодействует с электронной информационной средой, но живое общение с преподавателем также остается в приоритете. При ответе на данный вопрос студенты тоже могли выбрать несколько вариантов ответов, поэтому процентное соотношение представлено от общего количества выборки.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЫ
▼ Преподаватель	58,67%
▼ Книги	32,00%
▼ Интернет	64,00%
▼ Затрудняюсь ответить	4,00%

Рисунок 4. Источники информации студентов при получении знаний

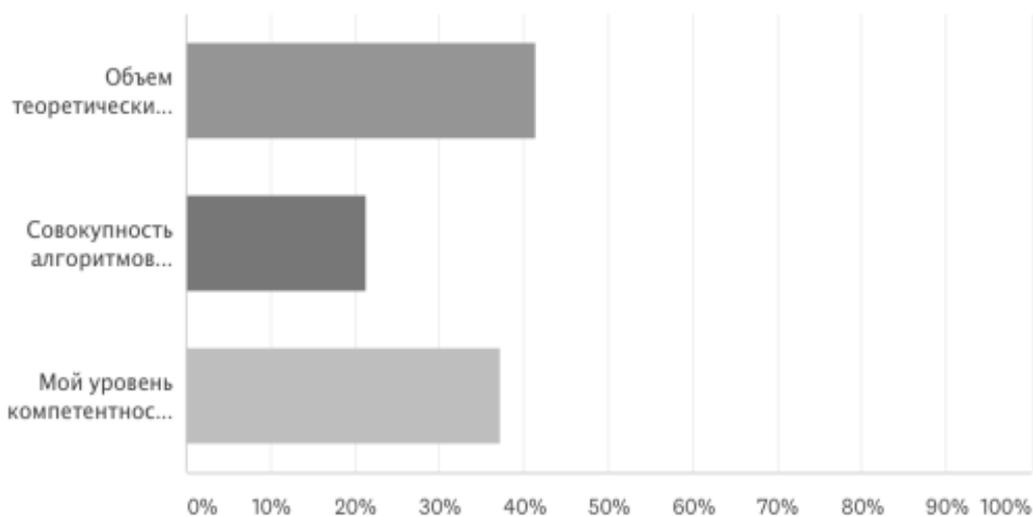
На Рис. 5 представлены результаты, которые показывает видение студентов в отношении видов подготовки, доминирующих в процессе освоения основной образовательной программы. В процентном соотношении показатели практически равные. 30,6 % респондентов считает, что преобладает теоретическая подготовка, 33,3 % - что теоретическая и практическая виды подготовки сбалансированы, а 26,6 % высказывает мнение, что преобладает практическая подготовка. В данном вопросе мнения студентов разделились, что, возможно, говорит о различном восприятии студентами образовательного процесса и, соответственно, актуализирует необходимость корректировки процесса формирования компетенций.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЬ
▼ Теоретическая подготовка по предстоящей профессиональной деятельности	30,67%
▼ Практическая подготовка по предстоящей профессиональной деятельности	26,67%
▼ Теоретическая и практическая подготовка, взаимодополняющие друг друга	33,33%
▼ Затрудняюсь ответить	9,33%

Рисунок 5. Виды подготовки

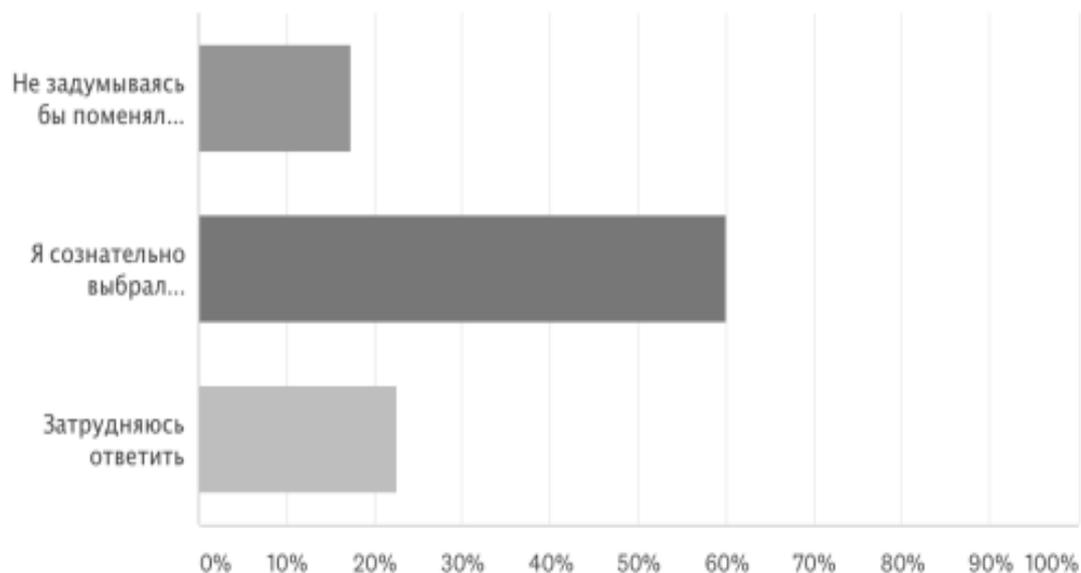
Данные рис. 6 позволяют проанализировать информацию о том, что преобладает у студента в процессе освоения образовательной программы - знания, умения или владения. Именно эта смысловая нагрузка завуалированно была заложена в содержание вопроса с целью перекрестного получения информации в отношении формирования компетенций. Получились интересные данные, коррелирующие с ответами на вопрос о знаниях, умениях, владениях (рис. 1). В частности, при ответе на вопрос о том, что представляет из себя уровень полученных студентами компетенций, 41,3 % опрошенных ответили, что это объём теоретических знаний, 21,3 % считают, что это совокупность алгоритмов действий по аналогии, 37,3 % - что их уровень компетентности уже позволяет адаптироваться к ситуациям неопределенности в условиях предстоящей профессиональной деятельности. Иными словами, 37,3 % студентов, по их мнению, уже способны моделировать профессиональную деятельность творчески в целях достижения наивысшего результата.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТ
▼ Объем теоретических знаний о предстоящей профессиональной деятельности	41,33%
▼ Совокупность алгоритмов действий по аналогии в условиях предстоящей профессиональной деятельности	21,33%
▼ Мой уровень компетентности позволяет мне адаптироваться к ситуациям неопределенности, возникающим в процессе профессиональной деятельности	37,33%

Рисунок 6. Объем сформированных компетенций

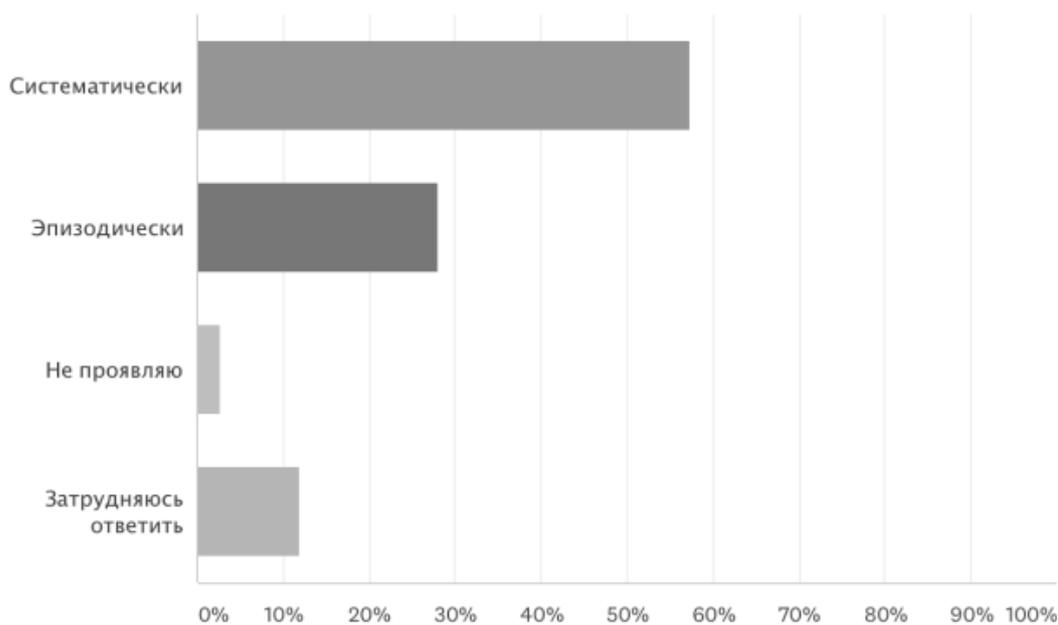
На Рис. 7 представлены результаты, которые отражают сознательный выбор студентами направления подготовки. На вопрос: «Поменяли бы вы направление подготовки, на котором обучаетесь, если бы представилась такая возможность?» студенты ответили следующим образом: 17,3 % не задумываясь бы поменяли избранное направление подготовки, 60 % ответили, что сознательно выбрали это направление и в последующем хотят работать по специальности. Из числа опрошенных 22,6 % ответили, что имеют затруднения при ответе на этот вопрос, и это показатель того, что ребята еще не определились, имеются резервы и необходимость приобщения студентов к будущей профессии.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТ
▼ Не задумываясь бы поменял предстоящую профессию на другую	17,33%
▼ Я сознательно выбрал предстоящую профессию и мне нравится совершенствоваться в этой области	60,00%
▼ Затрудняюсь ответить	22,67%

Рисунок 7. Выбор направления подготовки

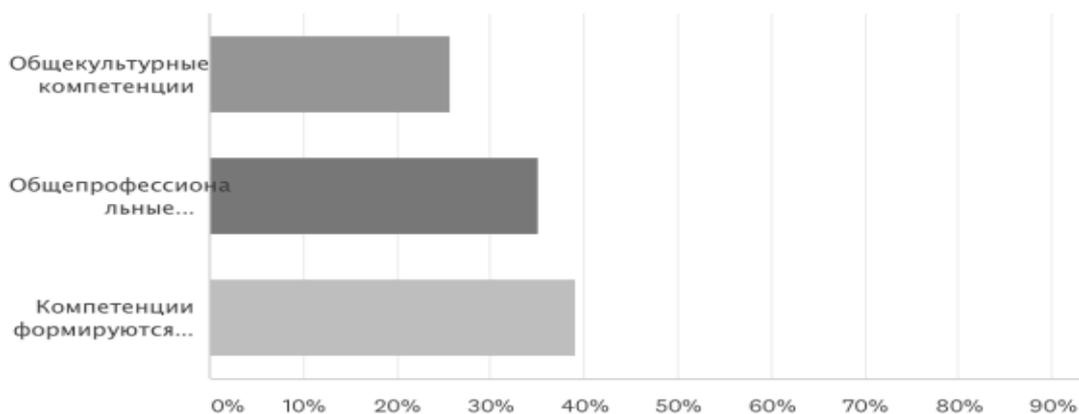
Отвечая на вопрос о мотивации в процессе обучения (рис. 8), 57,3 % опрошенных ответили, что проявляют мотивацию систематически, 28 % - что проявляют эпизодически, 12% испытывают затруднения при ответе, 2,6 % студентов мотивации к обучению не проявляют. Высокая мотивация на обучение (формирование компетенций) является ключевым фактором для формирования компетентного специалиста. Конечно, необходимо стремиться к тому, чтобы все студенты были мотивированными на обучение. В тоже время особое значение принимает способность преподавателя строить индивидуальные образовательные траектории для обучающихся с учётом дифференциации в целях эффективности процесса подготовки.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЫ
▼ Систематически	57,33%
▼ Эпизодически	28,00%
▼ Не проявляю	2,67%
▼ Затрудняюсь ответить	12,00%

Рисунок 8. Мотивация студентов к обучению

На Рис. 9 приведены результаты исследований, которые показывают соотношение сформированных компетенций у студентов. 26,1 % студентов считают, что формируются в основном общекультурные компетенции, 31,6 % - что доминируют общепрофессиональные компетенции и 36,1 % считают, что компетенции формируются сбалансированно.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЬ
▼ Общекультурные компетенции	25,68%
▼ Общепрофессиональные компетенции	35,14%
▼ Компетенции формируются сбалансированно	39,19%

Рисунок 9. Соотношение видов сформированных компетенций

Анализируя в целом результаты опроса студентов, можно выделить ряд факторов, на которые необходимо обратить внимание. Во-первых, представленные суммарные данные отражают субъективное видение студентов в отношении процесса формирования компетенций и факторов, имеющих к этому отношение. Во-вторых, констатирующий эксперимент проводился на ограниченной выборке в целях анализа и улучшения локального компетентно-ориентированного образовательного процесса. В будущем, учитывая неоднозначность и актуальность полученных данных, планируется проведение констатирующего эксперимента на базах нескольких образовательных организаций высшего образования.

В настоящее время, на основе статистических данных, 98 % организацией общего образования, 99% организаций среднего профессионального образования и 100 % организаций высшего образования подключены к скоростным каналам информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». Это дает возможность иметь доступ к единым базам знаний, единым системам образовательных ресурсов, электронным и сетевым библиотекам. Однако не создана целостная электронная образовательная среда, являющаяся важным фактором повышения качества образования, над чем и работает Сибайский институт в рамках региона. Вузом, как уже отмечалось, заключен ряд целевых договоров о сетевой форме реализации образовательных программ, в рамках которых осуществляется реальное взаимодействие. В рамках образовательного кластера моделируется специфический образовательный процесс, ориентированный на эффективное формирование и диагностику компетенций. В частности, как вариант, процесс диагностики компетенций представляется частично возможным посредством разработки компьютерных программ, имитирующих среду профессиональной деятельности, в условиях которой обучающийся проявляет приобретенные компетенции, обозначая их уровень сформированности. Диагностические программы позволяют искусственно активизировать деятельность студента в виртуальной среде, оценивая его компетентность в результате выполнения задания. Задания могут быть различного содержания, представлены в форме записей роликов профессиональной деятельности, ставящих проблемные задачи с предложением спрогнозировать студенту план действий в той или иной ситуации, деловых игр с высоким уровнем графики и имитацией деятельности компании, в рамках которой студент должен показать наличие тех или иных компетенций и др. Программа должна учитывать вариативность действий студента, оценивая его деятельность по заложенной шкале, в частности, необходимо на каждом этапе диагностики уровня сформированности компетенции придерживаться трех уровней: репродуктивный (понимание деятельности, частичное ее воспроизводство), продуктивный (понимание деятельности, ее воспроизводство по аналогии с преподавателем), творческий (творческое моделирование деятельности, улучшение и совершенствование предоставленного преподавателем алгоритма деятельности).

Большое внимание уделяется диагностическому инструментарию (оценочным средствам), посредством которого производится достоверная оценка уровня сформированности компетенций (надежные и валидные тесты, задания, деловые игры и др.). Особая значимость при формировании компетенций отводится поисковым, творческим, проектным работам, методу индивидуально-групповой познавательной деятельности. Во внеурочное время актуальны реферирование, подготовка сообщений, проведение наблюдений, исследований, опытных работ и их оформление в форме мультимедийных презентаций. Формирование мотивации к обучению будет более эффективным, если образовательный процесс будет построен в рамках концепции управления по результатам, адаптированной к структурным элементам кластера с учетом их особенностей.

При изучении дисциплины в рамках кластера должны быть четко поставлены цели и задачи, обозначены конечные результаты обучения, выраженные в совокупности сформированных компетенций. Уровни сформированности компетенций в процессе обучения должны четко диагностироваться, что, как правило, должно быть регламентировано в оценочных средствах (ОС). Но в этой части обозначается вопрос: как в условиях образовательного процесса с традиционными формами контроля (экзамен, зачет и др.), ориентированными на проверку в основном уровня знаний, проверять компетенции - знания, умения, владения, опосредованные в деятельности. Необходимы такие формы контроля, которые погружают студента в условия профессиональной деятельности, пусть даже искусственно смоделированной, и в тоже время, в условиях компетентно-ориентированного образовательного процесса итоговые формы контроля при оценке компетенций теряют свою актуальность. Оценка уровня сформированности компетенций должна проводиться систематически на протяжении всего процесса обучения (во время производственной, педагогической практик (среда предстоящей профессиональной деятельности), семинарских, интерактивных и др. занятий) посредством модульно-рейтинговой системы. Должен оцениваться каждый уровень формирования компетенций на этапах текущего и рубежного форм контроля. Итоговый контроль подразумевает интегрированный итоговый показатель за проделанную деятельность на протяжении оцениваемого периода обучения (занятие, семестр, учебный год). В этом случае к итоговой форме контроля (например, к экзамену) уже не предъявляются высокие требования оценки сформированности компетенции в ограниченный промежуток времени, что практически невозможно. Следовательно, в ОС должны быть четко прописаны этапы оценивания компетенций, критерии и показатели их сформированности, определен диагностический инструментарий. Учет набранных студентом баллов с их автоматическим подсчетом лучше проводить посредством использования специального программного обеспечения например, модуля «электронные ведомости» информационной системы вуза.



Рисунок 10. Модель компетентностно-ориентированного образовательного процесса вуза

В целом кристаллизуется модель компетентностно-ориентированного образовательного процесса (рис. 10). Логико-смысловая модель представляет собой фрактальную систему, характеризующуюся рекурсивной преемственностью, автономностью локальных структурных элементов, представляющих собой единое целое. В основе каждой структурной составляющей лежит классическая структура психологической деятельности (мотив-цель-задачи-выполнение-результат-оценка) С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), которая и имеет рекурсивное проецирование в рамках элементов фрактальной системы. Осуществление образовательного процесса на основе деятельностного подхода позволяет активизировать субъектную позицию обучающегося.

В рамках образовательного кластера особое внимание, как уже отмечалось выше, уделяется практикоориентированности обучающихся. Логико-смысловая модель (рис. 11) отражает базовые векторы реализации дуального обучения в высшей школе. Процесс подготовки высококвалифицированных кадров должен быть непрерывным и характеризоваться преемственностью между учебными заведениями.

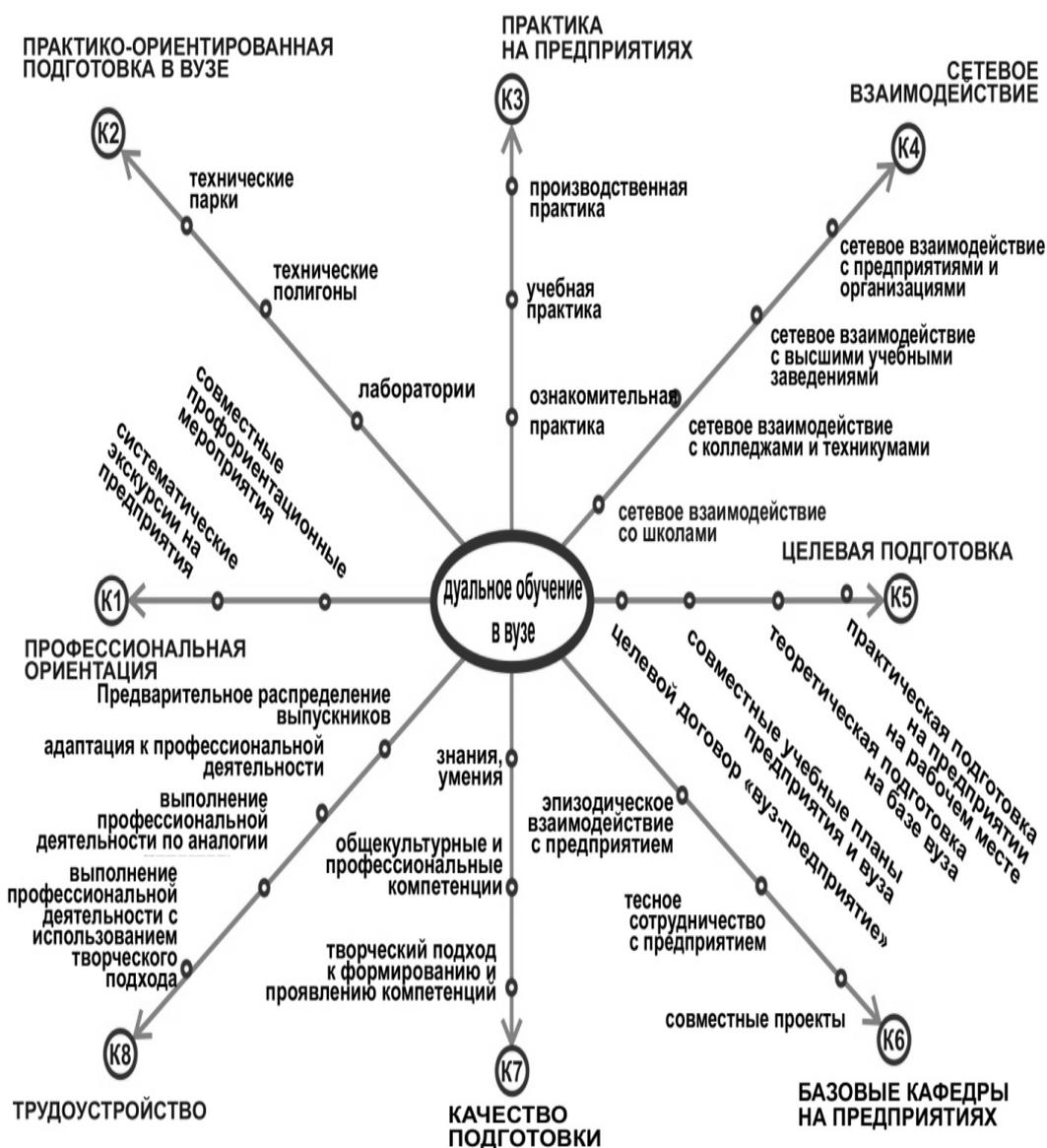


Рисунок 11. Дуальное обучение в системе высшего образования

Дуальное обучение способствует повышению качества подготовки специалистов, позволяя им увидеть и прочувствовать сущность профессиональной деятельности, и как следствие этого, более осознанно осваивать образовательную программу. Этот вид обучения способствует устойчивому формированию компетентности выпускников, позволяя им выполнять функциональные задачи в процессе профессиональной деятельности не только по аналогии, но и творчески, не тратить время на профессиональную адаптацию, которая обычно наблюдается у выпускников после окончания вуза. В отношении трудоустройства имеется полная определенность, позволяя вузу, предприятию и выпускнику решать различные проблемы совместно, с учетом интегрированного инструментария и обмена информацией.

Выводы. Резюмируя, необходимо отметить, что только комплексный подход, воплощающийся в совместной, целенаправленной, поэтапной подготовке специалистов может дать ожидаемый результат – компетентного специалиста, имеющего опыт практической деятельности. Образовательный кластер является интегрирующей основой, позволяющей объединить этапы подготовки будущего специалиста.

Литература:

1. Анисцына Н. Н. Инновационный научно-образовательный кластер как способ организации инновационной деятельности в вузе // Креативная экономика. 2010 № 4 (40). С. 91–97.
2. Асадуллин Р. М., Васильев Л. И. Проблемы трансформации методологических принципов организации образовательного процесса в вузе / Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание / №3, 2012: Новосибирск. 283 с.
3. Красикова Т. Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему. URL: <http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/>
4. Куценко Е. С. База данных кластеров в регионах Российской Федерации. Проект по выявлению кластеров, 2010. URL: <http://evg-ko.livejournal.com/5992.html>
5. Нормативные документы по дуальной системе обучения от 24.04.2013. URL: www.ksturu/article
6. Растворцева С. Н., Череповская Н. А. Идентификация и оценка региональных кластеров // Экономика региона. 2013. № 4. С. 123–133.

УДК: 37.377.8

кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусаиновна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат педагогических наук Куваева Марина Михайловна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат педагогических наук Тураев Рустам Ришатович

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Аннотация. Дополнительное образование – это звено, которое помогает развитию личности и ее раннюю профессиональную ориентацию. В современном обществе должна быть определенная, целенаправленная интеграция основного общего, профессионального и дополнительного образования.

Одной из важных задач мотивации к профессиональной ориентации является успех дополнительной образовательной деятельности детей, активное участие в непрерывном дополнительном образовании готовности к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, дополнительное образование, воспитательный процесс, обучающиеся, федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. Additional education is the link which helps to develop personality and her early professional orientation. In modern society cannot be limited only to basic education as in need of support for more diverse education. One of the important goals of motivation for professional guidance is a success, additional educational activities, and active participation in continuous further education readiness for continuous self-education and self-improvement.

Keywords: extracurricular activities, additional education, educational process, students, the Federal state educational standard.

Введение. Новые федеральные государственные образовательные стандарты – возможность перейти на более высокий уровень образования за счет обеспечения его непрерывности: соответствие и взаимосвязь содержания образования и методов работы специфическим особенностям обучающихся на разных возрастных этапах развития и интеграция разных типов образования, обеспечивающая необходимый уровень и широту образовательной подготовки на определенном этапе развития ребенка.

Главный механизм построения системы непрерывного образования в рамках сферы образования и культуры, созданной обществом к данному моменту человеческого развития – соединение и развитие возможностей общего, дополнительного и профессионального образования должны быть не только преемственны, но и дополняться возможным и доступным спектром дополнительного образования, которое в идеале должно перекрыть все поле культурного наследия за пределами областей знаний, определенных стандартами.

В основе новых стандартов лежит общественный договор как тип взаимоотношения между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере должен реализовать права человека на образование.

Инновации стандартов могут быть обеспечены только в процессе интеграции общего, дополнительного и профессионального образования.

Система дополнительного образования является одним из ведущих факторов воспитания и социализации подрастающего поколения. Она решает проблему совершенствования воспитания и развития личности в обновляющейся системе дополнительного образования.

Целью организации воспитательного процесса в дополнительном образовании детей является развитие и воспитание растущей личности, её ценностных ориентиров, раскрытие потенциала и индивидуальности, формирование художественно-эстетического вкуса.

Изложение основного материала статьи. Главный принцип Федерального государственного образовательного стандарта общего образования – принцип вариативности образования, предполагающий создание «личных пространств» на основе выбора.

Реализация новых стандартов в системе дополнительного образования детей дает возможность интеграции, как более мобильную часть системы образования, обеспечивает гибкость целей, содержаний, форм организации образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Так же дает возможность построения индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентированного на личностные результаты, изучение и формирование социального заказа на образование, что в свою очередь позволит выстроить индивидуальный маршрут ребенка, реализовать личностные результаты образования, методическую поддержку процессов интеграции общего и дополнительного образования, реализации индивидуальных маршрутов, достижения метапредметных и личностных результатов.

Огромные возможности занятий внеурочной деятельности в поддержке и развитии одаренных и других особых категорий детей: трудных, с ограниченными возможностями здоровья, работы в социуме, социального творчества детей, организацию творческой каникулярного времени детей.

Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей имеют много общего, они ориентированы на развитие личности ребенка, направление деятельности (художественные, спортивные, досуговые), формы организации (кружки, секции, клубы, факультативные и индивидуальные занятия, элективные курсы), обе сферы связаны с учебным процессом и социально-культурной деятельностью школы.

Учреждения дополнительного образования решают задачи обеспечения необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения, творческого труда детей. Обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, система дополнительного образования детей способна

быстро и точно реагировать на образовательный запрос семьи, решая задачи адаптации детей к жизни в обществе, способствуя формированию общей культуры, позволяя организовать содержательный досуг.

Сегодня дополнительное образование детей имеет следующие направления: художественно-эстетическое, научно-техническое, спортивно-техническое, эколого-биологическое, физкультурно-оздоровительное, туристско-краеведческое, военно-патриотическое, социально-педагогическое, культурологическое, экономико-правовое.

Реализуя задачи дополнительного образования, современная школа дает возможности обучающимся осваивать образовательный стандарт, а так же создает условия для всестороннего развития личности. Дополнительное образование является личностно ориентированным, в отличие от базового образования, продолжающего оставаться предметно ориентированным, направленным на освоение школьного стандарта. Грамотное сочетание общего и дополнительного образования в общеобразовательной организации может помочь как развитию личности ребенка, так и всего образовательного процесса.

Существует четыре основных модели организации дополнительного образования. Первая характеризуется тем, что набор кружков, студий, секций обучающихся определяется не столько потребностями, сколько имеющимися в школе возможностями. Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая управляемая система она еще не функционирует. В таких моделях встречаются оригинальные формы работы, объединяющие детей разного возраста, детей и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции» и т. п.). Нередко в таких школах сфера дополнительного образования становится открытой зоной поиска в процессе обновления содержания базового образования, своеобразным резервом и опытной лабораторией последнего. Третья модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия общеобразовательной школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования (центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой) либо с учреждением культуры (библиотекой, театром, музеем и др.). Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая во многом определяет содержание дополнительного образования в данном учебном заведении. Четвертая модель существует в учебно-воспитательных комплексах. На сегодняшний день она является наиболее эффективной, поскольку здесь органично сочетаются возможности обоих видов образования. В учебно-воспитательных комплексах, как правило, создается солидная инфраструктура школьного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка. Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей представляет собой специально организованную деятельность педагогов и обучающихся, направленную на решение задач обучения, воспитания, развития личности.

Индивидуализация обучения в системе дополнительного образования детей осуществляется со стороны самого ребенка, который сам осуществляет выбор интересного для себя вида деятельности. Изменяется и позиция педагога: он выступает не только как носитель знаний, но и как помощник в становлении личности обучающегося.

Образовательный процесс, организованный в системе дополнительного образования, должен отвечать следующим требованиям:

1. Иметь развивающий характер, т.е. должен быть направлен на развитие у детей природных задатков и интересов.
2. Быть разнообразным как по форме (групповые и индивидуальные, теоретические и практические, исполнительские и творческие занятия), так и по содержанию.
3. Основываться на многообразии дополнительных образовательных программ – модифицированных, авторских, адаптированных, все они должны проходить психолого-педагогическую экспертизу до включения в образовательный процесс и психолого- педагогический мониторинг в ходе их реализации, чтобы не навредить физическому и психическому здоровью обучающихся.
4. Базироваться на развивающих методах обучения детей.
5. Для педагога дополнительного образования уже недостаточно знания лишь той предметной области, которую он преподаёт, он должен обладать психолого-педагогическими знаниями.
6. Использовать диагностику интересов и мотивации детей с тем, чтобы обеспечить многообразие видов деятельности и форм их осуществления, которое позволило бы разным детям с разными интересами и проблемами найти для себя занятие по душе.
7. Отражать региональные особенности и традиции.

Образовательный процесс осуществляется через учебное занятие. Учебное занятие - это промежуток времени, в течение которого обучающиеся занимаются определенным учебным предметом. Для того, чтобы занятие стало обучающим, его нужно тщательно подготовить, спланировать. Педагог имеет право самостоятельно отработать удобную для себя модель плана учебного занятия.

Изучение учебного материала предполагает следующие дидактические циклы:

1. Изучение нового материала;
2. Применение знаний на практике, формирование практических умений;
3. Контроль знаний.

В соответствии с этим различаются типы учебных занятий:

- изучение и усвоение нового материала;
- закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков (повторение, обобщение, упражнения, решение задач и др.);
- самостоятельное применение знаний, умений и навыков (самостоятельные работы, семинары, дискуссии, конференции и др.).

Планирование образовательных, воспитательно-развивающих задач занятия (образовательные, развивающие, воспитывающие задачи).

Разнообразию содержания и методов обучения дополнительного образования отвечает живое разнообразие организационных форм учебного процесса.

В системе дополнительного образования педагог работает с детьми фронтально, в малых группах, индивидуально, в зависимости от решаемых задач.

В федеральном государственном образовательном стандарте внеурочная деятельность рассматривается как важнейший аспект профессиональной подготовки будущего учителя. В связи с этим будущие педагоги в своих выпускных квалификационных работах изучают особенности организации внеурочной деятельности в образовательных организациях.

Актуальность данного вопроса рассматривается в выпускных квалификационных работах бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» направленность (профиль) «Технология» Шульман С.А., Вильдановой А.А. (научный руководитель Г.Х. Валеева, канд. пед. наук доцент кафедры ТиМОТ СИ (филиал) БашГУ).

Выпускная квалификационная работа Шульман С.А. ставила цель: изучить особенности организации внеурочной деятельности в системе дополнительного образования детей. При выполнении выпускной квалификационной работы были использованы нормативно-правовые документы образования, научные статьи, учебники и учебные пособия, посвященные вопросам внеурочной деятельности. Нами была разработана рабочая программа, календарно-тематический план творческого объединения «Берегиня» для обучающихся 7 классов, подготовлено и издано учебно-методическое пособие по организации внеурочной деятельности обучающихся в учреждениях дополнительного образования, где представлены конспекты занятий, технологии изготовления войлочной одежды, фотографии авторских работ. Учебно-методическое пособие может быть использовано учителями общеобразовательных организаций, преподавателями высших и средних профессиональных учебных заведений, студентами направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Технология художественной обработки материалов».

В выпускной квалификационной работе Вильдановой А.А. даны методические рекомендации по организации внеурочной деятельности для обучающихся общеобразовательных учреждений по изучению народных традиций и обычаев, а так же разработана программа творческого объединения «Айсылу», целью которой является создание условий и предпосылки духовно-нравственной мотивации для всестороннего развития и актуализации творческой одаренности обучающихся, развитие художественно - творческих способностей, обучение навыкам и приемам традиционной художественной обработки материалов разных видов, воспитание любви и уважения традиций и обычаев народов России.

Программой творческого объединения «Айсылу» предусмотрено:

1. Изучение обрядов и традиций. Башкирские народные обычаи - закономерности бытования людей и взаимоотношения между людьми у башкир. Особенности обрядов и традиций, изучение свадебной традиции башкир.

2. Изучение особенностей башкирских народных традиций.

3. Изучение башкирских народных орнаментов и орнаментальных комплексов.

В практической части выпускной квалификационной работы спроектировано и изготовлено свадебное платье в этно-стиле с башкирскими орнаментами с дополняющей шифоновой юбкой - накидкой и жилетом с вышитой тесьмой и мехом.

Внеурочная деятельность - это целенаправленная образовательная деятельность, организуемая в свободное от уроков время для социализации детей и подростков определенной возрастной группы, для достижения личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом организация внеурочной деятельности школьников является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Актуальными являются внеурочные мероприятия по изучению народных традиций, обрядов, истории своего народа, которые воспитывают в детях любовь к Родине, к родному языку, уважение к национальной культуре народа.

Выводы. Таким образом, организация внеурочной деятельности расширяет возможности целенаправленной подготовки обучающихся к жизни и профессиональной ориентации, выступает одной из форм реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Организация внеурочных занятий в системе дополнительного образования существенно отличается своими требованиями и методикой преподавания. Дополнительное образование детей – это формирование у детей и подростков общей культуры, воспитание самостоятельности, а также интеллектуальное и творческое развитие каждого ребенка. А также сегодня является актуальной подготовка будущих учителей, педагогов в высших учебных заведениях, которые могли бы вести не только учебные занятия, но и внеурочную деятельность как в общеобразовательных организациях, так и в учреждениях дополнительного образования детей.

Литература:

1. Валеева Г.Х., Туйсина Г.Р. Развитие творческих способностей в системе общего и профессионального образования. Вестник Волжского университета им. В.Н.Татищева, 2014. - №3 [16], С. 68-75

2. Валеева Г.Х., Шульман С.А., Куваева М.М. Организация внеурочной деятельности в системе дополнительного образования детей. Учебно-методическое пособие, - Сибай: Сибайская городская типография – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2017. – 84 с.

3. Золотарева А.В. Проблемы и перспективы включения дополнительного образования детей в процесс реализации ФГОС общего образования // Внешкольник, 2011. - №3 – С. 15-18.

4. Валеева Г.Х., Куваева М.М., Мусин Ш.Р., Чигров М.Н. Подготовка будущих учителей к организации внеурочной деятельности. Учебно-методическое пособие - Сибай: Сибайская городская типография – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2017. – 80 с.

УДК:378

кандидат технических наук, доцент Варенков Сергей Васильевич

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье приводится анализ процесса изучения общетехнических дисциплин будущими учителями технологии, а также сравнительный анализ результатов обучения по общетехническим и некоторым гуманитарным и экономическим дисциплинам на примере одной группы за весь период обучения.

Ключевые слова: общетехнические дисциплины, начертательная геометрия, черчение, теоретическая механика, детали машин, теплотехника и гидравлика.

Annotation. The article presents an analysis of the process of studying General technical disciplines by future teachers of technology, as well as a comparative analysis of the results of training in General technical and some humanitarian and economic disciplines on the example of one group for the entire period of study.

Keywords: General technical disciplines, descriptive geometry, drafting, theoretical mechanics, machine parts, heat engineering and hydraulics.

Введение. В настоящее время все острее ощущается нехватка высококвалифицированных рабочих и инженерных кадров в современном производстве, основанном на новых, прогрессивных технологиях и инновациях. В связи с этим перед научно-педагогическими коллективами высших учебных заведений стоит задача, не увеличивая сроков обучения совершенствовать технологическую подготовку студентов. В соответствии с образовательным стандартом, только будущий учитель технологии получает знания по техническим, технологическим, экономическим и другим дисциплинам, дающим базу для решения проблем в современном производстве. От того насколько успешно будет подготовлен учитель технологии напрямую зависит качество выпускаемых им учеников. Усиление технологического образования немыслимо без общетехнических дисциплин.

Согласно концепции предметной области «Технология» предметные результаты изучения данной области должны отражать:

1) осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики, транспорта, сферы услуг;

2) овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;

3) овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации;

4) формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач;

5) развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания;

6) формирование умений обработки различных материалов [1].

В основную профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология» в вариативную часть входят обязательные общетехнические дисциплины: начертательная геометрия, черчение, теоретическая механика, сопротивление материалов, детали машин, электротехника, теплотехника и гидравлика. Число аудиторных часов, выделяемых на проведение лекций, практических занятий и лабораторных работ, составляет от 36 до 70 или 30 – 50% от общего числа часов, закрепленных за данными дисциплинами в учебных планах.

Изложение основного материала статьи. Начиная с первого курса, при изучении начертательной геометрии и черчения основная часть выпускников школ испытывает трудности. Дело в том, что во многих средних учебных заведениях отсутствует графическая подготовка или, в лучшем случае, уроки черчения проходят в виде факультативных занятий, которые проводят не совсем компетентные в этой области учителя. В связи с этим, так необходимые для понимания графических дисциплин пространственные представления и воображение развиты очень слабо. Эти качества, относящиеся к особым специфическим свойствам мышления, в равной степени важны, как в практической деятельности человека в области производства и техники, так и в некоторых отраслях науки. Высокие требования к уровню пространственных представлений предъявляет деятельность в сфере конструирования, изобретательства, архитектуры, дизайна и ряде других областей творчества.

Задача развития пространственных представлений, в связи с изучением графических дисциплин, может иметь следующее содержание:

во-первых, умение отчетливо воспроизводить мысленно геометрическую форму знакомых геометрических тел или реальных предметов при выполнении учебного задания на построение чертежа некоторого предмета и чтение заданного чертежа какого-либо предмета;

во-вторых, расширение запаса пространственных представлений, их закрепление и приведение в систему.

Большинство студентов, при решении пространственных задач на плоскости, старается запомнить ход построения проекций отрезка, плоской фигуры или геометрического тела не пытаясь представить, как они расположены в пространстве относительно плоскостей проекций. Весь процесс познания сводится не к логическому пониманию, а к банальному запоминанию. Особенно показательно решение задач на преобразование чертежа способом замены плоскостей проекций и на определение видимых и не видимых частей геометрических фигур при их пересечении.

Этот пробел очень часто проявляется при выполнении и чтении сборочных чертежей и детализовки чертежа. Даже выполнение сборочного чертежа стандартного вентиля по эскизам его деталей вызывает трудности. Если с созданием фронтального разреза вентиля студенты как-то справляются, то вычертить правильно соединение половины вида слева с половиной профильного разреза удается далеко не многим из них.

Разговоры о возврате в школы полноценных уроков черчения ведутся давно и постоянно, но в действительности этот вопрос не решается. С каждым новым набором студентов выясняется, что предмета черчения либо совсем не было, либо в жертву приносилась часть уроков технологии.

При хорошем владении пространственными представлениями и воображением изучение последующих за начертательной геометрией и черчением общетехнических дисциплин значительно облегчится.

Одной из важнейших дисциплин в технологическом образовании является «Теоретическая механика», изучая которую студенты закладывают базу для понимания последующих дисциплин технического цикла, овладевая при этом, навыками проектирования, конструирования и моделирования различных объектов.

В разделе «Статика» обучающиеся знакомятся с основными понятиями и аксиомами статики, с системами сходящихся сил, параллельными силами, парами сил, условиями равновесия плоской и пространственной систем сил. Главной проблемой является умение применения теоретических знаний для решения конкретных практических задач. При аналитическом определении равнодействующей плоской системы сходящихся сил большинство ошибок допускается при определении проекций сил на координатные оси. Как правило, большинство сил расположены под различными углами и направлениями по отношению к осям, поэтому, находя проекции сил, довольно часто неправильно выбираются значения углов и направлений, то ли от незнания, то ли от забывчивости понятий смежных и соответствующих углов из школьной геометрии.

При решении задач на условия равновесия произвольной плоской системы сил камнем преткновения становится составление уравнений равновесия, особенно уравнений моментов. Рассмотрев на лекции, пример определения реакций опор, нагруженной силами и моментами двухопорной балки, студентам на практическом занятии дается похожее задание с добавлением консольного участка с распределенной нагрузкой, в результате с составлением уравнения моментов скорректированной схемы не справляется значительная часть студентов. Правильное решение таких задач является базой для расчета валов различных машин и механизмов в курсе деталей машин.

В разделе «Кинематика» рассматривается криволинейное и прямолинейное движение материальной точки, поступательное и вращательное движение твердого тела, сложное движение материальной точки, плоскопараллельное движение твердого тела, движение твердого тела вокруг неподвижной точки. В частности, при решении задач приводятся различные уравнения движения точки, для того, чтобы найти ее скорость и ускорения необходимо продифференцировать уравнения движения. Очень часто пробелы в математическом образовании не позволяют справиться с самыми простейшими уравнениями.

С учетом выше сказанного, в настоящее время, одной из задач преподавателя становится не просто передача знаний студентам, а необходимость формирования у них стремления и способности самостоятельно получать знания, умения и навыки. Кроме этого, разрабатывать методы преподавания, методические и учебные материалы нужно таким образом, чтобы происходило стимулирование интеллектуальных способностей студентов, заставляло их работать с лекциями, учебниками, справочниками, пробуждало их интерес к общетехническим дисциплинам с целью максимального овладения теоретическими и практическими знаниями.

Дисциплина «Детали машин» формирует у будущего учителя технологии профессиональные знания, умения и навыки в области теории, расчета и конструирования деталей и узлов различных машин, необходимых для организации своей профессиональной деятельности и умения использовать их для понимания и исследования процессов жизнедеятельности. Изучение данной дисциплины способствует созданию у студентов целостного системного представления об основах теории и расчета деталей и узлов машин, о критериях их работоспособности, о соединениях деталей машин, о механических передачах, а также позволяет решать конструкторско-технологические задачи и формировать научное мышление.

Основная трудность, при изучении деталей машин с которой сталкиваются не только студенты, но и преподаватели, заключается в том, что в образовательной программе по технологии отсутствует дисциплина «Теория механизмов и машин». В связи с этим, многие вопросы структурного анализа механизмов, теории зубчатого зацепления, динамики механизмов и машин выносятся на самостоятельное изучение.

При изучении дисциплины «Теплотехника и гидравлика» для будущих учителей технологии овладение законами и методами теплотехники и гидравлики имеет большое практическое значение для формирования их общетехнической компетенции, так как данная дисциплина имеет важнейшее значение в системе технологического образования. Современные теплотехника и гидравлика представляют собой органический сплав науки и практики, опирающиеся на предшествующие технические дисциплины в процессе обучения. В свою очередь теплотехника и гидравлика служат базой для проектирования двигателей внутреннего сгорания, компрессорной техники, газотурбинных установок, котельных агрегатов, теплообменных аппаратов, насосов, гидравлических машин, а также систем водоснабжения, водоотведения и отопления различных объектов, включая образовательные учреждения.

Рассматривая различные законы, явления и процессы теплотехники и гидравлики приходится оперировать большим количеством физических величин и параметров. Каждая из этих величин имеет несколько единиц измерения, например – давление может измеряться в паскалях, в барах, в миллиметрах ртутного столба, в физических и технических атмосферах, в метрах водяного столба и т.д. При выполнении расчетных заданий и решении практических задач исходные величины и параметры задаются в различных единицах измерения, поэтому студентам необходимо перевести все единицы измерения в единую систему СИ. Осуществить такой перевод правильно удается далеко не каждому, что приводит к неправильному решению заданий и задач. Кроме этого, при определении численного значения какой-то физической величины, как правило, в конце выражения, часть студентов, не указывает ее размерность. Этот пробел в образовании характерен для всех общетехнических дисциплин, хотя на всех лекционных, лабораторных и практических занятиях постоянно напоминает о необходимости обязательно указывать единицы измерения, определяемых величин в конце расчетного выражения.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения, вызваны во многом тем запасом знаний, который был получен в среднем учебном заведении. Постоянное натаскивание школьников к сдаче ЕГЭ тормозит развитие у них логического мышления так необходимого для обучения в ВУЗе. Наблюдая за работой студентов в процессе обучения, хотелось бы отметить хорошо развитую у них оперативную память, а вот долговременная память развита слабо, поэтому для успешного развития творческой личности необходимо постоянно тренировать долговременную память начиная с раннего детского возраста.

Для оценки уровня получаемых знаний по основным общетехническим дисциплинам будущими учителями технологии в процессе обучения был проведен анализ результатов сдачи экзаменационных сессий студентами 2013 года набора, обучавшихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология», получивших квалификацию бакалавр. Результаты сдачи экзаменов по семи общетехническим дисциплинам группой, состоящей из 13 человек и защите ими выпускной квалификационной работы (ВКР) представлены на рисунке 1.

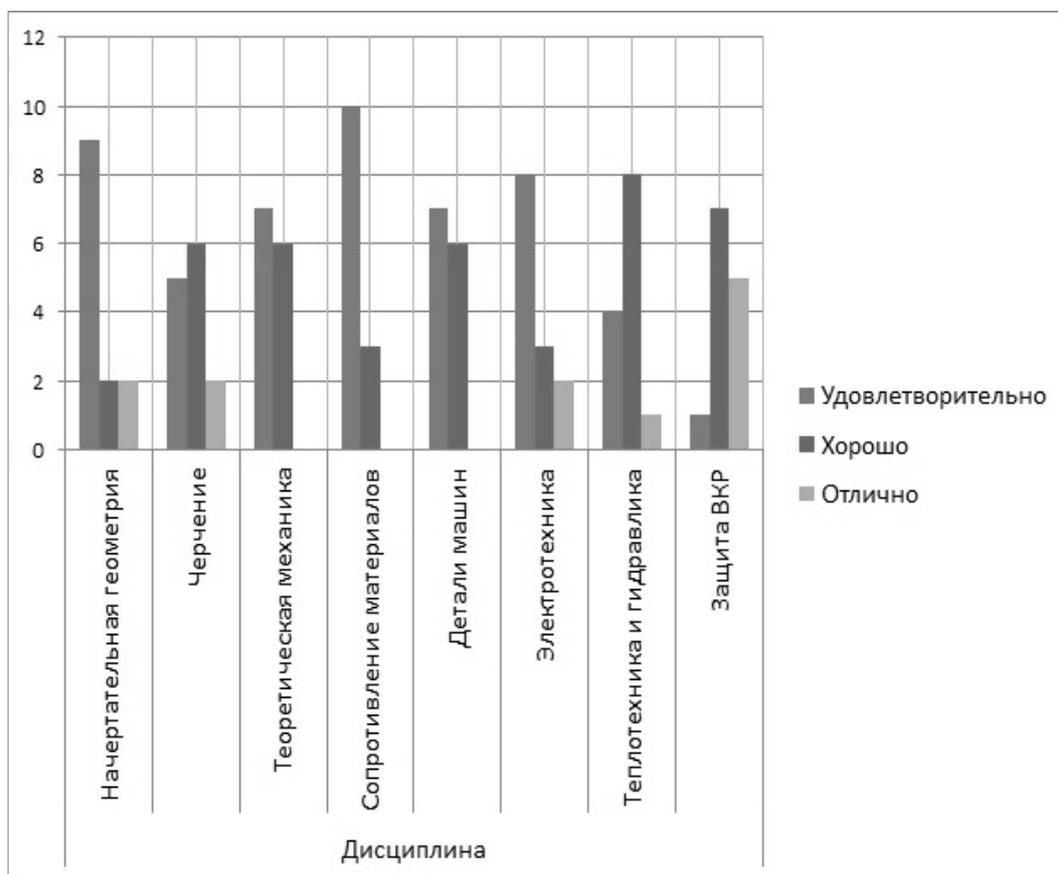


Рисунок 1. Результаты сдачи экзаменов по общетехническим дисциплинам и защите ВКР

Экзамен по начертательной геометрии студенты сдавали на первом курсе, по черчению и теоретической механике на втором, по сопротивлению материалов, деталям машин и электротехнике на третьем, по теплотехнике и гидравлике на четвертом. Как видно из диаграммы уровень знаний, показанный студентами на первых трех курсах, в основном оценивался, как удовлетворительный, отличные оценки были только по трем дисциплинам из шести. Наилучшие результаты были показаны в черчении, благодаря тому, что помимо знаний учитывалось качество выполненных чертежей. Особняком стоит четвертый курс, где при сдаче теплотехники и гидравлики преобладают хорошие оценки, а при защите ВКР показаны самые лучшие результаты только с одной удовлетворительной оценкой. Как показывает практика, такая тенденция характерна для многих высших учебных заведений, большинство студентов показывают свои лучшие знания именно на последнем курсе обучения.

Для сравнения интересно было посмотреть, как те же студенты проявили свои знания по некоторым гуманитарным и экономическим дисциплинам. Для этого были выбраны результаты сдачи экзаменов по истории, основам предпринимательства, иностранному языку, философии, основам маркетинга и менеджмента, практической педагогике и педагогической психологии, которые представлены на рисунке 2.

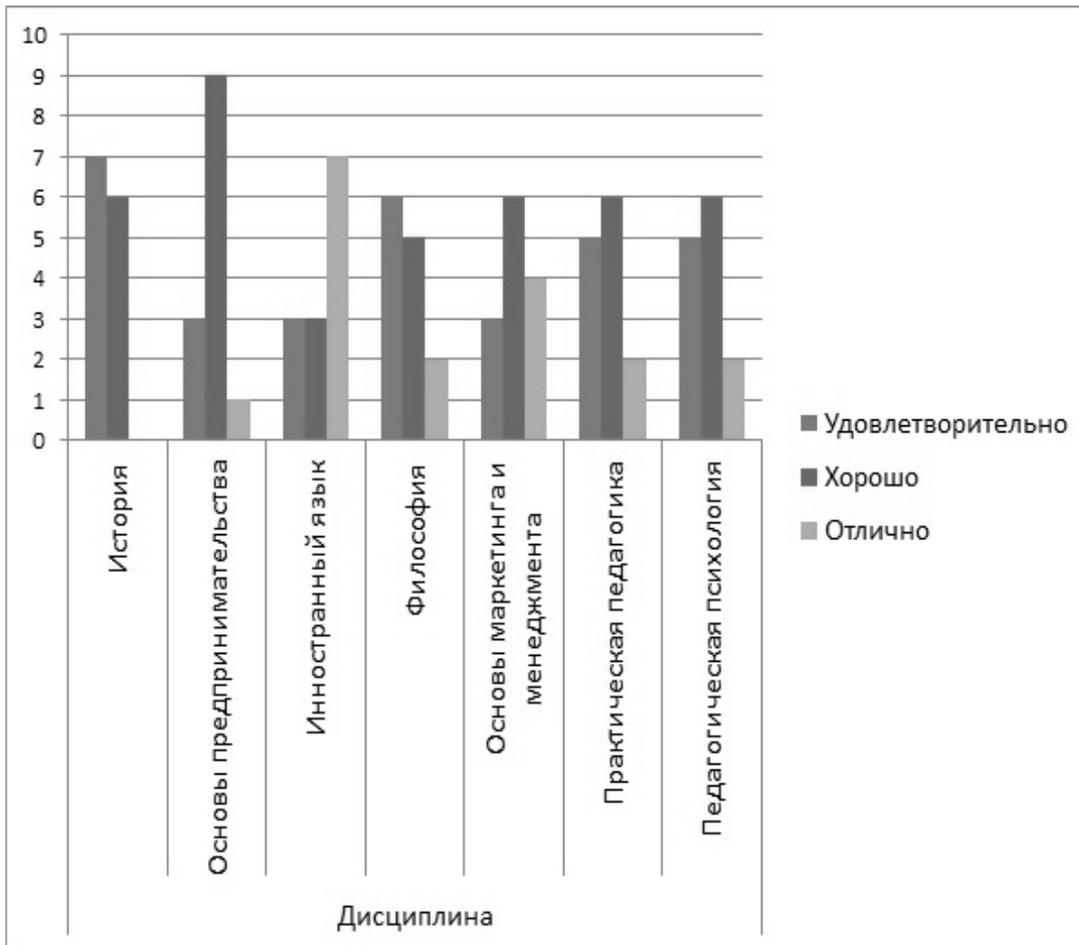


Рисунок 2. Результаты сдачи экзаменов по гуманитарным и экономическим дисциплинам

Как видно из диаграммы, уровень знаний, показанный по этим дисциплинам выше, чем по общетехническим дисциплинам, так как в основном преобладают хорошие и отличные оценки, за исключением истории. Экзамены по истории и начертательной геометрии, как правило, сдаются на первом курсе в первом семестре в устной форме, что вызывает у студентов определенные трудности.

Очень интересные результаты исследования приведены на рисунке 3. По горизонтальной оси отложены суммы баллов, полученные при сдаче ЕГЭ каждым из тринадцати студентов перед поступлением в ВУЗ, а по вертикальной оси средние оценки, полученные при сдаче экзаменов по тем же общетехническим, гуманитарным и экономическим дисциплинам, которые представлены на рисунках 1 и 2.

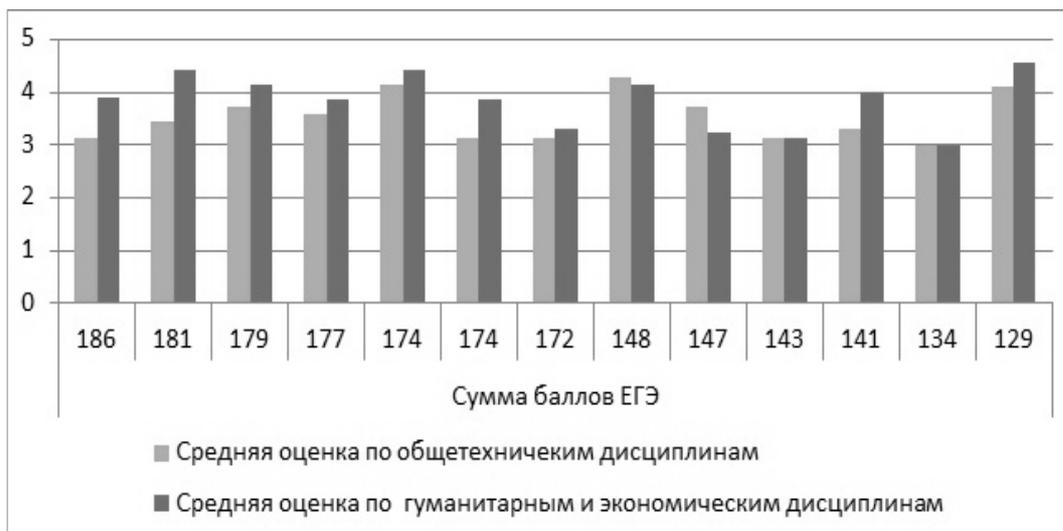


Рисунок 3. Средние оценки, полученные студентами при сдаче экзаменов по общетехническим, гуманитарным и экономическим дисциплинам

Практически у всех студентов, кроме двух, уровень знаний по гуманитарным и экономическим дисциплинам оценен выше, чем по общетехническим дисциплинам. Кроме того, приведенная диаграмма

показывает, что между суммой баллов ЕГЭ и результатами обучения в ВУЗе нет никакой связи, поразительно то, что наибольшего успеха добился студент, имевший наихудший показатель по сдаче ЕГЭ.

Выводы. В современном информационном обществе, обществе промышленных и информационных технологий, роль человека необычайно высока. Мобильные и квалифицированные специалисты становятся основным ресурсом стремительного развития экономической, технологической и производственной мощи государства, поэтому в век наукоемких технологий одной из основных задач является забота о сохранении и умножении интеллектуального потенциала страны. Вместе с тем потребность общества в воспитании богатой и творчески активной личности привела к необходимости иначе взглянуть на процесс воспитания и обучения. В центре внимания современных гуманистических тенденций – поиск таких подходов к воспитанию и обучению, которые обеспечили бы полную реализацию потенциала личности наряду с ее социальной адаптацией.

Литература:

1. Концепция предметной области «Технология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bcro.edusite.ru/DswMedia/proektkonceptciipredmetnoyoblastitexnologiya.pdf>

Педагогика

УДК 373.1

старший преподаватель Васильева Карина Вениаминовна
Мытищинский филиал Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва);
кандидат технических наук, доцент Чувашев Анатолий Петрович
Мытищинский филиал Московский государственный технический
университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО САПР В ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ 23.03.03. «ЭКСПЛУАТАЦИЯ ТРАНСПОРТНО – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ МАШИН И КОМПЛЕКСОВ» ДЛЯ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС ТРАНСПОРТНЫХ И ТРАНСПОРТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ МАШИН И ОБОРУДОВАНИЯ (ЛЕСНОЙ КОМПЛЕКС)»

Аннотация. Рассмотрены аспекты возникновения необходимости пересмотра классического способа обучения геометро - графическим дисциплинам в высшей школе, показана необходимость создания интеграционного курса в геометро - графической подготовке обучающихся, приведены основные положения по методике применения графического редактора AutoCAD при изучении геометро - графических дисциплин в высшей школе.

Ключевые слова: современное производство, технологизация, системы автоматизированного проектирования, САД – технологии, начертательная геометрия, интегрированный курс, графический редактор, инженерная графика, графические работы, рабочий чертеж, конструкторская документация, трехмерное моделирование, геометро - графическая подготовка.

Annotation. The aspects of the necessity of revision of the classical method of teaching geometric - graphic disciplines in higher education are considered, the necessity of creating an integration course in geometric - graphic training of students is shown, the basic provisions on the method of application of the graphic editor AutoCAD in the study of geometric - graphic disciplines in higher education are given.

Keywords: modern production, technologization, computer-aided design systems, CAD-technologies, descriptive geometry, integrated course, graphic editor, engineering graphics, graphic works, working drawing, design documentation, three - dimensional modeling, geometrical and graphic preparation.

Введение. На современном этапе наблюдается стремительный переход к информационной эпохе с интенсивным применением автоматизированных систем управления, что требует повышенного уровня инженерного образного и динамического мышления.

Масштабные процессы технологизации и информатизации, происходящие в изменяющемся техническом уровне современного производства, требуют обеспечения специалистами, обладающими как фундаментальными знаниями, так и многофункциональными умениями, что отражается в ФГОС ВО по направлению подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно – технологических машин и комплексов» для профиля подготовки «Сервис транспортных и транспортно - технологических машин и оборудования (лесной комплекс)» [1].

Современное высшее образование ориентировано на подготовку работников сложных видов труда, выполняющих функции управления технологическими системами и коллективами людей, а также на подготовку квалифицированных педагогических и научных работников. В соответствии с международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО высшее образование направлено на обучение на более высоком уровне сложности и специализации, включает то, что обычно понимается как академическое образование, но также и углубленное профессиональное образование.

К современным выпускникам технических вузов, которые должны отвечать высоким требованиям современной эпохи в области практических знаний, предъявляются требования в высоком уровне образованности. На подготовку будущих специалистов оказывает огромное влияние базовая геометро - графическая подготовка, которая должна помочь в повышении уровня эффективности освоения базовых областей знаний.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно – технологических машин и комплексов» для профиля подготовки «Сервис транспортных и транспортно - технологических машин и оборудования (лесной комплекс)» перед будущими специалистами в сфере их деятельности встают такие задачи [1]:

Производственно-технологическая деятельность:

– определение в составе коллектива исполнителей производственной программы по техническому

обслуживанию, сервису и ремонту при эксплуатации транспорта или изготовлении оборудования.

Организационно-управленческая деятельность:

- Участие в составе коллектива исполнителей в совершенствовании организационно-управленческой структуры предприятия по эксплуатации, техническому обслуживанию, ремонту и сервису транспорта и транспортного оборудования.

Экспериментально-исследовательская деятельность:

- Участие в составе коллектива исполнителей в выполнении опытно-конструкторских разработок.

Монтажно-наладочная деятельность:

- Монтаж оборудования для технического обслуживания и ремонта транспортной техники;
- Монтаж, участие в наладке, испытании и сдаче в эксплуатацию технологического оборудования, приборов, узлов и деталей для производственных испытаний транспортных и транспортно-технологических машин различного назначения.

Расчетно-проектная деятельность:

- Участие в составе коллектива исполнителей в проектировании деталей, механизмов, машин, их оборудования и агрегатов;

- Использование информационных технологий при проектировании и разработке в составе коллектива исполнителей новых видов транспорта и транспортного оборудования, а также транспортных предприятий;

- Участие в составе коллектива исполнителей в разработке конструкторской и технологической документации для ремонта, модернизации и модификации транспорта и транспортного оборудования.

Сервисно - эксплуатационная деятельность:

- Участие в проведении работ по техническому обслуживанию и ремонту транспортных, транспортно-технологических машин и оборудования.

Важную роль в этом процессе играет геометро – графическая подготовка будущих инженерных кадров. Нельзя представить инженера, не владеющего основами построения изображений. Умение образно мыслить, графически представить абстрактные связи помогут в будущей профессиональной деятельности. Чертеж является средством передачи и выражения технической мысли.

Составление образов, основанных на графическом представлении, помогает переходу к практическим знаниям, позволяет сформировать системное видение, отражать целостность связей и диалектичности мира. Развитое графическое видение позволяет увидеть противоречия развития и несвязность объектов. В современном мире меняется сама идеология проектирования, неавтоматизированные методы проектирования оказываются малоэффективными. Образы, предоставляемые на технических рисунках, 2D чертежах и 3D моделях важны для формирования системного мышления.

Геометро - графическая подготовка играет важную роль при подготовке специалистов любого технического направления. Выпускники ВУЗов должны быть уверенными пользователями графических систем, позволяющих создавать чертежно-конструкторскую документацию и решать задачи трехмерного геометрического моделирования. Важным моментом в профессиональной подготовке специалистов направления подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно – технологических машин и комплексов» является формирование представления и знания порядка этапов построения геометрической модели детали, построение ее рабочего чертежа и составление конструкторской документации на все изделие в целом. Это умение поможет плавному переходу в рабочую среду, использующую современные информационные системы и системы автоматизированного проектирования (САПР), использующие средства формирования 3D модели, создание чертежей и управление целым проектом, активно используются и средства визуализации для создания фотореалистичных изображений [10].

Геометро – графические дисциплины закладывают фундамент технической культуры у будущего специалиста. Подготовка начинается со школьной скамьи, к сожалению, далеко не все школьные образовательные учреждения уделяют внимание этому вопросу должным образом. В ВУЗ многие обучающиеся попадают без начального багажа знаний по графической дисциплине. На современном уровне для решения проектно-технических задач, требуется интегрированное графическое образование, включающее в себя начертательную геометрию, инженерную и компьютерную графику, различные технические дисциплины в зависимости от направления подготовки. Поэтому, геометро - графическое образование должно быть интеграционным.

Интенсивное развитие САПР – технологий в современном мире требует квалифицированных специалистов высокого уровня. Необходимо пересмотреть подаваемый материал дисциплин, направив их в сторону изучения передовых современных технологий.

В геометро – графической подготовке нужно применять изучение САПР, как важный практико – ориентированный аспект образовательных программ. CAD - приложения должны быть использованы как практический аспект, а «Начертательная геометрия и инженерная графика», как теоретический аспект интегрированного курса.

Необходимо разработать органичную систему формирования и развития графической культуры обучающихся на основе интегрированного курса изучения инженерной графики и CAD приложений как новой информационной технологии. Использование CAD приложений поможет сформировать навыки работы с графическими системами геометрического моделирования, изучить и освоить методы компьютерного выполнения чертежей, способы автоматизированной разработки графической конструкторской документации, автоматизированного проектирования чертежей с использованием графических баз данных.

Традиционные способы обучения графическим дисциплинам требуют коррекции и новых педагогических решений. Актуальность вопроса не вызывает сомнений. Поэтому возникла необходимость разработки методики применения графического редактора AutoCAD в геометро - графической подготовке обучающихся по направлению подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно – технологических машин и комплексов» для профиля подготовки «Сервис транспортных и транспортно - технологических машин и оборудования (лесной комплекс)».

Методика основывается на применении технологий автоматизированного проектирования на базе графического редактора AutoCAD.

Использование графического редактора AutoCAD делает геометро - графическую подготовку обучающихся более эффективной, т.к. происходит интеграция традиционного метода обучения с

информационным.

Изучая способы и правила построения изображений в инженерной графике, обучающиеся осваивают базовые приемы компьютерной графики. Это и настройка рабочей среды, определение формата чертежа, вычерчивание примитивов, редактирование чертежа, объектные привязки, работа с блоками, слоями, текстом и др. При этом на любом этапе создания чертежа обучающийся может видеть наглядное изображение изделия, что весьма важно в процессе обучения.

В учебный процесс интегрированного курса инженерной графики внедрена технология автоматизированного проектирования, разработан и сформирован дидактический комплекс, включающий в себя традиционные и электронные учебные пособия. При использовании информационных технологий обычные задания по инженерной графике получают новое наполнение и реализацию. Очень просто ввести задание на изображение повторяющихся типовых изделий (крепежные изделия и др.) и повторяющиеся типовые элементы деталей (резьбовые, шпоночные, шлицевые и др.).

Особенностью интеграции графических дисциплин и технологии автоматизированного проектирования было выявление момента перехода с традиционного материала на информационный и обратно. Момент перехода особенно важен, т.к. он позволяет сделать изучение сложного материала более гармоничным. Использование информационных технологий позволяет увеличить наглядность процесса обучения.

Разработка содержания интегрированного курса инженерной и компьютерной графики на основе использования технологий автоматизированного проектирования потребовала пересмотра последовательности подачи учебного материала. Компьютерную графику необходимо рассматривать в единой связке с инженерной графикой [14]. Работа на ПК должна быть построена таким образом, чтобы обучающийся не просто изучал графический пакет AutoCAD, а продолжал изучение инженерной графики, применяя при этом другое инструментальное средство. Наиболее эффективно организовать процесс обучения параллельно, оптимально разумно сочетая ручное и компьютерное выполнение чертежей. При этом возникают определенные сложности, связанные с дефицитом времени, отведенного на дисциплину, и стремлением не проиграть в решении педагогических задач, то есть суметь развить пространственное мышление обучающихся до требуемого уровня.

Проходя поэтапно все процессы проектирования в графическом редакторе, обучающийся реализует современную технологию проектирования от формы. Графический редактор позволяет именно это - начать с формы, а не с проекций, как многие привыкли. Такой способ решения задач по инженерной графике требует меньших временных затрат, позволяет получить дополнительные навыки работы с различными пакетами САПР.

Для дидактического обеспечения интегрированного курса в качестве контролирующего средства сконвертирована база тестовых заданий. Эта база является критерием оценки уровня графической подготовки обучающихся на протяжении всего процесса освоения разработанного курса.

Однако нельзя свести изучение геометро - графических дисциплин только к работе на компьютере. Будущий специалист должен хорошо владеть не только компьютерной техникой выполнения чертежей, но и ручной. Пространственное воображение, необходимое в конструкторской и проектной деятельности, а также при чтении чертежей на производстве в большей мере развивается при работе с плоскими изображениями на листе бумаги. Специалист, не умеющий грамотно читать и выполнять чертежи на бумаге, не сможет этого сделать и на компьютере. Внедрение компьютерных технологий в процесс обучения должно быть разумно. Нельзя смещать приоритеты. Компьютерная графика должна быть направлена на изучение правил и приемов решения графических задач, а не на изучение свойств и возможностей компьютера.

Выводы. Разработанная методика применения современного САПР в процесс обучения позволяет:

- повысить качество подготовки специалистов в области геометро – графических дисциплин, используя внедрение технологий автоматизированного проектирования;
- повысить уровень компетентности в области систем автоматизированного проектирования у обучающихся;
- позволит использовать технологию сквозного проектирования в процессе обучения в высшей школе.

Литература:

1. ФГОС ВО специалистов направления подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно – технологических машин и комплексов»
2. Андрушина, Т.В. Развитие пространственного мышления и познавательная активность в графической деятельности обучающихся / Т.В. Андрушина, О.Б. Болбат Новосибирск, Издательство СГУПС, 2003. - 106 с.
3. Батышев, А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя / А. С. Батышев. М.: Проф. образование, 2003. - 198 с.
4. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. - 352 с.
5. Боголюбов, С.К. Инженерная графика / С.К. Боголюбов. М.: Машиностроение, 2004. - 352 с.
6. Вольхин, К. А. Индивидуализация обучения начертательной геометрии студентов технических вузов: дис. канд. педагогических наук: 13.00.02 / Вольхин Константин Анатольевич.- Новосибирск, 2002. 172 с.
7. Гордон, В.О. Курс начертательной геометрии: Учеб. пособие для втузов / В.О. Гордон, М.А. Семенцов-Огиевский; Под ред. Гордона В.О., Иванова Ю.Б. 24-е изд., стер. - М.: Высш. шк., 2000. - 272 с.
8. Гордон, В.О. Сборник задач по курсу начертательной геометрии: Учеб. пособие для высш. техн. учеб. заведений / В.О. Гордон, Ю.Б. Иванов, Т.Е. Солнцева; Под ред. Иванова Ю.Б. 7-е изд., стер. - М: Высш. шк., 1998. - 320 с.
9. Иванов, В.Г. Теория интеграции образования: научное издание. 2-е изд. перераб. / В.Г. Иванов. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. - 172 с.
10. Иванов, Г.С. Теоретические основы начертательной геометрии: Учеб. пособие. / Г.С. Иванов. М.: Машиностроение, 1998. - 157 с.
11. Кречетников, К.Г. Интеграция дисциплин в учебном процессе Электронный ресурс. / К.Г. Кречетников. Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2001/krechetnikov.html>.- Загл. с экрана.
12. Павлова, Т.И. Новые информационные и педагогические технологии Электронный ресурс. / Т.Д. Павлова, А.И.Сваровская. -Режим доступа: <http://www.websib.ru/ites/2000/index.html>. Загл. с экрана.

13. Покровская М.В. Инженерная графика: панорамный взгляд (научно-педагогическое исследование)/ М.Покровская. – М.: Изд-во «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов», 1999. 137 с.

14. Ярошевич О.В. Проблемы информатизации графической подготовки/ О.В.Ярошевич, Н.А.Амельченко, Н.Ф.Кулащик // Формирование творческой личности инженера в процессе графической подготовки: материалы респ. науч.-метод. конф., Витебск, 5 декабря 2008 г. – Витебск: УО «ВГТУ», 2008. с. 15-17.

Педагогика

УДК 811.161.1

доктор филологических наук, профессор,

профессор кафедры межкультурной коммуникации Васильева Галина Михайловна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Мячина Влада Ваэльевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕГРАТИВНАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ»)

Аннотация. В статье представлена интегративная сопоставительная модель как основа организации лексики в содержании обучения русскому языку как иностранному, которая предполагает четыре этапа описания и организации лексического материала в учебных целях. Реализация модели осуществляется на примере лексико-семантического поля «туризм».

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, методика обучения лексике, культурно маркированная лексика, сопоставительный аспект, интегративная модель организации лексики.

Annotation. The article represents the integrative comparative model, which supposes four stages of vocabulary description and formation for educational purposes, as a basic framework of vocabulary in the content of teaching Russian as a foreign language. The model implementation is premised on the example of lexico semantic field «tourism».

Keywords: Russian as a foreign language training method, vocabulary training method, culture-specific vocabulary, comparative aspect, integrative model of vocabulary formation.

Введение. Интегративный подход к описанию лексики, возникший в рамках глобального антропоцентрического подхода к языку, повлиял и на описание языка, выступающего в качестве предмета обучения. Манифестация значимости «человеческого фактора» в языке, свойственная антропоцентрически ориентированному направлению исследований, позволяет объединить в интегративном анализе слова лингводетерминированные и культуродетерминированные аспекты содержания. Актуализация интегративного анализа слова, выступающего в качестве предмета теоретических исследований, повлияла и на задачи методически ориентированных исследований. Это касается прежде всего прикладных задач лингвокультурологии, которая, согласно устоявшемуся мнению, представляет собой комплексную научную дисциплину «синтезирующего типа», изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в их функционировании и отражает «этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания...» [1: 36]. В методике преподавания иностранных языков, ориентирующейся на лингвокультурологический подход, и, в частности, русского языка как иностранного вопрос о соотношении и интеграции языка и культуры чрезвычайно актуален. Исследованию данной проблематики посвящено большое количество трудов отечественных лингвистов (Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, Д.Б. Гудков, А.А., Е.И. Зиновьева, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, В.А. Маслова, И.А. Стернин, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасова, В.М. Шаклеин и др.).

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, при интегративном подходе к культурно маркированной лексике, выступающей в качестве предмета обучения [2: 5], целесообразно выделить несколько этапов описания, составляющих единую интегративную лингвометодическую модель, позволяющую организовать лексику в содержании обучения иностранных студентов. Эти аспекты должны последовательно раскрывать *системно-структурный, фоновый* (социокультурный), *лингвокультурологический* и *художественный* (текстовый) потенциал слова.

Поскольку лингвокультурологический подход к обучению русскому языку базируется на том, что национальное может быть выявлено только в сравнении с другим национальным, он предполагает обязательный сопоставительный аспект. Представляется, что сопоставительный аспект должен присутствовать на всех этапах реализации интегративной сопоставительной модели формирования содержания обучения, в связи с чем компоненты данной модели будут иметь следующие названия: 1) *системно-сопоставительный*, 2) *фоново-сопоставительный*, 3) *лингвокультурно-сопоставительный*, 4) *текстово-сопоставительный* (интерпретационный).

Первый (системно-сопоставительный) этап формирования содержания обучения лексике направлен на усвоение базовой семантики и системных связей (синтагматических и парадигматических) в составе изучаемой культурно маркированной группы лексики на сопоставительной основе.

Второй (фоново-сопоставительный) этап предполагает включение в содержание обучения социокультурной информации о тех явлениях, которые вербализованы в изучаемом фрагменте лексической системы.

Третий (лингвокультурно-сопоставительный) этап предполагает включение в содержание обучения национально маркированных комплексных единиц, таких как: культурные коннотации, лингвокультурные концепты, ассоциативные поля.

Четвертый (текстово-сопоставительный) этап предполагает привлечение контекстов употребления, содержащих авторскую художественную интерпретацию ключевых лексем изучаемой культурно маркированной группы лексики.

Реализацию и наполнение всех этапов предлагаемой интегративной сопоставительной модели организации лексики в учебных целях возможно проследить на базе многочисленного, динамично развивающегося культурно маркированного лексического объединения, а именно, – на материале лексико-семантического поля «туризм». К общим характеристикам данного поля можно отнести его объем в русском языке (более 120 лексических единиц), определенный по данным семантических, идеографических и тематических словарей. В учебных целях, для III сертификационного уровня этот объем был сокращен до 70 лексем (на основании важнейших принципов и критериев отбора материала: актуальности, стилистической неограниченности, употребительности, культурологической ценности, ассоциативной значимости и др.) [3: 87].

1) В содержании обучения на первом (системном) этапе организации материала должна быть учтена тематическая классификация лексики, определяемая на базе идеографических словарей. Так, в составе поля были выделены следующие тематические группы лексики: наименования субъектов туристической деятельности (турист, путешественник и др.), виды туризма (въездной, водный и др.), наименования объектов туристической локации (гостиница, пансионат и др.), средства передвижения (поезд, велосипед и др.), снаряжение туриста (палатка, фотоаппарат и др.), действия, совершаемые туристом (путешествовать, странствовать и др.) и ряд других, которые должны быть включены в содержание обучения данному фрагменту лексической системы.

В содержании обучения лексике как системе должен быть учтен и семантический объем ключевых лексем. Так, в большинстве толковых словарей русского языка лексема «турист» имеет два значения (1. человек, который занимается туризмом как видом оздоровительной деятельности, спорта; 2. человек, который путешествует для отдыха, развлечения и удовлетворения своей любознательности), в то время как в американском варианте английского языка данная лексема является однозначной (*tourist* – a person who is traveling or visiting a place for pleasure / турист - это человек, который путешествует или посещает какое-либо место для удовольствия), то есть в семантический объем лексемы «турист» в американском варианте английского языка не включена так называемая спортивная составляющая, являющаяся ведущей в толковых словарях русского языка.

Об актуальности учета системных характеристик лексики данного поля является наличие в русском языке двух близких словообразовательных вариантов: *туристский* и *туристический*, которые, как правило, дифференцируются следующим образом: *туристический* – прил. к «туризм», *туристский* – прил. к «турист» [«Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой]. Показательно, что в английском языке и американском варианте английского языка лексемы *туристский* и *туристический* тождественны и переводятся одним словом *tourist*.

2) Второй (фондовый) этап организации материала предполагает подключение информации социокультурного характера об истории и основных направлениях развития туризма в России и США. Информация такого рода эксплицирует основания многих асимметричных явлений, рассматриваемых на других уровнях интегративной сопоставительной модели (системном, лингвокультурологическом и текстовом).

Исследованию феномена туризма в настоящее время посвящено большое количество исследований (М.Б. Биржаков, И.В. Зорин, Г.П. Долженко и др.), в которых подчеркивается влияние исторических, политических и социально-экономических факторов на развитие туризма в России.

История возникновения интереса к туризму в России связывается с географическими открытиями русских мореплавателей и путешественников, которые внесли огромный вклад в изучение малоизвестных территорий, начиная с XVII века. Исследователи в области туризма отмечают, что появление первых путеводителей в России связано с периодом конца XVIII века. Однако термин *туризм* в русском языке возник лишь в конце XIX в.

Зарождение организованного туризма в России связывают с появлением первых туристских организаций, созданных в конце XIX века («Русский тулинг-клуб» и др.).

По мнению исследователей, занимающихся проблематикой туризма, особенно показательным является советский период российской истории. В этот период развитие туризма имело выраженный идеологический характер. Въездной туризм в советское время был доступен лишь ограниченному кругу лиц, поэтому активно развивался внутренний туризм и, в первую очередь, туризм как вид спорта (антипод буржуазного комфорта туризм), который с конца 30-х годов XX в. приобретает особую массовость.

Во второй половине XX века туризм приобретает титул «феномен XX века». В это время отмечается повышенный интерес к туристической деятельности, стремительное развитие индустрии туризма и туристического бизнеса.

Как известно, подобного советскому периоду идеологического влияния туризм США не испытал. Как отмечают специалисты в области туризма, индустрия туризма в США достигла высокого уровня развития. По мнению исследователей, важную роль в развитии туризма в США сыграл тот факт, что после Второй мировой войны США длительное время являлись ведущей капиталистической страной с высоким уровнем жизни населения и большим притоком туристов из всех англоязычных стран мира. Основной тенденцией развития туризма в США является преобладание внутреннего туризма.

3) Третий (лингвокультурологический) этап направлен на экспликацию оценочного отношения к туризму и туристам на ассоциативном, оценочном и концептуальном потенциале поля «туризм».

Так, при сопоставлении ассоциативных полей «туризм» и «турист» в русском языке (по данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова) и американском варианте английского языка (по результатам свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в 2017 году), было установлено, что наряду со значительными совпадениями ассоциативных реакций, связанных с видами транспорта, атрибутами туриста, типами туристического обслуживания и др., можно выделить асимметричные векторы ассоциирования. Показательно, что среди американских респондентов туризм, в первую очередь, ассоциируется с комфортом, туристическим обслуживанием, финансами и здоровьем, в то время как ассоциативно-вербальное поле российских респондентов составляет значительное количество реакций, связанных с романтизацией походной жизни, спортивным туризмом, а также отдыхом.

В течение времени в сознании носителей русского языка формировались различные концепты, отражающие представления о туризме и туристах, например, «советский турист», «походная романтика», «иностранный турист», «интурист», «праздничный турист», «турист с тросточкой» (о Викторе Некрасове),

«российский турист», «пляжный туризм» и др. Большинство этих концептов отражают идеологические и ценностные установки общества того или иного периода.

Так, например, в советский период из-за особенностей политической и экономической ситуации популяризировались преимущественно спортивные и походные виды туризма. Походная романтика воспевалась в кинофильмах, песнях и художественной литературе: По тропинкам по гористым, По болотам и кустам/ Пробираются туристы/ К неизведанным местам. (Лебедев-Кумач, Песня туристов.). У молодежи стал популярным образ выносливого и неприхотливого туриста. Этот период развития туризма характеризуется наличием в языковой картине мира позитивно оценочных концептов «походный туризм», «походная романтика» и др.

В этот же период в «концептосфере» советского туризма существовали и негативно оценочные концепты. К их числу в первую очередь относится концепт «иностранный турист» или «интурист». Как известно, иностранные туристы, въехавшие на территорию СССР, нередко воспринимались как шпионы, целью которых являлся сбор и передача определенной информации, поэтому за ними устанавливался специальный надзор, что нашло ироническое отражение в художественной литературе и отечественном кинематографе («Невероятные приключения итальянцев в России» и др.). Концепт «иностранный турист», или «интурист» имел выраженную негативную окраску, что транслировалось в текстах различного характера.

Период конца XX - начала XXI вв. ознаменовался взрывом интереса к туризму в России, в том числе выездному. Появляется огромное количество разновидностей туризма, например, экстремальный, пляжный, гастрономический, космический, научный, лечебный и даже туризм с целью родов. Таким образом, «концептосфера» современного туризма потеряла идеологическую «надстройку» и соответствующие ей оценки, значительно расширилась, способствуя тому, что туризм вышел за границы сферы отдыха и развлечений и распространился в сферу здравоохранения, образования, науки и др.

При включении в содержание обучения американских студентов «концептосферы» российского туризма необходимо учитывать, что на развитие американского туризма и соответственно на отношение к туризму и туристам в США не оказали влияния исторические идеологические тенденции, поэтому особого внимания заслуживает экспликация высокой оценки романтики спортивного и походного туризма и негативной оценки иностранных туристов в советское время.

4) Как известно, интерпретация ассоциативного потенциала слова и содержания соответствующего концепта осуществляется прежде всего в текстах, имеющих значительный методический потенциал при обучении культурно маркированной лексике. Отбор материала на четвертом (текстовом) этапе формирования содержания обучения осуществлялся на основании данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Анализ контекстов употребления лексем «турист» и «туризм» в художественных текстах отражает особенности социокультурных условий (второй этап отбора и организации материала), подтверждает многие актуальные направления ассоциирования и концептуализации (третий этап отбора материала).

Так, например, на уровне культурных различий асимметричные явления в сознании россиян и американцев обусловлены устойчивым оценочным мотивом, связанным с праздностью и поверхностностью интересов туриста [4: 17], который реализуется в русской литературе различного периода. Ср.: «Я не турист. К чему мне после Аия-Софии гудящий базар с его шелковыми и бисерными искушениями» (Н. С. Гумилев. Африканский дневник. 1913); «Как много выйдет из этого юноши, – сказал бы каждый теоретик, – а из него вышел праздный турист» (А.И. Герцен. Кто виноват? 1841-1846); «На Сахалин он (Чехов) ездил не как турист, ради развлечения» (С.Я. Елпатьевский. Антон Павлович Чехов. 1904-1929).

Негативная оценка, содержащаяся в концептах «интурист», «иностранный турист» транслируется и в текстах художественной и публицистической литературы. Ср.: «Было время, когда туристов и видом не видывали и слухом не слыхивали. Разве что приедет в кои веки раз какой-нибудь, чтоб потом книгу написать. А еще того раньше, если людям попадался турист, они или тут же забивали его, или требовали за него выкуп на том веском основании, что он вражеский шпион» (В. Астафьев. Царь-рыба. 1974).

Текстовые фрагменты включаются на заключительном этапе формирования содержания обучения, поскольку интегрируют в своем потенциале все предшествующие этапы отбора материала.

Выводы. Таким образом, предлагаемая четырехкомпонентная сопоставительная модель организации лексики в учебных целях позволяет пошагово осуществить интеграцию собственно-лингвистического, социокультурного, лингвокультурологического, текстового материала и репрезентативно представить словарный состав русского языка не только как средство формирования лингвистической и культурологической компетенций, но и как средство расширения концептосферы русской культуры в сознании иностранных студентов.

Литература:

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
2. Васильева Г.М. Умом Россию не понять. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. - СПб.: Изд-во «Сударыня». 2000. – 116 с.
3. Мячина В.В. Объём и структура лексико-семантического поля туризм в содержании обучения русскому языку иностранных студентов / Мячина В.В. // Мир науки, культуры и образования: международный научный журнал. - 2018. - №1 (68). - С. 86-88
4. Курлова Е.А. Динамические процессы в содержании и структуре ассоциативно-семантического поля отдых / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». Санкт-Петербург, 2014. - 22 с.

УДК 378.1 + 372.881.111.1

соискатель, старший преподаватель Васильева Эльмира Раисовна

ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (филиал) (г. Октябрьский)

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНТЕГРАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация. В системе высшего образования наблюдается быстрый рост культурного и этнического разнообразия, а также увеличение количества занятий. Поскольку культура напрямую влияет на организацию и обучение в группе, преподаватель должны понимать и поддерживать культуры своих студентов. Кроме того, поскольку образовательные системы не являются культурно нейтральными, преподаватели в различных культурных условиях должны интегрировать компьютерную культуру, этику и предпочтения студентов в обучении. Для удовлетворения потребности компетентных в технологическом отношении поликультурных преподавателей, программы педагогического образования должны сначала определять поликультурную среду, а также культурную и компьютерную компетентность. Изучив взаимодействие между поликультурностью и технической средой вуза, в статье анализируются некоторые важные компоненты культурной и технологической компетентности для создания поликультурной образовательной среды. В статье автор предпринял попытку рассмотреть вопрос о поликультурном образовании студентов технического вуза, исходя из концепции поликультурной компетентности. Автор приходит к выводу, что обучение в контексте поликультурной парадигмы обладает высоким личностным развитием потенциала будущего специалиста. Наконец, данная статья указывает на необходимость проведения дальнейших исследований взаимодействия культуры и технологий в мультикультурной образовательной среде.

Ключевые слова: лингвистические и экстралингвистические средства, поликультурная компетентность, поликультурная среда, профессиональная деятельность, технический вуз, теоретический аспект.

Annotation. In the system of higher education is the rapid growth of cultural and ethnic diversity, as well as the increase in the number of lectures. Since culture directly affects the organization and learning in the group, the educator must understand and support the students' cultures. In addition, since educational systems are not culturally neutral, educators in different cultural settings must integrate the computer culture, ethics and students' preferences in learning. To meet the needs of technologically competent multicultural educators, educator education programs must first determine the multicultural environment, as well as cultural and computer competence. Having studied the interaction between the multiculturalism and the technical environment of the university, the article analyses some important components of cultural and technological competence for creating a multicultural educational environment. In the article the author has made the attempt to consider the issue of multicultural education of a technical university, proceeding from the concept of multicultural competence. The author comes to the conclusion that training in the context of a multicultural paradigm has a high personal development potential of a future specialist. Finally, this article points to the need for further research on the interaction of culture and technology in a multicultural educational environment.

Keywords: linguistic and extra linguistic means, multicultural competence, multicultural environment, professional activity, technical university, theoretical aspect.

Введение. В XXI веке наблюдается усиление конкурентных отношений в профессиональной среде, требующих формирования таких личностных качеств, как быстрая и эффективная обучаемость, гибкость и динамичность в освоении новых возможностей в профессиональной деятельности, эффективная коммуникация с непосредственным и опосредованным окружением в деловой среде как на русском, так и на иностранном языках, высокая производительность труда, способность созидательно решать возникающие стандартные и нестандартные задачи. В качестве существенных компетенций, которыми должен овладеть современный высококвалифицированный специалист, выступают способность работать с информацией в компьютерных глобальных сетях, владеть одним из иностранных языков не ниже разговорного уровня, способность самостоятельно взаимодействовать в поликультурном социуме.

Практика и проведенные наблюдения в многонациональных студенческих группах технического вуза свидетельствуют о том, что студенты начального этапа обучения не подготовлены к взаимодействию в поликультурной среде вуза, в студенческих группах возникают психологически напряженные и даже конфликтные ситуации, а также случаи пренебрежительного, неуважительного отношения к ценностям и историческому наследию других культур и этносов. Таким образом, возникает целый комплекс проблем, связанных с формированием личности будущего специалиста, сочетающего в себе признаки нравственно зрелого человека и способного воспринимать многообразие и культурные особенности других народов, характеристиками конкурентоспособного специалиста, готового к конструктивному профессиональному и личностному взаимодействию в условиях поликультурного социума, способного оптимально организовывать как свое поведение, так и профессиональную деятельность.

Формулировка цели статьи. Формирование поликультурной компетенции у студентов начального этапа обучения в техническом вузе, а именно будущих инженеров, на протяжении всего вузовского обучения актуально и способно повлиять на становление моральных/нравственных отношений в их будущей профессиональной деятельности. Следовательно для осуществления профессиональной деятельности в рамках интеграционного взаимодействия необходимо формировании высококвалифицированного специалиста нефтегазовой отрасли, обладающего поликультурным мышлением и социальной устойчивостью, способностью практически применять полученные знания и умения.

Изложение основного материала статьи. По мнению И. Чудинова, среда любого образовательного учреждения представляет собой «пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и как структурных единиц культуры, следовательно, она может быть рассмотрена как поликультурная» [14].

Аналогичной точки зрения придерживается Е. Суровцева, которая считает, что «в современном мире среда любой образовательной организации представляет собой спектр этносов, субкультур, соответственно, при определенном укладе можно говорить о ней как о поликультурной образовательной среде» [13].

Поликультурная образовательная среда способствует успешной интеграции личности в мировую культуру, формируя при этом этническое и общенациональное самосознание индивида, умение жить вместе, понимание того, что все разные.

А. Буттаева под поликультурной образовательной средой понимает определенную «форму и продукт деятельности людей различных культур, совокупность условий жизнедеятельности индивида, главную детерминанту его потребностей» [5].

А. Богданова поликультурную образовательную среду характеризует как среду, которая «способствует пониманию ценностей общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры разно культурными индивидами внутри самой среды и способствует адаптации личности к культуре посредством образования» [4].

О. Колоницкая подчеркивает, что поликультурная образовательная среда – это «часть образовательной среды, представляющая совокупность условий, влияющих на формирование личности, ее готовность к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, эмпатии, пониманию других культур и этнокультур, толерантному отношению к представителям других культур и этносов» [9].

Поликультурная образовательная среда, по мнению Е. Пугачевой, определяется как духовно насыщенная атмосфера межличностных контактов, которая обуславливает поведение и мышление включенных в нее субъектов, а так же стимулирует в них потребность приобщения к национальным и общечеловеческим духовным ценностям. В более узком смысле – это учреждение с многокультурным дифференцированным по возрасту, национальностям и конфессиям профессорско-преподавательским и студенческим составом, призванным удовлетворить образовательные и социокультурные потребности обучающихся [12].

В научных исследованиях можно встретить и такое определение поликультурной образовательной среды как «сложный многофакторный процесс, представляющий собой единство территориально-предметной и смыслопорождающей деятельности». В целом, поликультурная образовательная среда, представленная как система отношений субъектов образовательного учреждения, может создавать условия для развития личностных качеств обучающихся в совокупности с осознанием им этнической принадлежности, способствовать диалогу между разно этническими общностями и по определению стремящаяся к эффективному межнациональному взаимодействию, общению и диалогу [3].

Автор статьи рассматривает поликультурную образовательную среду как *систему условий и влияний посредством образования с целью создания толерантности и готовности к действенной межэтнической и межкультурной согласованности, что может выражаться в наличии коммуникаций и коллабораций с представителями других культур, также осознания необходимости сохранения национальной идентичности и понимания важности культурного многообразия как новых форматов развития культуры в целом»*.

По мнению Е. Суровцевой, именно поликультурная среда может сфокусировать внимание на согласованных проявлениях чувств, мышления и поведения человека, при этом выстраивается понимание того, что поликультурная образовательная среда не только развивает отдельные личности, но и общество в целом, позволяя ему брать из каждой культуры лучшие ее составляющие. А личность «не только вступает в коммуникации, но и оценивает окружающую действительность, что-то принимает, а что-то отвергает, при этом ощущая приращения в собственных культурных проявлениях, размышляет над происходящими изменениями» [13]. Основными характеристиками поликультурной среды в образовании являются:

- открытость образования;
- поиск межкультурных взаимосвязей;
- синтез культур как основа для обеспечения подлинного диалога;
- поддержание культурного различия как условия взаимного развития;
- сохранение существующих ценностей и формирование новых ценностей через диалог культур;
- приверженность принципу активной коммуникации и творческой деятельности [1].

В настоящее время в системе высшего технического образования происходят сущностно-содержательные (развитие новой социально-педагогической ситуации, что заключается в востребованности иностранными студентами российских технических вузов, а это в свою очередь наличие различных культурных, национальных и социальных групп, и связанных с этим определенных вопросов, к примеру многонациональность и поликонфессиональность Республики Башкортостан) и структурно-организационные изменения, направленные на повышение качества профессиональной подготовки инженеров, а именно, создание многоуровневых университетских комплексов, которые включают в себя непрерывность и преемственность подготовки современных специалистов [2]. Устанавливаются технические вузы-лидеры (федеральные, национальные исследовательские, опорные региональные), где в качестве одной из ключевых задач которых является повышение качества образования в них.

Таким образом специфика поликультурного образования в пространстве технического вуза автор научной статьи рассматривает в качестве:

- новой фазы гуманизации, гуманитаризации образовательного процесса;
- новый фактор организации соответствующей поликультурной образовательной среды, способствующий формированию толерантной позиции студентов к другой культуре и другому менталитету;
- условия конкурентоспособного инженера;
- одного из основных средств предотвращения национализма, сепаратизма, радикализма и ксенофобии, участниками которых нередко становится студенческая молодежь.

К задачам поликультурного образования специалистов нефтегазовой отрасли автор научной статьи относит:

- формирование представлений о многообразии культур в мире и в России;
- глубокое и всестороннее овладение студентами основами межэтнической культуры, что является условием интеграции в другие культуры;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающего прогресс человечества, способствующего самореализации личности;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание студентов, будущих специалистов нефтегазовой отрасли в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения;
- воспитание человека как субъекта культуры, обладающего широким кругозором, открытым

мышлением, способностью к диалогу;

- формирование позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к культурному наследию мира и России;
- формирование способности студентов к личностному культурному самоопределению и росту;
- формирование культурной (этнической) идентичности и др.

Выводы. В развитии современной цивилизации особое значение приобретает многокультурное (поликультурное) образование, отражающее взаимосвязь образования и культуры в формировании личности, общества и государства. Не существует одинаковых национальных культур, и отсутствуют одинаковые образы сознания, отображающие идентичный культурный объект. Если бы культурный субъект был перенесен из одной национальной культуры в другую, то чувственный образ должен не идентичный, поскольку для его формирования используются данные восприятия, содержащие концептуальную культуру по своей природе и знаниям. Интеллектуальный образ этого предмета (перенесенный из одной культуры в другую) несет в себе элементы национальной и культурной специфики.

Влияние национальных особенностей менталитета языкового культурного сообщества на процессы обучения не могут быть уменьшены. Таким образом, исследование должно иметь контрастный характер, когда мышление и коммуникация, сравниваются с чужим этносом, язык которого изучается или описывается. Формирование поликультурной компетенции зависит от национальной культуры этноса, в частности, ценность представляет коммуникативное поведение людей. Мы вполне согласны с мнением И.А. Стернина, который говорит, что коммуникативное поведение имеет национальные и специфический характер и выступает в качестве аспекта проявления в общении языковой личности. Неадекватное восприятие коммуникативного поведения одного человека другим создает «зону непонимания», нарушает общение и даже может привести к возникновению межличностных и межэтнических конфликтов. Поликультурная компетенция характеризуется определенными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение по трем аспектам: общие культурные нормы, ситуационные нормы, индивидуальные нормы.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что преподавателям иностранных языков следует расширить индивидуальную картину мира обучаемых (процессы развития); объяснить образ жизни иностранной культуры и присущие ей поведенческие модели (процессы знаний); использовать лингвистические и экстралингвистические средства в аутентичных ситуациях межкультурного общения. Таким образом, обучение в контексте поликультурной парадигмы обладает высоким личностным потенциалом развития.

Но, к сожалению, хотя понятие мультикультурного (поликультурного) образования принято, но оно не работает. Не существует полной концепции и стратегии развития образования с поддержкой этнокультурного компонента и принципа полиэлемента культуры именно в техническом вузе. Минимальные требования к содержанию учебных программ в объектах этнокультурного цикла не разработаны, существует множество нерешенных вопросов, касающихся лицензирования и аккредитации национальных учебных заведений, в новом профессиональном стандарте отсутствует список компетенций, отражающих поликультурную грамотность будущих учителей. В то же время очевидно, что будущее в поликультурном образовании и, прежде всего, оно противостоит негативным аспектам глобализации и выдвигает на первый план необходимость разработки новой модели поликультурного образования, призванной обеспечить конструктивное развитие и взаимодействие культур на принципах диалога, консенсуса и стабильности. Результатом поликультурного образования, отражающим качественные личностно-профессиональные характеристики будущего инженера является развитие поликультурной компетентности.

Литература:

1. Ардашкин И.Б., Макиенко М.А., Погукаева Н.В., Чмыхало А.Ю. Формирование поликультурной среды как условие повышения конкурентоспособности российских вузов. Вестник науки Сибири. 2015. № 1 (16) С. 55-62.
2. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. Иностранцы студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов [электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 228 стр. 1 CD ROM. ISBN 978-5-906001-02-3.
3. Белолов В.А., Султанбеков Т.И. Поликультурная образовательная среда: понятие, сущность, содержание. Педагогические науки. Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России
4. Богданова А. И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 113-115.
5. Буттаева А. М. Специфика духовного бытия человека в условиях поликультурной среды: дис.... канд. филос. Наук: 09.00.11. Махачкала, 2003.
6. Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования. Общественные науки. 2017. № 1. С. 65-73.
7. Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в системе высшего языкового образования при профессионально-ориентированном обучении (анализ факторов). Общественные науки. 2016. № 6-2. С. 65-73.
8. Дмитриева Е.В., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам в системе высшего образования: культурологический компонент. В сборнике: Иностранные языки в современном мире. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой. 2016. С. 28-33.
9. Колоницкая О. Л. Реализация концепции поликультурного образования и ее влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // Эйдос. 2010. 10 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm>.
10. Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка). учебное пособие. Казань, 2011. С. 109.
11. Нурутдинова А.Р., Панфилова Е.В. Профессионально ориентированная иноязычная подготовка студентов инженерных специальностей: критерии содержания и отбора материала. Индустрия перевода. 2013. № 1. С. 445-449.

12. Пугачева Е. А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 27 с.
13. Суровцова Е. И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С.162.
14. Чудинов И.А. Развитие у подростка навыка эффективной коммуникации в поликультурном пространстве школы // elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/6962/s013-...
15. Шайдуллина А.Р., Нурутдинова А.Р. Система иноязычной межкультурной коммуникации: анализ методических направлений в обучении речевой деятельности: неязыковые вузы. Общественные науки. 2016. № 6-1. С. 6-12.
16. Ganiyeva Y.N., Nurutdinova A.R. Cross-cultural communication in the system of the higher language education at the professional focused training (the analysis of factors). Social Sciences. 2016. № 2. С. 65.
17. Grigoreva E.V., Nurutdinova A.R. English for science and technology: philosophy and approach (case study: educating future engineers). Social Sciences. 2016. № 3. С. 183.
18. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V. New mode of magistracy: the "integrated" control set-ups to advance and upgrade of professional communicative and sociocultural competencies (creative forms of professional activity). International Journal of Advanced Studies. 2017. V. 7. № 3. P. 9-25.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель кафедры искусств Великородных Ксения Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостатка дизайнерского мышления, как одного из важных элементов эффективности выпускника ВУЗа. Автором анализируется возможность формирования дизайнерского мышления в процессе обучения.

Ключевые слова: дизайнерское мышление, творческое мышление, методы дизайн-проектирования, проектная деятельность, метод и методика в дизайне.

Annotation. The article deals with the problem of reducing the cognitive interest of students in learning. The author analyzes the possibility of increasing cognitive interest with the help of project technology.

Keywords: design thinking, creative thinking, methods of design, project activity, method and methodology in design.

Введение. В современном обществе выпускнику ВУЗа ежедневно приходится жить и работать в условиях многозадачности, реагируя при этом на постоянную динамику развития ситуации. Современному человеку необходимо обладать творческим, нестандартным, критическим и конструктивным мышлением. Формирование условий для развития такого мышления - одна из основных задач современного педагогического процесса. В условиях становления дизайна как третьей культуры и, в частности, общеобразовательной дисциплины, все более актуальным становится поиск эффективных средств развития дизайнерского мышления. Это является одной из важных составляющих проблемы повышения качества художественно-педагогической подготовки в системе высшего образования.

Однако, сегодня в современной педагогике намечается переход к индивидуальным формам обучения, к использованию в различном сочетании всевозможных методов и средств обучения. В высшей школе и, в частности, на художественно-графических факультетах педагогических институтов подобные тенденции выражаются не только в замене одних методик другими,- идет коренная перестройка учебных планов и программ, более того - меняется взгляд на всю систему формирования специалиста в целом.

Исходя из анализа теоретической разработанности, практического осуществления и значимости проблемы образования, можно утверждать, что логика педагогической теории и практики на современном этапе выдвигает в повестку дня совершенно специфическую задачу: формирование у студентов особого типа мышления, которое можно назвать «дизайнерским мышлением». Руководствуясь им как комплексом, состоящим из особой установки сознания, оценочных суждений и способов творческой деятельности, человек может формировать в себе эстетическое отношение к миру вещей.

Дизайн является синтезом многих видов искусств, охватывает огромное поле деятельности: от проектирования отдельных вещей до проектирования процессов жизнедеятельности, служащего и формированием, и освоением новых культурных потребностей современного общества. А это значит, что дизайнерское мышление следует толковать уже не только в качестве мышления, обслуживающего проектную деятельность, – такое мышление становится залогом самой возможности комфортного существования человека в современном мире. Для наиболее четкого определения дизайнерского мышления необходимо исходить из особенностей мышления специалиста, позволяющие ему успешно, на высоком уровне выполнять профессиональные задачи.

Понятие дизайнерского мышления необходимо связывать с двумя задачами художественного творчества, тесно взаимосвязанными между собой. К первой задаче относится осмысление окружающей действительности в специфических образах промышленного искусства и определяется субъективное отношение к какому-либо явлению, дается ему идейно-эстетическая оценка. На этой основе складывается идея дизайнерского творческого замысла. Вторая задача предполагает выбор выразительных средств, композиционных структур, колористическое, стилевое, пластическое решение, которое отвечало бы замыслу автора. Первый тип мыслительных процессов в искусстве принято называть исследовательским мышлением художника, а второй – техническим мышлением. Этими двумя понятиями и определяется сущность термина «художественное мышление». Мыслительная деятельность предполагает активное участие дизайнера в преобразовании предметного мира, в решении конкретных практических задач.

Дизайнерское мышление опирается на естественную (и развиваемую) человеческую способность быть интуитивным, находить закономерности и придумывать идеи, которые не только эмоционально

привлекательны, но и функциональны. Если ситуацию не так-то просто проанализировать, или в ней отсутствуют метрические данные в достаточном объеме, дизайнерское мышление может помочь продвинуться в ее разрешении через сочувствие или создание опытных образцов. Когда необходимо разработать прорывное решение или придумать нечто новое, эта методология поможет понять суть проблемы и найти вдохновение.

Изложение основного материала статьи. Для раскрытия понятия дизайнерского мышления необходимо раскрыть механизмы продуктивного мышления, в какой-то степени они тесно связаны между собой и имеют подобное значение. Существующие подходы к определению мышления только как к продуктивному процессу, являются представителями гештальтпсихологии (М.Вертгаймер, В. Келер, К. Коффка и др.). Продуктивность мышления рассматривается ими как специфическая черта, отличающая его от других психических процессов. Мышление возникает в проблемной ситуации, включающие неизвестные звенья. Преобразование этой ситуации приводит к такому решению, в результате которого получается что-то новое, не содержащееся в фонде имеющихся знаний и выведено из него непосредственно.

Леонтьев А.Н. считал, что мышление - процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты [1].

Брушлинский А.В. понимал под мышлением неразрывно связанный с речью, социально обусловленный психический процесс самостоятельного поиска и открытия значительного нового в ходе анализа действительности, которая возникает на основе практической деятельности [1].

Педагогический словарь дает такое определение: мышление опосредованное и обобщенное, познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и отношениях.

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, убиение внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними. Это обобщенное и опосредованное познание действительности, в процессе которого мысль человека бесконечно углубляется в суть окружающей действительности, открывая ее закономерности. Самый главный признак, отличающий мышление от других психических процессов - направленность на открытие новых знаний - его продуктивность.

В психологической литературе встречается большое количество понятий, описывающих свойство развитой культуры умственной деятельности, связанной с творческой направленностью мышления. В определенной степени к разработке проблемы творческого мышления относятся исследования, посвященные изучению продуктивного мышления (З. И. Калмыкова, Е. Д. Телегина), дивергентного мышления (Д.Гилфорд, Д. Б. Богоявленская), не стандартного (Э. де Боно), интуитивного мышления (Я. О. Пономарев), теоретического мышления (В. В. Давыдов). А именно в работах З. И. Калмыковой отмечалось, что продуктивное мышление — это мышление, в котором решается проблема, вырабатывается новая стратегия, обнаруживается нечто новое [1]. Дивергентное мышление было изучено Д. Гилфордом. Под дивергентным мышлением он понимал, направленное на нахождение разных путей и вариантов решения задач, рассмотрение разных аспектов.

Дизайнерское мышление – это прежде всего творческое мышление.

Одним из первых попытался сформулировать определение творческого мышления американский психолог Дж.Гилфорд. Он считал, что “творчество” мышления связано с доминированием в нем 4-х особенностей: [3]

1. Оригинальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.

2. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаружить его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

3. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

4. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Впоследствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но оно практически не отличается от того, которое было предложено Дж. Гилфордом [3].

Итак, творческое мышление - один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию.

Из всего вышесказанного следует, что «дизайнерское мышление» - это такой тип мышления, при котором имеется определенное количество специальных знаний (конструкторских, художественных и других), а также сформировано нестандартное отношение к действительности и способу существования в ней [4].

Эти оба понятия имеют много общего, однако следует отметить, что понятие «дизайнерское мышление» - это часть творческого мышления и направлено оно на осознание и преобразование материальных вещей.

Мышление дизайнеров происходит в процессе творческой деятельности, поэтому можно сказать, что для успешной деятельности дизайнера необходимо развитое творческое мышление.

На основе этого, можно выделит определенные качества творческого мышления характерные в частности для дизайнера: [5]

- самостоятельность(умение мыслить без опоры на примеры, традиции, устои, так же приветствуется пренебрежение запретов);
- концептуальность (ломаю старое, нужно представлять новое то, что будет складываться на освободившемся месте. Дизайнер обязан выдвигать концепцию, общую идею, по-другому его уникальные идеи будут только показывать его позерство.);
- наблюдательность;
- проектная деятельность(то есть идея должна иметь подтверждение в проекте, потому идея, оставаясь нематериализованной, не имеет никакого значения, ценности);

- диалогичность, взаимодействие и открытость общения (умение трудиться в команде, вежливость, ответственность. Дизайнер редко работает в одиночестве, даже если его основная работа происходит без участия сторонних, то периодическое обсуждение проекта с заказчиком все равно присутствует);
- развитый художественный и эстетический вкус.

Процесс дизайнерского мышления представляет собой процесс решения конкретной, социально важной проектной задачи. Решение же любой задачи — это поиск неизвестного, который осуществляется с помощью механизмов взаимодействия логического и интуитивного начала, анализа и синтеза, ассоциативного мышления, эвристических приемов и методов. Важная роль в творчестве дизайнера отводится средствам графического моделирования: возникающие в сознании различные комбинации образов выражаются во множестве эскизов, набросков, существенно облегчающих весь умственный процесс. Творческое дизайнерское мышление характеризуется гибкостью, систематичностью, эмоциональностью, оригинальностью.

При комплексной, разносторонней подготовке учителя изобразительного искусства, включение дизайна в структуру образовательного процесса необходимо, и оно не может быть ограничено рамками одной дисциплины. Поскольку дизайн как дисциплина представляет собой комплексную систему, так и методы, с помощью которых формируется дизайнерское мышление должны проследиваться на нескольких дисциплинах. Объектами учебной дизайн-деятельности могут стать традиционные для студентов объекты творчества. Одним из таких объектов по праву можно считать выставочное пространство: рассматриваемое в качестве своеобразной художественно-образной системы, оно является составной частью пространственной среды, важнейшим элементом искусства и не может оставаться вне поля зрения дизайнера и дизайн-образования. Выставочное пространство, как объект дизайн-проектирования, решает одну из основных проблем — проблему формирования особого типа мышления, которое обеспечивает гармоничное существование человека в условиях развивающейся проектной культуры.

Так, чтобы определить на каком уровне дизайнерского мышления студенты третьего курса, изучающие дисциплину «Основы организации выставочного пространства» был проведен эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующий — первичная диагностика уровня сформированности дизайнерского мышления; формирующий — организация работы по повышению дизайнерского мышления с помощью проектной деятельности; контрольный — повторная диагностика уровня сформированности дизайнерского мышления. В данном исследовании были использованы следующие методы: анкетирование, беседа, экспериментальные задания, наблюдение, анализ.

На констатирующем этапе в ходе анкетирования было определено, что практически все студенты имеют средний и чуть ниже среднего уровень развития дизайнерского мышления. Однако было замечено, что на формирующем этапе с введением проектной деятельности в систему обучения, учащиеся с уровнем дизайнерского мышления ниже среднего, проявили себя значительно активнее, чем учащиеся со средним уровнем, например, самостоятельно определились с темой, создали творческую команду, распределили роли каждого участника, составили план реализации проекта.

Самый последний — контрольный этап — состоялся с помощью анкетирования уже после защиты проектов учащимися.

В процессе создания проекта, а именно, проектирования выставочного пространства на заданную тему, со студентами было проведено несколько занятий. На лекционном занятии состоялось знакомство с методами дизайн-проектирования.

Метод "инверсии" (перестановки слагаемых) позволяет преодолевать тупиковые ситуации в проектировании за счет изменения угла зрения на объект работы (магазин рассматривается не с позиций продавца или покупателя, а с точки зрения службы контроля, ремонтника, вора); за счет смены творческой установки (главное не прочность конструкции, а простота ее изготовления) и т.д. Свежий взгляд на предмет, подсказав не замечавшийся ранее вариант решения той же задачи, "растормозит" воображение, позволит увидеть в уже отвергнутом предложении неиспользованные резервы.

Те же задачи, но несколько иначе, решает прием "проектирование в воображаемых условиях", когда реальные обстоятельства работы объекта условно подменяются неожиданными решениями ("а если под водой") или даже фантастическими ("кухня для ангела").

Другие способы направлены на привлечение к творческому процессу максимально широкого арсенала знаний и умений, накопленных человеческой проектной культурой. Таковы разные варианты эвристических аналогий (т.е. нацеленных на изобретение, открытие):

- "прямые" заимствования форм из далеких проектным задачам сфер (так сделала многие свои открытия современная бионика, "почти" копирующая в технических объектах принципы и конструкции, подсмотренные у природы);

- "субъективные", когда автор воображает себя неким условно выбранным персонажем, например Карлсоном из известной детской книжки;

- "символические" (приписывающие одному явлению необычные для него свойства - "деревянный велосипед", "жидкий огонь" и т.п.);

- "фантастические", когда придумываются явления и вещи, как бы в принципе невозможные ("хорошо бы, чтобы дорога была только там, где едет машина"). Все эти ассоциации и предположения, ломая стереотипы проектного мышления, подталкивают студентов к применению "чужих" приемов и принципов к его проблемам, делают "невообразимое" возможным, как это произошло с "несущими дорогу с собой" гусеничными механизмами.

Сходным действием обладают приемы, основанные на воображении:

- мысленно "склеивающее" нечто целое из не совмещающихся частей; акцентирование, выделение в целом какой-то одной черты, с последующим ее развитием до любого мыслимого предела;

- "опережающее отражение" - доведенный до крайней точки, до абсурда прогноз возможных вариантов развития объекта или ситуации. Отталкиваясь от известного, эти приемы, выпячивая его отдельные моменты, преобразуют привычное в новое, нужное автору.

- метод "интерпретации", толкующий задачу, стоящую перед проектировщиком, в неожиданном для него ключе - в другом стиле, в чужой манере ("работа в маске мастера" - если бы тот же проект сделал Ле Корбюзье).

Появление порожденных этими методами нетривиальных приемов пространственной или

функциональной организации средовых слагаемых всегда так или иначе отражается на композиционных особенностях объектов и систем среды. Одни - порождают неожиданные формы элементов композиции, "отстраняя", обостряя ее, другие образуют новые сочетания предметных и пространственных составляющих композиционного целого, третьи позволяют в другом ракурсе увидеть этапы и динамические особенности развития средового процесса. Но в любом случае эти находки подсказывают новые версии образного решения среды, в т.ч. - абсолютно нетрадиционные, непривычные зрителю, и потому не всегда для него приемлемые.

На занятиях были отработаны различные методы проектирования на примере выставочного пространства. *Поисковый этап*, включал постановку и решение творческих задач, развивающих воображение, творческое мышление, проектные умения. Во время *творческого этапа* студенты реализовывали творческий проект (выставку), где формировались самоорганизация и самоконтроль.

Проводя анализ о результатах студенческого проектирования, можно сделать вывод, что дизайнерской деятельности: с одной стороны, это комплекс знаний и навыков, преобразованные в метод проектирования, который в дальнейшем используется для создания дизайн-проекта; с другой - это мировоззрение проектировщика, его взгляд на объект проектирования и окружающий мир, а также умение обобщать, синтезировать, вычленять существенные взаимосвязи и закономерности.

Выводы. Таким образом, выполнение проектных заданий по методам дизайн-проектирования вызывает у обучающихся интерес к проектированию, формирует у студентов порядок достижения проектной цели, решения поставленной функционально-пространственной, технологической и художественной задач, последовательность приемов или операций, необходимых для получения искомого результата; систему мер по оптимальной организации проектной (дизайнерской) деятельности. Включают несколько тесно взаимосвязанных разделов знания и комплексов работ: метод, «ноу-хау», уточняющих порядок и последовательность проектных работ от самых общих работ до конкретных технологий, обеспечивающих достижение проектной цели. Особенностью метода и методологии в дизайне является направленность проектных действий одновременно и на прагматический, и на художественный результаты, причем иерархия соответствующих установок и путей их достижения может меняться в процессе работы. Это означает, что метод и методика проектирования должны содержать элементы, синтезирующие возможности и инженерно-технического, и художественного творчества, что предопределяет специфику его подготовки и технологии профессиональной работы.

Наблюдение за творческой деятельностью учащихся и изучение продуктов этой деятельности позволило сделать вывод об эффективном развитии и формировании дизайнерского мышления с помощью методов проектирования.

Формирование дизайнерского мышления может гармонично вписаться в инновационные педагогические подходы, поскольку формирует в студентах эмпатию, стимулирует к фокусированию проблемы, глубокому осмыслению всего, что добыто в процессе наблюдения, учит генерировать идеи, сочетая эмоции с рациональностью, стимулирует учеников создавать прототипы, эскизы, макеты, таким образом проверяя свою идею и соответственно самоутверждаться и самореализоваться.

Проведенное исследование не является исчерпывающим, оно может стать основой для дальнейшего поиска наиболее эффективных методов развития дизайнерского мышления студентов и возможностей использования деятельности по созданию выставок в совершенствовании подготовки выпускников художественно-графического факультета.

Литература:

1. Агабабян А. Р., Арутюнян Н. Д. К вопросу взаимосвязи креативности с личностными характеристиками // *Ананьевские чтения, 2007: Материалы научно-практической конференции.* СПб., 2007
2. Афанасьева О. В. Творчество: свобода и необходимость: сущность творчества. Пути повышения творческой активности. М., 1995
3. Банюхова А. Е. Проявление креативности в зависимости от статуса в группе и типа профессии. Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2008
4. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб., 2006.
5. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др. - М., «Архитектура - С», 2004, 288 с.

УДК 378.81.659

кандидат филологических наук, профессор Вильданова Набиря Галихановна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат технических наук, доцент Имаева Эмма Шаукатовна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА PR-СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье изложены основы методики преподавания дисциплины «Лингвистическая культура в профессиональной коммуникации», целью которой является формирование языковой личности будущего специалиста по рекламе и связям с общественностью (PR-специалиста) на основе практического овладения им нормами современного русского литературного языка и основами культуры профессиональной коммуникации. Приводится описание учебно-методического комплекса дисциплины, разработанного для обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью» в технических вузах.

Ключевые слова: лингвистическая культура человека, формирование языковой личности будущего специалиста, особенности разговорной речи, политическая коммуникация, электоральная коммуникация, публичная коммуникация, межкультурная коммуникация, профессиональная коммуникация, нормы современного русского литературного языка.

Annotation. In the article the fundamentals of the methodology of the disciplinary teaching "Linguistic culture in professional communication" are stated, the purpose of which is the formation of the language personality of the future specialist in advertising and public relations (PR-man) on the basis of practical mastering the norms of the modern Russian literary language and the basics culture of professional communication. The description of the educational and methodical complex of the discipline developed for the students in the direction "Advertising and Public Relations" in technical universities is described.

Keywords: linguistic culture of a person, formation of the language personality of a future specialist, features of colloquial speech, political communication, electoral communication, public communication, intercultural communication, professional communication, norms of the modern Russian literary language.

Введение. В последние десятилетия в России становится актуальной и популярной профессия «Реклама и связи с общественностью». Основной задачей PR-специалистов является формирование наиболее позитивного мнения о предприятии, товаре или конкретном человеке. При этом PR-сопровождение актуально для любых отраслей производства, предоставления услуг или товаров самого широкого круга потребления. Условием успешности PR-специалистов в их профессиональной и общественной деятельности является умение правильно общаться и взаимодействовать с окружающими. Для достижения этой цели необходимы определенные знания теории коммуникации, приемов и правил речевого взаимодействия. Особую роль играет сформированная лингвистическая культура общения и представления информации.

Изложение основного материала статьи. На кафедре русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа) разработан учебно-методический комплекс для студентов, изучающих дисциплину «Лингвистическая культура в профессиональной коммуникации» (ЛКПК).

В процессе изучения дисциплины ЛКПК реализуются следующие задачи:

- формирование грамотной письменной речи, необходимой в будущей профессиональной деятельности;
- обучение ведению межличностного и социального диалога, разрешению конфликтных ситуаций, использованию эффективных средств достижения эффективной профессиональной коммуникации;
- обучение умению выступать публично, аргументировать собственную позицию в соответствии с нормами современного русского литературного языка и речевого этикета;
- умение анализировать готовые тексты различных жанров, создавать свои тексты, осуществлять редакторскую правку готового текста;
- изучение особенностей форм и жанров профессиональной коммуникации в связях с общественностью;
- освоение практических навыков формирования лингвистической культуры PR-специалиста.

Кроме того, усвоение дисциплины ставит целью:

- познакомить обучающихся с характеристиками эффективного профессионального общения;
- расширить гуманитарную составляющую будущего PR-специалиста;
- приобщить студента к культуре мысли и слова в целях формирования современной языковой личности;
- привить чуткое отношение к русскому языку и умение вслушиваться в живую языковую стихию;
- сформировать представление о ключевых характеристиках современной профессиональной коммуникации;
- познакомить обучающихся с новыми тенденциями организации эффективной коммуникации;
- сформировать практические навыки саморазвития и успешной самореализации будущего PR-специалиста.

В результате изучения дисциплины будущий PR-специалист должен:

- знать основные виды, составные элементы и специфику организации профессиональной коммуникации в области рекламы и связей с общественностью; особенности лингвистической культуры в профессиональной коммуникации;
- уметь определять основные проблемы в коммуникационном взаимодействии по вопросам профессиональной реализации специалиста;
- применять эффективные приемы профессионального общения;
- определять стратегические цели и руководить планированием, подготовкой и реализацией процесса коммуникации;
- уметь работать с персоналом, оценивать производительность и качество его труда, устранять конфликты, обеспечивать сплоченность коллектива, толерантность;
- уметь руководить осуществлением профессиональных функций в области рекламы и связей с

общественностью в государственных, общественных, коммерческих структурах, средствах массовой информации, в социальной сфере, сфере политики, экономики, производства, торговли, науки, культуры, спорта;

- быть способным планировать и осуществлять коммуникационные кампании и мероприятия; управлять процессами стратегического планирования, подготовки, творческой проработки и реализации коммуникационных программ и мероприятий для создания эффективной профессиональной коммуникации;

- быть способным управлять процессами профессиональной коммуникации, обеспечивать их качество и эффективность;

- уметь руководить созданием эффективной коммуникационной инфраструктуры организации, а также планировать и осуществлять коммуникационные кампании и мероприятия;

- владеть методами профессионального общения в интернациональной среде, используя особенности местной деловой культуры зарубежных стран;

- уметь определять стратегические цели и руководить подготовкой и реализацией коммуникационных кампаний и мероприятий.

Дисциплина ЖКПК содержит два раздела, включающих темы, раскрывающие содержание предмета, которые, в свою очередь, углубляются на практических занятиях на основе использования теории, вопросы для контроля правильности усвоения дисциплины и упражнения для формирования практических навыков.

Перечень разделов и тем с кратким содержанием:

Раздел 1. Лингвистическая культура как инструмент взаимодействия субъектов профессиональной коммуникации.

Тема 1. Понятие лингвистической культуры. Речевой портрет языковой личности. (Язык и речь. Формы речи. Речевой портрет языковой личности. Особенности акта коммуникации. Политическая, электоральная, публичная, деловая и профессиональная коммуникация).

Тема 2. Нормативный аспект лингвистической культуры в профессиональной коммуникации. (Нормы современного русского литературного языка. Логичность речи и законы формальной логики. Кодифицированные и узуальные нормы. Орфоэпические нормы. Лексические нормы. Морфологические нормы. Орфографические нормы. Пунктуационные нормы. Синтаксические нормы. Стилистические нормы).

Тема 3. Функциональные стили современного русского литературного языка. (Научный стиль речи. Официально-деловой стиль речи. Газетно-публицистический стиль речи. Разговорно-обиходный стиль речи как особая функциональная разновидность литературного языка. Литературно-художественный стиль речи).

Тема 4. Культура устной речи. Роды и виды ораторского искусства. Теория аргументации. (Риторическая речь как синтез устной и письменной речи. Искусство красноречия. Особенности публичного выступления. Общая и частная риторика. Роды и виды красноречия. Теория аргументации и виды аргументов).

Тема 5. Этика речевого общения. Средства организации эффективной профессиональной коммуникации. (Функции и цели речевого общения. Понятие коммуникативной стратегии. Типология стратегических целей. Стратегическое и тактическое планирование речевых действий. Виды речевых тактик. Принципы кооперации Г. Грайса и постулаты Дж. Лича. Нормы и формулы речевого этикета. Законы общения).

Тема 6. Невербальные средства общения в этнокультурной среде. (Функции невербального общения. Правила жестикуляции в коммуникации. Экстралингвистические средства речи. Поведенческий имидж участников коммуникации. Средства усиления коммуникативной позиции говорящего).

Раздел 2. Особенности профессиональной коммуникации как разновидности культуры общения.

Тема 7. Принципы организации эффективной профессиональной коммуникации. Цели языкового общения и факторы, определяющие успешность коммуникации. (Принципы и условия организации эффективной профессиональной коммуникации. Этапы коммуникационного процесса. Виды коммуникативных барьеров. Адекватное использование эффективных факторов общения).

Тема 8. Основные типы коммуникабельности участников профессиональной коммуникации. (Основные типы коммуникабельности людей. Причины коммуникативных неудач. Роль психологических факторов в профессиональной коммуникации).

Тема 9. Понятие эго-состояния и его модели. Методы защиты от манипуляций. (Модели эго-состояния. Формы трансактов при общении. «Манипулятивная игра» в профессиональной коммуникации).

Тема 10. Особенности и виды современной публичной речи. Риторический идеал. (Недостатки современной публичной речи. Понятие текстуальности. Цели, жанры и формы публичной речи. Риторический идеал).

Тема 11. Культура дискусивно-полемиической речи. Виды споров. (Спор. Структура спора. Виды споров. Особенности античных видов споров. Роль аргументов в споре. Полемиические приёмы в споре. Причины некорректности в споре).

Тема 12. Софизмы и уловки в профессиональной коммуникации. (Причины возникновения софизмов. Структура речевой провокации в публичном диалоге. Софизмы и уловки в речи. Логические софизмы. Собственно риторические софизмы. Социально-психологические уловки. Умение держать себя перед аудиторией).

Тема 13. Особенности межэтнических форм коммуникации. Инструменты речевого воздействия на аудиторию. (Теория межличностных отношений. Международные правила этикета. Алгоритмы Дейла Карнеги. Джон Честара об основах делового этикета. Система моральных установок и иерархии ценностей народов Востока. Черты характера и менталитет народов Европы. Специфика национальных образцов нравственности).

Тема 14. Культура письменной речи в профессиональной коммуникации. (Виды письменных PR-материалов. Использование значимого варьирования языковых структур. Выбор формальной оболочки текста. Выбор слов и выражений. Средства модификации привычных категорий. Средства речевой выразительности).

Тема 15. Редактирование как творческий процесс в профессиональной деятельности PR-специалиста. (Виды редактирования. Редакционная этика. Контекст, подтекст, прецедентные тексты. Дискурс текста. Виды информации. Коэффициент информативности текста).

В процессе изучения дисциплины студенты должны выполнить определенный объем самостоятельной работы. В учебно-методическом комплексе приведена примерная тематика тем для рефератов, презентаций, семинаров, коллоквиумов, деловых игр и т.п.:

1. Основные типы коммуникабельности людей.
2. Основные виды споров и их классификация.
3. Национальные особенности невербальной коммуникации.
4. Гендерные различия речевого поведения участников коммуникации.
5. Этический аспект культуры речи в ораторском искусстве.
6. Причины нарушения постулатов Джеффри Лича.
7. Роль принципа кооперации в профессиональной коммуникации.
8. Основные жанры рекламного текста в профессиональной коммуникации.
9. Слоган как жанр рекламного текста.
10. Средства речевой выразительности в рекламном тексте.
11. Принципы эффективности рекламного текста.
12. Основные стили общения в деловой профессиональной коммуникации.
13. Типы эго-состояний в профессиональной коммуникации.
14. Культура дискусивно-полемиической речи.
15. Кодекс речевого поведения участников коммуникации.
16. Признаки успешной профессиональной коммуникации.
17. Особенности европейской и азиатской типов коммуникации.
18. Софизмы и уловки в речи.
19. Собственно риторические софизмы в профессиональной коммуникации.
20. Манипуляции в профессиональной коммуникации и защита от них.
21. Скрытые трансакты в коммуникации.
22. Принцип кооперации, принцип интереса и принцип Поллианы.
23. Законы коммуникации по И.А. Стернину и П.С. Таранову.
24. Особенности языка публицистического стиля.
25. Метатекст в газетно-публицистическом подстиле.
26. Факторы эффективного слушания.
27. Отличительные признаки речевой деятельности.
28. Психологические механизмы речевой деятельности.
29. Этика письменной речи в этнокультурной среде.
30. Современное деловое письмо в профессиональной коммуникации.

Для закрепления изученного теоретического материала обучающиеся могут пройти тестирование по тестовым заданиям, основанным на материале всего курса. Примеры тестовых заданий:

Задание 1. Под речевой тактикой понимают

- 1) способ реализации стратегии речи,
- 2) точность и выразительность речи,
- 3) ораторские способности собеседников,
- 4) мимику и жесты собеседников.
- 5) общий план речевых действий для достижения поставленных коммуникативных целей.

Задание 2. Принцип кооперации включает максимум.

- 1) релевантности,
- 2) великодушия,
- 3) скромности,
- 4) согласия,
- 5) такта.

Задание 3. При общении не затрагиваются темы, потенциально опасные для собеседников – значит, собеседники вооружены.

- 1) максимумом такта,
- 2) максимумом скромности,
- 3) максимумом симпатии,
- 4) максимумом отношения,
- 5) максима релевантности.

Задание 4. Принцип вежливости не включает максимум.

- 1) количества,
- 2) согласия,
- 3) великодушия,
- 4) такта,
- 5) одобрения.

Выводы. Учебно-методический комплекс «Лингвистическая культура в профессиональной коммуникации» (УМК «ЛКПК») предназначен для обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью». УМК включает рабочую программу дисциплины, сведения о содержании современной лингвистической культуры в профессиональной коммуникации и словарь для активизации учебного процесса. Основная цель УМК «ЛКПК» – помочь будущим специалистам по связям с общественностью подготовиться к участию в обсуждении актуального вопроса, выступить со знанием дела стройно, изящно, с достоинством, доказывая правомерность собственной точки зрения. Вопросы для обсуждения после каждой темы направлены на закрепление теоретического материала. В целях совершенствования уровня общекультурной и лингвистической подготовленности обучающихся к освоению ими содержания теоретического курса предлагаются задания по каждой теме, практические упражнения и тренировочные тесты.

Учебно-методический комплекс «Лингвистическая культура в профессиональной коммуникации» может быть использован широким кругом студентов, магистрантов и аспирантов разных направлений подготовки в техническом вузе, стремящихся к совершенствованию необходимых для будущей профессиональной деятельности компетенций в устной и письменной речи.

Литература:

1. Вильданова Н.Г., Имаева Э.Ш. Пути совершенствования PR-специалиста как языковой личности // Современный PR: теория, практика, образование. Материалы IX Международной науч.-практич. конф-ции,

посвященной 65-летию УГНТУ, 2013. – С. 43-46.

2. Вильданова Н.Г., Имаева Э.Ш. Пути формирования межкультурной коммуникации будущего PR-специалиста // Современный PR: теория, практика, образование. Материалы XI Международной науч.-практич. конф-ции, посвященной 20-летию профессионального образования по связям с общественностью в Республике Башкортостан, 2017. – С. 46-49.

3. Вильданова Н.Г., Имаева Э.Ш. Целесообразная и грамотная речь как залог эффективного общения // Проблемы современного педагогического образования. – г. Ялта: Изд-во ГПА ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», 2017. – №54-3. – С. 17-24.

4. Вильданова Н.Г. Речевая коммуникация: практикум: учебное пособие / Н.Г. Вильданова, Х.Н. Исмагилова, И.К. Ковалева. – Уфа: РИЦ УГНТУ, 2013. – 123 с.

5. Вильданова Н.Г. Речевая коммуникация: теория: учебное пособие / Н.Г. Вильданова, Х.Н. Исмагилова, И.К. Ковалева. – Уфа: РИЦ УГНТУ, 2013. – 248 с.

6. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности // Учебное пособие. – СПб.: Общество «Знание», 1999.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасии Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Аннотация. Статья посвящена разработке теоретико-методологических и методических оснований проблемы формирования глобального экологического мышления в школьном экологическом образовании как одного из условий устойчивого развития. На основе философских, научных, психолого-педагогических основ разработаны целевой, содержательный, процессуальный и технологический компоненты учебного курса «Мыслить глобально – действовать локально». Данный курс реализует глобальный, проблемный, экогуманистический, компетентностный подходы и принцип глобального экологического мышления.

Ключевые слова: устойчивое развитие, глобальное экологическое мышление, глобальные экологические проблемы, компетентностный подход, принцип глобального экологического мышления, учебный курс «Мыслить глобально - действовать локально».

Annotation. The article is devoted to the development of the theoretical, methodological and methodological foundations of the problem of the formation of global ecological thinking in school environmental education as one of the conditions for sustainable development. On the basis of philosophical, scientific, psychological and pedagogical foundations, the target, substantive, procedural and technological components of the training course "Think globally - act locally" have been developed. This course implements a global, problematic, eco-humanitarian, competence approach and the principle of global environmental thinking.

Keywords: Sustainable development, global environmental thinking, global environmental problems, competence approach, the principle of global environmental thinking, the training course "Think globally - act locally."

Введение. Система образования XXI века названа стратегически важной сферой человеческой деятельности, которой отведена опережающая роль в решении глобальных проблем с целью выживания и устойчивого развития человечества.

Глобальные экологические проблемы как новая социальная реальность выступают императивом обновления современной образовательной системы, поскольку именно образование сыграло существенную роль в становлении и развитии утилитарно-потребительского, природопокорительного общества, транслируя в будущее технократические знания, ценности, способы мышления и деятельности. При этом возникает диссонанс между потребностями ориентации образования на идеи устойчивого развития и реальным доминированием технократичности и социальной апатии в изучении и решении глобальных экологических проблем. Специалисты отмечают, что «сегодня дефицит глобального экологического мышления во многом становится чем-то вроде ржавчины в теле многотонной бомбы, оставленной в центре города во время войны». Всеядность проявления глобальных экологических проблем как факторов повышенного риска диктует приоритетность известного логического тезиса «Мыслить глобально, действовать локально» [14, 11].

В ходе решения этих задач при формировании глобального мышления учитывалось неразрывное единство идей устойчивого развития и глобализации. Идея устойчивого развития явилась как реакция на проблемы, инициированные глобализацией, в т.ч. глобальным кризисом личности, поэтому будущее человечества без сбалансированного, устойчивого развития, в т.ч. на основе экологической культуры, глобального мышления и консолидированных компетентных действий, не возможно. В связи с этим концептуальную основу курса составили теория и методология глобального экологического образования, предполагающего формирование глобального экологического мышления, средствами которого возможно разрешение экологических проблем человечества средствами образования [14, 13].

Формулировка цели статьи. Цель исследования состоит в разработке методики формирования глобального экологического мышления в экологическом образовании.

Задачи:

- разработка философских, научных и психолого-педагогических основ формирования глобального мышления;

- обоснование методических основ формирования глобального экологического мышления, включающих целевой, содержательный, процессуальный, технологический, компоненты;

- разработка профильного экологического курса «Мыслить глобально - действовать локально», отражающие теоретические и методические основания глобального экологического мышления.

Изложение основного материала статьи. При разработке методики формирования глобального экологического мышления нами учитывались и реализовывались философские, научно-географические, психологопедагогические основы экологического образования. Философские основы предполагают актуализацию мировоззренческой функции образования, поскольку истоки глобальных проблем лежат внутри, а не вне человека. Поэтому решение глобальных проблем должно исходить из осознания личностью себя как субъекта всемирно-исторического процесса с ценностными ориентациями на идеи ноосферы, коэволюции и устойчивого развития. Эти выводы подтверждают, что глобальные экологические проблемы имеют «человеческое измерение», а их разрешение связано с утверждением гуманизма. Причем гуманизм рассматривается не только применительно к индивидуальным потребностям личности, но и в контексте перспектив выживания всего человечества. А это требует от личности адекватного познавательного механизма - глобального экологического мышления. В основе такого мышления лежит понимание противоречивого чувства человечества и природы Земли в пространственно-временном аспекте, целостности глобальных экологических проблем, их опасности и необходимости совместных усилий для их решения. Причем экологические противоречия имеют социальные и гносеологические причины, развиваются в преобразовательной и познавательной сферах, затрагивают этические и эстетические аспекты, поэтому гармонизация взаимоотношений человека и природы должна быть проведена на нескольких уровнях: познавательном, ценностном, деятельностно-практическом. На познавательном уровне причины и поиск путей решения глобальных экологических проблем связываются с развитием науки. Общетеоретическим основанием их изучения является глобалистика [11, 14].

Научно-географические основы отражают ведущие тенденции развития классической науки: экологизация, проблемность, изучение интегральных человекообразных систем», гуманизация, глобализм, культурологичность. Центральное место в содержании курса должно отводиться проблемной ориентации знаний, системе экологических коэволюционных ценностных ориентаций познавательного, этического и эстетического характера, оценочно-рефлексивному и поведенческому аспектам. Содержание должно быть проблемно ориентировано и построено в логике раскрытия экологических проблем как результата взаимодействия человечества и природы Земли и идей экоразвития. Важно учитывать пространственную панорамность проявления глобальных экологических проблем: на региональном, локальном уровнях во временном аспекте. Это обеспечивает ретроспективу, а также реализацию идеи игры масштабами, что отражает известный тезис «мыслить глобально - действовать локально», вынесенный в название учебного курса [5].

Теоретическую основу методики формирования глобального экологического мышления также составили психолого-педагогические идеи о глобальном воспитании, в основе которых лежит признание личности как субъекта глобального геокультурного пространства с ценностными ориентациями на идеи выживания человечества и способностью к активной деятельности по изучению и предотвращению глобальных проблем. Основываясь на выше изложенном, уточнены основные подходы и принципы, которые учитываются при разработке методики формирования глобального экологического мышления. Важную роль имеют компетентностный, проблемный, экогуманистический и глобальный подходы. Компетентностный подход направлен на развитие общекультурных глобальных компетенций во взаимодействии с природой Земли у каждого человека единого человечества. Он определяет необходимость развития системы мотивационных, коммуникативных, информационно-познавательных, ценностно-нормативных, практико-созидательных компетенций, заданных по отношению к глобальным проблемам и процессу глобализации в целом, обеспечивающих развитие глобального экологического мышления как интеллектуально-нравственного и деятельностного механизма решения глобальных экологических проблем. Проблемный и экогуманистический подходы способствуют проблемно-ориентированному структурированию содержания о глобальных экологических проблемах как результата противоречия между человеком и природой. Причем все названные подходы на основе комплиментарного взаимодействия объединяются вокруг глобального подхода, который детерминирует реализацию в методике адекватного механизма понимания, оценивания и решений глобальных экологических проблем.

К числу специфических принципов данного курса отнесены: принцип глобального мышления; принцип проблемной интеграции, принцип пространственной панорамности, принцип глобальной этики, принцип консолидированных локальных действий. Более подробно раскрыт принцип глобального экологического мышления, поскольку он является системообразующим среди названных принципов.

Принцип глобального экологического мышления предполагает уточнение сущности и компонентов глобального мышления, особенностей их формирования в познавательном цикле. Учитывая, что глобальное экологическое мышление рассматривается как интеллектуально-нравственно-созидательный механизм выживания человечества [1, 2, 5], его сущность нами рассматривается в единстве четырех компонентов: онтологического, гносеологического, аксиологического и праксиологического. Это раздвигает границы детерминирования «гносеология — мышление» и обеспечивает связь принципа глобального экологического мышления с принципами, отражающими аффективную и волевую сферы сознания личности. Онтологический компонент создает информационную емкость мышления, включает знания: о целостности экосферы и глобальных экологических проблем; исторических этапах противоречивого единства человечества и природы Земли в культурно-историческом контексте; экологических последствиях и путях решения экологических проблем. Это позволяет раскрыть процесс глобализации деятельности человека, «эффект бумеранга» на примере различных культурно-исторических этапов, что способствует развитию чувства исторической преемственности, ретрорефлексии, а также осуществлению прогноза на основе исторической аналогии и идей альтернативных цивилизаций. В этот компонент включены также знания о географии и особенностях проявления глобальных экологических проблем, учения, законы и закономерности, характеризующие противоречивое единство человечества и природы Земли.

Содержательной единицей онтологического аспекта является понятие «глобальная экологическая проблема». Данное понятие предполагает переход от объектно-предметного знания к проблемно-ориентированному. Этот переход осуществляется на основе принципов проблемной интеграции и пространственной панорамности, которые соответственно отражают диалектику саморазвития глобальных экологических проблем и их пространственную иерархичность. Следуя этим принципам, разработана

проблемно-ориентированная структура содержания курса «Мыслить глобально, действовать - локально», которая включает инвариантный и вариативный блоки содержания. Инвариантный блок отражает рефлексивную модель экологических отношений человечества и природы Земли и предполагает следующую логику изучения глобальных экологических проблем: универсальная ценность геосфер — виды воздействия человека на геосферы — изменение геосфер — экологические последствия - пути решения экологических проблем. Такое построение обеспечивает связь категории «проблема» с категориями «потребности», «противоречия», «деятельность», «цели», что соответствует теории проблем как особой области знаний [5, 10, 11]. Вариативный блок научного содержания обеспечивает понимание взаимопереходов пространственных рангов экологических проблем (глобальный, региональный, локальный), осознание единства геоэкологического пространства как основ развития «троп связанного пространственного мышления» [10].

Гносеологический компонент глобального экологического мышления отражает способы, виды и стили мышления. В зависимости от способов познания различают образно-ассоциативное и логическое, практическое и теоретическое виды мышления. Специалисты отмечают особую значимость образно-ассоциативного мышления при смене его стилей, в нашем случае, в переходе от технократического к экологическому мышлению.

Обобщение содержания глобальных экологических проблем предполагает формирование особого стиля мышления [11]. В экологический стиль глобального мышления включены как его относительно устойчивые черты (системность, причинность, историзм, дополнительность), так и динамические элементы, к которым относятся дисциплинарная и проблемная стилевые установки. Для дисциплинарной стилевой установки характерны такие черты мышления как территориальность, глобальность, конкретность, комплексность, прогностичность, социальность, гуманизм.

Проблемная стилевая установка является ведущей. С ней связаны такие черты глобального экологического мышления, как диалектичность, рефлексивность, креативность, альтернативность.

Выделение таких черт глобального экологического мышления, как территориальность, глобальность, конкретность, обеспечивающих пространственную панорамность мышления, отражает его связь с географическим мышлением, предполагает необходимость при их формировании «играть масштабами», подчеркивая связь общего, особенного и уникального. Развитие комплексности и системности как черт глобального мышления связано с синтетической стороной познания, характеризующегося восхождением от абстрактного общего к конкретному всеобщему. Поэтому здесь доминируют методы синтеза, дедукции, обобщения. Эти черты обеспечивают ориентацию на целостное изучение экосферы и глобальных проблем человечества с учетом их взаимосвязи [1].

Прогностичность, социальность и гуманизм глобального экологического мышления связаны с ориентацией на будущее в контексте идей устойчивого развития, а также с глобальным моделированием экологического развития, вероятностным и нормативным прогнозированием.

Для становления таких черт глобального мышления, как рефлексивность и креативность необходимо создание соответственно рефлексивной среды (проблемная ситуация, диалог, необходимость выбора и критической оценки) и креативной среды (совокупность условий, обеспечивающих совпадение мотива и цели деятельности, что позволяет выйти за пределы заданного и осуществить личностный поиск решения проблемы).

Диалектичность глобального экологического мышления развивается при «многомерном» анализе глобальных экологических проблем: «анализ через синтез» [12], «многоаспектное узнавание» [6], разностороннее рассмотрение объекта [9]. Диалектичность предполагает построение модели содержания глобальной экологической проблемы как отражение логической последовательности ее саморазвития.

Аксиологический компонент глобального экологического мышления включает ценностные основы решения глобальных экологических проблем, которые задают смысл и идеалы любой деятельности. Они существуют в форме мировоззренческих идей, концепций и понятий, несущих ценностно-нормативную нагрузку. Ведущими мировоззренческими идеями решения глобальных экологических проблем являются: идея ноосферы, идеи коэволюции и устойчивого развития. Они отражают новую мировоззренческую парадигму во взаимодействии человечества и природы Земли, предполагающую переход от идеологии борьбы и покорения к гармоничному сосуществованию, со-бытию. Эти идеи формируют базовую аксиологическую концепцию изучения и преодоления глобальных экологических проблем — экологический гуманизм. В связи с этим экологический гуманизм рассматривается как системообразующая черта глобального экологического мышления. Она, отражая ценностный аспект, предполагает включение смысла познания и решения глобальных экологических проблем в систему ведущих жизненно-смысловых ценностных ориентиров развивающейся личности.

Праксиологический компонент глобального экологического мышления учитывает, что экологическая проблема может быть рассмотрена как реальная жизненная ситуация, требующая практического действия.

Рассмотренная система теоретико-методологических основ, определяет целевой, содержательный, процессуальный и технологический аспекты методической системы учебного курса «Мыслить глобально - действовать локально» [5].

Целевые ориентиры курса целесообразно рассмотреть в триединстве: цель-идеал, цель-средство и цель-субъект. Цель-идеал, или стратегическая цель, определяется как формирование экогуманистического мировоззрения. Отметим, что «эко» означает осознание учащимися приоритета экологических интересов человечества над технократическими, зависимости жизнеобеспечения человечества от экологического состояния окружающей среды, необходимости экологически обоснованных ограничений в природопользовании. Гуманизм в этом контексте означает проявление общечеловеческого начала, утверждение универсальной значимости общечеловеческого бытия, ориентацию на гуманистические цели и ценности в выборе решения. Для гуманистически ориентированного образования характерна гармония общественного и личного. Для достижения этой гармонии цель-идеал конкретизируется до цели-средства и личностно-ориентированной цели. Цель-средство ориентирует на формирование глобального экологического мышления как интеллектуально-нравственно-созидательного механизма изучения и решения глобальных экологических проблем.

Цель-субъект отражает совокупность мотивационной, ценностно-нормативной, информационно-познавательной, коммуникативной, практико-созидательной компетенцией, составляющих основу глобальной модели общекультурной компетентности [3].

Задачи курса:

1. Развитие мотивы изучения и решения глобальных экологических проблем.
2. Обобщение и творческое развитие знаний о целостности экосферы, глобальных экологических проблемах в контексте диалектики взаимодействия человека и природы.
3. Развитие черт глобального экологического мышления.
4. Развитие ценностных ориентаций, отражающих идеологию устойчивого развития.
5. Развитие коммуникативных компетенций.
6. Развитие потребности и умений действовать локально, изучая и решая экологические проблемы на местном уровне.

Содержание учебного курса, интегрируясь вокруг понятия «экологическая проблема», имеет проблемно-ориентированный характер. Экологическая проблема, взаимодействуя с понятиями и терминами, создает систему, обеспечивающую ее функционально полное раскрытие. Понятийно- терминологическое ядро содержания глобальных экологических проблем создает условия для проблемного познания истинной противоречивости на основе перехода полюсов антинормии друг в друга. Придание одним и тем же компонентам природы качественно противоположных сущностных характеристик (ресурс - используй, а условия - сохраняй) позволяют выявить противоречивое единство потребностей человека и осознать причины их возникновения как результат смещения равновесия потребностей в сторону ресурсопользования [6, 7].

Опредмеченные в компонентах природы проблемы представлены в содержательном блоке «сущность». Логическим звеном, соединяющим блоки «причина» и «сущность» является природопользование, усугубляющим фактором которого является демографическая проблема. Блок «эффект бумеранга», раскрывая экологические последствия для человека проявлений экологических проблем, создает условия для рефлексии на индивидуальноличностном и родовом уровнях. Операционно-деятельностную основу для рефлексии создает моделирование, прогнозирование, научные гипотезы и проекты. Они же служат и вербально-логическим основанием для усвоения и осознания идей устойчивого развития [2].

Вариативный компонент структурно-логической модели основывается на единстве пространственных уровней проявления глобальных экологических проблем во временном аспекте. Особо подчеркнем, что время как история бытия человеческого рода является важным фактором преемственности, ретрорефлексии, саморазвития. Изучение родового развития человечества в единстве с природой позволяет понять причины и сущность экологических проблем прошлого, множество путей гармоничного единства, расцвета и упадка цивилизаций. Это создает условия для развития чувства исторической преемственности, понимания своей исторической роли и ответственности за существование жизни и разума на Земле. В связи с этим в вариативный блок содержания вводятся не только территориальные уровни проявления экологических проблем, отражающие пространственный аспект, но и понятия «экологический кризис», «экологические революции», соответствующие временному аспекту.

В основу процессуального компонента положена идея последовательного взаимодействия компонентов глобального экологического мышления от мотивационно-ориентировочного этапа к теоретико-познавательному и практико-консолидирующему. Отметим, что аксиологический компонент глобального экологического мышления представлен на всех этапах контекстно. В соответствии с процессуальным компонентом построена структура содержания учебного курса.

Во «Введении» дается представление о глобальной экологии, глобальном мышлении, гражданине мира. Введение выполняет мотивационно- ориентировочную роль.

Раздел I «Глобальное единство» и Раздел II «Геосферы Земли и деятельность человека» соответственно, раскрывают целостность экосферы, особенности проявления экологических проблем в истории развития цивилизации и сущность современных глобальных проблем человечества, выполняют теоретико-познавательную роль. Последний раздел «Стратегия и механизмы выживания человечества» выполняет практико-консолидирующую роль.

Технологический компонент учебного курса раскрывается в модульной организации учебного процесса по формированию глобального экологического мышления. Каждую тему курса изучается в единстве трех блоков: познавательного, коммуникативного и практического. Познавательный блок отражает теоретические основы содержания, коммуникативный – предполагает включение учащихся в диалог, средствами дискуссий, диспутов, дебатов, практический – в практико-созидательную проектную деятельность по решению локальных проявления глобальных экологических проблем (на территории своей местности).

Учебный курс имеет особый методический аппарат, включающий рубрики разработанных заданий: «Авторитетное мнение», «Это важно знать», «Размышляю, понимаю, осознаю», «Выражаю свое отношение», «Участвую в диалоге» «Исследую, оцениваю, созидаю», каждая из которых направлена формирование и развитие соответствующих компетенций (мотивационной информационно-познавательной, ценностно-нормативной коммуникативной, практико-созидательной) глобальной модели общекультурной компетентности.

Выводы. Формирование глобального экологического мышления призванное обеспечить устойчивое развитие, является фактором модернизации системы образования в направлении его глобализации и экологизации. Глобальное экологическое образование предполагает нацеленность на будущее, когда будущее каждого человека связано с будущим всей планеты. При этом оно предполагает вооружение учащихся комплексными знаниями о причинах, сущности, путях решения глобальных экологических проблем, осуществление перехода от глобальных знаний к глобальному мышлению, присвоению общечеловеческих ценностей и от них к глобальным солидарным действиям. Данный процесс обеспечивается введением в учебный процесс курса «Мыслить глобально - действовать локально», в основе которого лежит принцип глобального экологического мышления. Данный принцип задает ориентир всей методической системе курса в направлении формирования набора компетенций учеников как составляющей основу глобальной модели общекультурной компетентности. Содержание курса носит проблемно-ориентированный характер, его структура определяется логикой изучения экологических проблем. Процессуальный компонент курса представлен мотивационно-ориентировочным, теоретико-познавательным и практико-консолидирующим этапами, в рамках которых реализуются педагогические технологии модульного обучения, диалоговые,

проектные. Разработан методический аппарат курса, включающий рубрики заданий, обеспечивающих развитие компетенций глобальной модели общекультурной компетентности.

Учебный курс «Думать глобально – действовать локально» реализуется в рамках профильного экологического образования в школе. Разработан, апробирован и издан комплекс учебно-методического обеспечения учебного процесса по формированию глобального экологического мышления: концепция и программа курса, учебное пособие, электронный учебник [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8].

Литература:

1. Винокурова Н.Ф. Глобальное экологическое образование: вектор педагогических инноваций для устойчивого будущего. / Н.Ф. Винокурова, Н.В. Мартилова. // Вестник Мининского университета. - 2016. - № 2 (15). - С. 19.
2. Винокурова Н.Ф. Методологические основы конструирования системы культурно-экологических модулей как средства формирования культуры природопользования / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2017. - № 1-1. – С 129-132.
3. Винокурова Н.Ф. Методологические основы общекультурной компетентности и методика их реализации в профильном географическом образовании. / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева, В.В. Николина // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - № 4. - С. 170.
4. Винокурова Н.Ф. Особенности духовно-нравственного воспитания в экологическом образовании. / Н.Ф. Винокурова, Н.В. Мартилова // Использование и охрана природных ресурсов в России. - 2015. - № 1 (140). - С. 101-104.
5. Винокурова Н.Ф. Теория и методика изучения глобальных экологических проблем на основе геоэкологического подхода в школьной географии. Автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М, 2000. – 45 с.
6. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология/С.Д. Дерябо В.А. Ясвин, – Ростов – на – Дону, 1996. – 480 с.
7. Зулхарнаева А.В. Последовательность формирования экогуманистического мировоззрения в школьной географии 6-7 классов: психолого-педагогические и методические аспекты. / А.В. Зулхарнаева, Н.Ф. Винокурова // Вестник Мининского университета. – 2016. - № 4 (17). – С. 26. (электронный ресурс). Режим доступа: <http://vestnik.mininiver.ru/reader/search/posledovatelnost-formirovaniya-ekogumanisticheskog/>
8. Зулхарнаева, А.В Педагогические технологии формирования экогуманистического мировоззрения в курсе школьной географии. / Н.Ф. Винокурова, А.В. Зулхарнаева. // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 2-3. - С. 486-490.
9. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание 1981. – 96 с.
10. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1990. - № 10. – С. 3-18
11. Мамедов Н.М. Культурные предпосылки становления экологической цивилизации /«Вестник Международной академии наук. Русская секция» - 2012, №1. - (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.heraldrusias.ru/online/2012/1/213>. (дата обращения 16.17.2017)
12. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир./С.Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 191 с.
13. Степин В.С. О философских основаниях синергетики / В.С. Степин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. - М.: Прогресс - традиция, 2007 – С. 97 - 102.
14. Стратегия ООН для устойчивого развития в условиях глобализации. - М.: РАЕН, 2015.

Педагогика

УДК 378.17

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

студентка 4 курса профиля «Физическая культура» Азарова Анастасия Евгеньевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ

Аннотация. Данная работа посвящена анализу авторской методики оздоровительной гимнастики для школьников с нарушениями осанки. Рассмотрены основные физиологические механизмы влияния оздоровительной гимнастики на организм школьника. Определен алгоритм и формы проведения занятий оздоровительной гимнастикой, проведен формирующий эксперимент с исследованием функциональных показателей.

Ключевые слова: оздоровительная гимнастика, осанка, функциональные тесты, методика.

Annotation. This work is devoted to the analysis of the author's method of improving gymnastics for schoolchildren with posture disorders. Describes the main physiological mechanisms of the influence of recreational gymnastics for the student body. The algorithm and the form of classes recreational gymnastics, conducted a formative experiment with the study of the functional indicators.

Keywords: health-improving gymnastics, posture, functional tests, methodology.

Введение. Одним из важных показателей здоровья и развития ребенка является осанка. Осанкой называют привычную позу непринужденно стоящего человека, которую он принимает без избыточного мышечного напряжения. В случаях перегрузки одних и тех же мышечных групп, и их утомления нарушается равномерная тяга мышц, что может привести к изменению величины лордоза или кифоза, бокового искривления позвоночника. При частом повторении этих состояний они фиксируются, что вызывает нарушения осанки и влечет за собой перераспределение мышечного тонуса, ослабление мышц, снижение рессорной функции позвоночника, изменения в деятельности главных систем организма. У детей с нарушениями осанки снижена жизненная емкость легких, уменьшена экскурсия грудной клетки и диафрагмы, что неблагоприятно отражается на деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Нарушению нормальной деятельности органов брюшной полости способствует слабость мышц живота.

Снижение рессорной функции позвоночника у детей с плоской спиной вызывает постоянные микротравмы головного мозга во время ходьбы, бега и других движений, что отрицательно сказывается на высшей нервной деятельности, сопровождается быстрым наступлением утомления, а нередко и головными болями [1, 2, 3].

Отклонения от нормальной осанки принято называть нарушениями, или дефектами осанки. Нарушение осанки проявляется уже у детей раннего возраста: в ясельном возрасте у 2,1%, в 4 года у 15-17% детей, в 7 лет у каждого третьего ребенка, в школьном возрасте процент детей с нарушением осанки продолжает расти и достигает 80-90% в возрасте 11-16 лет, то есть в период усиленного роста костей и полового созревания.

Осанка имеет неустойчивый характер в период усиленного роста тела ребенка, который приходится на младший школьный возраст. Это связано с одновременным развитием костного, суставно-связочного аппаратов и мышечной системы ребенка. Кости и мышцы увеличиваются в длину, а рефлексы статики еще не приспособились к этим изменениям.

Лечение дефектов осанки и деформации опорно-двигательного аппарата комплексное. Оно предполагает использование оздоровительную гимнастику вместе с массажем, физиотерапией, закаливанием, гигиеническими и оздоровительными мероприятиями в режиме учебы, труда и отдыха. Главным действующим фактором среди них является физические упражнения. Необходимость их применения обусловлена многосторонним воздействием на организм. Прежде всего они повышают общий тонус, активизируют деятельность ЦНС, сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма, стимулируют обменные процессы; обеспечивают перераспределение мышечного напряжения, укрепление мышц, создание мышечного корсета. Систематические занятия физическими упражнениями тренируют человека, способствуют возникновению и закреплению новых условных рефлексов, разрушают стереотип неправильного удержания тела [4].

Цель работы – оптимизировать алгоритм проведения занятий оздоровительной гимнастикой для лиц с нарушениями осанки путем формирования методики проведения занятий для детей с нарушением осанки.

Задачи работы: провести анализ проблемы применения оздоровительной гимнастики при нарушениях осанки; обосновать коррекционное воздействие оздоровительной гимнастики; разработать методику проведения занятий для детей с нарушением осанки; сформировать метод оценки эффективности применения оздоровительной гимнастики при нарушениях осанки.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Важнейшими задачами физического воспитания детей является общее их развитие, укрепление здоровья, формирование необходимых двигательных навыков правильной осанки и предотвращения различных деформаций позвоночника.

Как нормальная осанка, так и патологические ее вариации определяются не только морфологическими признаками, но и функциональными факторами, которые зависят от сложного взаимодействия нашего организма с окружающей средой.

Нормальная осанка характеризуется шестью главными признаками: 1 – расположением остистых отростков позвонков на одной вертикальной линии; 2 – расположением надплечий, плеч на одном уровне; 3 – расположением углов обеих лопаток на одном уровне; 4 – равных между собой треугольников талии, образуемых боковой поверхностью тела и свободно опущенными руками; 5 -- расположением ягодичных складок на одном уровне; 6 – правильными изгибами позвоночника в сагиттальной плоскости (глубина поясничного лордоза – до 5 см, в шейном – до 2 см) [2, 3, 5].

Коррекция дефектов осанки и деформации опорно-двигательного аппарата комплексное. Оно предполагает использование оздоровительной гимнастики вместе с массажем, физиотерапией, закаливанием, гигиеническими и оздоровительными мероприятиями в режиме учебы, труда и отдыха. Главным действующим фактором среди них являются физические упражнения.

К средствам оздоровительной гимнастики относятся строго дозированные физические упражнения, примененные на фоне природных факторов. Дозированные физические упражнения подразделяют на три основные группы: гимнастические, прикладные и игры.

Гимнастические упражнения разделяются на дыхательные и общеразвивающие. Дыхательные упражнения в зависимости от типа дыхания подразделяются на грудное, диафрагмальное и полное. В зависимости от характера выполнения дыхательные упражнения подразделяют на статические и динамические.

Дыхательные упражнения, используемые для восстановления, исправления патологически измененной структуры или функции дыхательного аппарата, называются специальными.

Специальные упражнения применяются с целью: улучшения вентиляции отдельных частей или в целом одного или обеих легких; тренировки мышц, участвующих в акте вдоха или выдоха; восстановления или повышения подвижности грудной клетки; оттока (дренированию) мокроты из бронхов и улучшение опорножесткости гнойных полостей, расположенных в различных сегментах легких; рассасывание спаек в плевральной полости; предотвращение и ликвидация застойных явлений в легких [4, 6].

Статические и динамические дренажные дыхательные упражнения способствуют выделению содержимого бронхов и бронхоэктазов в трахею с последующей эвакуацией мокроты во время кашля и направленные на борьбу с застойными явлениями в бронхиальной системе. Общеразвивающие (специальные) упражнения являются искусственным сочетанием естественных для человека движений, разбитых на составные элементы. Те общеразвивающие упражнения, которые влияют на патологически измененные органы или систему, имеют специальную направленность и поэтому называются специальными.

С помощью общеразвивающих упражнений можно совершенствовать общую координацию движений, восстанавливать и развивать силу, скорость движения и ловкость. Общеразвивающие упражнения по анатомическому признаку подразделяются на упражнения для мелких (кисть, стопа), средних (шея, голень, предплечье) и больших (бедро, плечо, туловище) групп мышц. По характеру мышечного сокращения физические упражнения делятся на динамические (изотонические) и статические (изометрические). По активности выполнения общеразвивающие (специальные) упражнения делятся на активные, пассивные, с посылкой импульсов на сокращение мышц, идеомоторные и рефлексорные [3, 8].

Для упражнений на координацию движений характерны необычные или сложные сочетания различных движений. Основными моментами, которые создают более сложную согласованность движений, являются: одновременное действие мышц-синергистов и мышц-антагонистов при выполнении однотипных движений в

одних и тех же суставах; введение различных направлений при выполнении упражнений и их разного ритма; вовлечение большого количества мышечных групп для участия в упражнении и использование предметов, применяемых в оздоровительной гимнастике.

Упражнения на тренировку равновесия характеризуются перемещением вестибулярного анализатора в различных плоскостях при движениях туловища и головы, изменениями величины площади опоры, перемещением высоты общего центра массы тела. Эти упражнения используют при заболеваниях или травмах, сопровождающихся вестибулярными нарушениями.

Корригирующие упражнения применяют с целью исправления, а также для профилактики различных деформаций грудной клетки, позвоночника, стопы и прочее. Наиболее характерным для них является исходное положение, которое определяет строго локальное воздействие и соответствующее сочетание силового напряжения и растягивания.

К прикладным упражнениям относятся разновидности ходьбы, бега, прыжков, лазанья, переползания, метания, ловли, плавание, гребля, передвижение на лыжах, коньках, велосипеде и (условно) трудотерапия.

Игры в оздоровительной гимнастике занимают немалое место и пользуются неизменной любовью почти всех больных. Они воспитывают и развивают внимательность, выносливость, ловкость, скорость, силу и, главное, вызывают положительные эмоции, что является очень ценным в лечебном процессе. Различают такие формы игр в зависимости от нагрузки: игры на месте (настольные); малоподвижные игры; физкультурные аттракционы; подвижные игры; игры на местности; спортивные игры (по упрощенным правилам). Широко используются в практике природные факторы. Это метод использования специфических свойств различных типов климата, а также отдельных метеорологических комплексов и различных физических свойств воздушной среды с коррекционно-профилактической целью [4, 5, 7].

Методика проведения занятий. Занятия проводятся в форме урока, продолжительность 45-60 минут. Занятия состоят из 3-х частей: подготовительной, основной и заключительной.

В подготовительной части урока выполняются порядковые, общеразвивающие и упражнения на воспитание правильной осанки. Продолжительность подготовительной части урока 7-10 минут.

Основная часть занимает 80% от общего времени. В основной части урока используются корректирующие упражнения перед зеркалом, упражнения в разгрузочных исходных положениях, на гимнастической стенке, упражнения с предметами. Также в основной части урока используются элементы спорта.

В заключительной части урока используются упражнения у зеркала для закрепления навыков правильной осанки, упражнения на расслабление, дыхательные упражнения. После занятий назначается коррекция положением 10 - 15 минут.

Методические требования. Корректирующие упражнения проводятся в спокойном, медленном темпе с большим количеством повторений. После каждого корректирующего упражнения проводятся дыхательные упражнения и упражнения на расслабление. Занятия проводят групповым и малогрупповым способом (7-10 человек). Дети должны быть максимально обнажены (открытая спина). Продолжительность занятий для детей школьного возраста - 45 минут.

Следующим этапом нашего исследования было исследование показателей физического развития у обучающихся 16-17 лет с нарушениями осанки, которое указано в таблице 3.2

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента, n=100

Тесты	Контрольная группа, n=50	Экспериментальная группа, n=50	Норма
проба Штанге, сек	25	22	45-50
проба Штанге с нагрузкой, сек	13	10	22-28
проба Генчи, сек	10	10	20-30
индекс Руфье, сек	13	13	0-10
Кистевая динамометрия, кг	18	16	45-51
Становая динамометрия, раз превышает массу тела	1,1	1,2	1,5-2
Гарвардский степ-тест	55	58	65-90

Анализируя показатели данной таблицы можно четко обозначить тенденцию к значительному снижению показателей физического развития у детей с нарушениями осанки. Наиболее сильно снижены показатели пробы Штанге, пробы Генчи, кистевой динамометрии, остальные параметры также значительно снижены. Показатели обследуемых контрольной и экспериментальной групп статистически однородны.

Следующим этапом исследования было формирование авторской методики занятий физическими упражнениями для детей с нарушениями осанки, которая была описана выше.

После внедрения данной методики через 3 месяца были повторно сняты показатели физического развития, результаты приведены в таблице 2 Экспериментальная группа занималась по авторской методике, контрольная группа занималась по стандартной программе занятий физической культурой.

Результаты формирующего эксперимента

Тесты	Контрольная группа		Экспериментальная группа		Норма
	до эксп.-та	после эксп.-та	до эксп.-та	после эксп.-та	
проба Штанге	25	28	22	37	45-50
проба Штанге с нагрузкой	13	15	10	18	22-28
проба Генчи	10	13	10	18	20-30
индекс Руфье	13	11	13	6	0-10
Кистевая динамометрия	18	18	16	28	45-51
Становая динамометрия	1,1	1,2	1,2	1,6	1,5-2
Гарвардский степ-тест	55	59	58	73	65-90

Показатели данной таблицы говорят о том, что сдвиги в контрольной группе произошли только в некоторых обследуемых компонентах: пробе Штанге, Пробе Генчи, Индексе Руфье, становой динамометрии, Гарвардском степ-тесте, однако уровень значимости изменений был $p > 0,05$. В показателях кистевой динамометрии изменений не произошло.

Результаты в экспериментальной группе выглядят значительно прогрессивнее – статистически достоверные изменения наблюдались во всех исследуемых показателях (уровень достоверности $p < 0,05$). Наиболее значимые изменения произошли в следующих компонентах: проба Штанге, проба Штанге с нагрузкой, индекс Руфье. Менее значимыми, то также статистически достоверными были изменения в показателях кистевой динамометрии, становой динамометрии, Гарвардском степ-тесте (уровень достоверности $p < 0,05$).

Выводы:

1. Нарушение осанки проявляется уже у детей раннего возраста: в ясельном возрасте у 2,1%, в 4 года у 15-17% детей, в 7 лет у каждого третьего ребенка, в школьном возрасте процент детей с нарушением осанки продолжает расти и достигает 80-90% в возрасте 11-16 лет, то есть в период усиленного роста костей и полового созревания.

2. Установлено, что основными причинами возникновения дефектов осанки являются: общая недостаточность развития мускулатуры ребенка (слабость мышц); неравномерное развитие мышц (спины, живота, бедра), которые удерживают позвоночник в правильном положении; уменьшение или увеличение угла наклона таза.

3. Основным механизмом лечебного действия оздоровительной гимнастики при нарушениях осанки является нейро-рефлекторно-гуморальный, который проявляется четырьмя основными действиями: тонизирующее действие (улучшение нервных процессов в коре головного мозга; усиление взаимодействия коры и подкорковых структур), трофическое действие (активизация процессов обмена веществ; активизация кровообращения и лимфотока; активизация функции нервной системы; обратное развитие патологических изменений; предупреждение осложнений; улучшение процессов ферментативного окисления; улучшение оксигенации организма), развитие компенсации (стимуляция деятельности внутренних органов; появление моторно-висцеральных связей), нормализация функции (улучшение функциональных свойств опорно-двигательного аппарата; улучшение функциональных возможностей систем дыхания и кровообращения).

4. Исходя из вышеперечисленного, для коррекции дефектов осанки и деформации опорно-двигательного аппарата сформирована методика проведения оздоровительной гимнастики. Она предусматривает использование оздоровительной гимнастики вместе с закаливанием, гигиеническими и оздоровительными мероприятиями в режиме учебы, труда и отдыха. Главным действующим фактором среди них является физические упражнения. Систематические занятия физическими упражнениями тренируют человека, способствуют возникновению и закреплению новых условных рефлексов, разрушают стереотип неправильного удержания тела.

5. Анализируя показатели можно четко обозначить тенденцию к значительному снижению показателей физического развития у детей с нарушениями осанки. Наиболее сильно снижены показатели пробы Штанге, пробы Генчи, кистевой динамометрии, остальные параметры также значительно снижены. Показатели обследуемых контрольной и экспериментальной групп статистически однородны.

7. Показатели исследования говорят о том, что сдвиги в контрольной группе произошли только в некоторых обследуемых компонентах: пробе Штанге, Пробе Генчи, Индексе Руфье, становой динамометрии, Гарвардском степ-тесте, однако уровень значимости изменений был $p > 0,05$. В показателях кистевой динамометрии изменений не произошло. В экспериментальной группе статистически достоверные изменения наблюдались во всех исследуемых показателях (уровень достоверности $p < 0,05$).

Литература:

1. Воронин Д.М. Методика использования циклических физических упражнений в оздоровительной физической культуре / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина – Материалы III Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации». – 2017. – С. 70-81.

2. Воронин Д.М. Особенности организации образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья / Д.М. Воронин // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. № 52-7. - С. 81-87.

3. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура / В.И. Дубровский. - М.: «ВЛАДОС», 2004. - 624 с.

4. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура: учебное пособие / В.А. Епифанов. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2006. – 568 с.: ил.
5. Лечебная физическая культура в педиатрии / Л.М. Белозерова [и др.]. - Ростов н/Д.: Феникс, 2006. - 222 с.
6. Лукомский И.В. Физиотерапия. Лечебная физкультура. Массаж / И.В. Лукомский, Й.С. Сикорская, В.С. Улащик. - Минск: Выш. шк., 2008. - 384 с.
7. Попов С.Н. Физическая реабилитация: учебник / под общей ред. проф. С.Н. Попова. изд. 3-е. – Ростов н/Д: «Феникс», 2005. – 608 с.
8. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / под ред. Н.А. Гросс. – М.: Сов. Спорт, 2000. – 224 с.

Педагогика

УДК 37.013

директор Воронина Ирина Александровна
МБОУ «Школа №129» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Новик Ирина Рафаиловна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студентка магистратуры Мичурина Анна Сергеевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

О ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЕ «ХИМИЯ В МОЕЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ» ДЛЯ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ

Аннотация. В соответствии с требованиями ФГОС образовательный процесс должен способствовать личностному развитию обучающихся, формированию у них метапредметных компетенций, их профессиональному самоопределению, что является необходимым компонентом их дальнейшей успешной социализации в обществе. Как показывает проведенное авторами исследование, девятиклассники часто затрудняются с выбором направления дальнейшего профильного обучения. В статье предлагается программа занятий специального профориентационного курса «Химия в моей будущей профессии». Предполагается, что данный курс может помочь решению возникшей проблемы, ведь от правильности принятого решения зависит не только будущая карьера, но и дальнейшая профессиональная судьба выпускников.

Ключевые слова: профориентация, выпускник школы, выбор профессии, профориентационный курс.

Annotation. In accordance with the requirements of the GEF educational process should contribute to the personal development of students, the formation of their metasubject competencies, their professional self-determination, that is a necessary component of their further successful socialization in society. As it is shown in the research made by the authors, ninth-graders often find it difficult to choose the direction of the further specialized training. The article offers the study program of a special career guidance course "Chemistry in my future career". It is assumed that this course will help to solve the problem, because not only the future career but also the future professional fate of graduates depend on the correctness of the decision.

Keywords: career guidance, graduate, career choice, career-oriented course.

Введение. В настоящее время многие ученики старших классов совершенно не готовы к выбору профиля дальнейшего обучения [2, 10], так как недостаточно разбираются в мире профессий и ориентируются на мнение родителей, одноклассников или выпускников прежних лет. Трехлетние исследования выбора профессии одиннадцатиклассниками МБОУ «Школа №129» и МБОУ «Школа №101» констатируют факт, что лишь 15% выпускников серьезно и осознанно выбирают профессию, остальные затрудняются [7]. В связи с этим в современной школе совершенно необходимо проведение профориентационной работы с обучающимися на всех ступенях образования [8-10]. Практика работы в школе свидетельствует, что своевременный и компетентный совет учителя может помочь обучающимся сделать правильный выбор, соответствующий их интересам, склонностям, способностям, возможностям и ценностным установкам [1, 2, 5].

Изложение основного материала статьи. Среди многочисленных определений понятия «профессиональная ориентация» (Л.Д. Столяренко, С.Н. Чистяковой, Е.А. Климова, С.А. Кузнецова и др.) (см. таблицу 1) [4, 6, 11] нам наиболее импонирует трактовка В.Г. Милославского [6, с. 905-911], согласно которой «профориентация – это комплекс психолого-педагогических, медицинских, социальных мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения молодого человека, на оптимизацию его труда с учетом склонностей, интересов, способностей, а также потребностей общества в специалистах».

Трудно достигнуть высоких результатов в профориентации выпускников, не зная их интересов и предрасположенностей к тому или иному учебному предмету, той или иной профессии. Необходимым условием является своевременная диагностика девятиклассников, определяющая их профессиональный выбор. С этой целью в 2015-17 гг. в МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода использован опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной [3, 12]. Одним из преимуществ методики является формулировка заданий. В отличие от прямолинейных вопросов, косвенные помогают выявить скрытую мотивацию опантанта и наиболее точно определить его интерес к той или иной сфере деятельности. В обследовании в 2015-16 гг. принимали участие 66 человек, в 2016-17 гг. – 42. Результаты диагностических исследований представлены в таблице 2.

Определения понятия «профессиональная ориентация»

Л.Д. Столяренко	С.Н. Чистякова	Е.А. Климов	С.А. Кузнецов	Н.Н. Захаров	А.Д. Сазонов	В.Г. Милославский
Система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям.	Научно-практическая система деятельности, осуществляемая школой, семьей, производственными коллективами, учреждениями профтехобразования, высшего, среднего и специального образования, культуры.	Комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач, цель которых – формирование у личности профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах.	1.Ознакомление с группой профессий с целью помощи в выборе специальности. 2. Обучение основам профессии для получения более полных представлений о данной специальности.	Целостная система, состоящая из взаимосвязанных компонентов, объединенных общностью цели и единством управления: профессиональное просвещение; развитие интересов, склонностей школьников в различных видах деятельности – профессиональная активизация; профессиональная психодиагностика, профконсультация; профотбор, профадаптация, профвоспитание.	Целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к осознанному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах различных профессий и разного уровня квалификации.	Комплекс психолого-педагогических, медицинских, социальных мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения молодого человека, на оптимизацию его труда с учетом склонностей, интересов, способностей, а также потребностей общества в специалистах.

Таблица 2

Диагностика профессиональных интересов девятиклассников и их профессионального выбора в 2015-17 гг.

Характеристики исследования	2015-16гг	2016-17гг
Общее число девятиклассников	66 (100%)	42 (100%)
Сделавшие профессиональный выбор	49 (74%)	25 (60%)
Наметившие круг из 2-3 профессий	17 (26%)	17 (40%)
Умение работать с людьми	29 (44%)	19 (45%)
Интерес к исследовательской (интеллектуальной) работе	7 (11%)	8 (19%)
Желание практической деятельности	13 (20%)	8 (19%)
Любовь к эстетическим видам деятельности	12 (18%)	9 (21%)
Предрасположенность к экстремальным видам деятельности	17 (26%)	10 (24%)
Склонность к планово-экономическим видам деятельности	11 (17%)	8 (19%)

Из таблицы 2 видно, что склонность к работе с людьми (т.е. профессиям, связанным с управлением, обучением, воспитанием, обслуживанием) выявлена у 44-45% учащихся. Людей, успешных в профессиях этой группы, отличает общительность, способность находить общий язык с разными людьми, понимать их настроение, намерения. В тоже время предрасположенность к исследовательской (интеллектуальной) работе (т.е. профессиям, связанным с научной деятельностью) отмечается у 11-19% подростков. Кроме специальных знаний такие люди обычно отличаются рациональностью, независимостью суждений, аналитическим складом ума.

Данные таблицы 2 также свидетельствуют, что достаточно большое количество обучающихся 9 классов (26% в 2015-16 гг. и 40% в 2016-17 гг.) затрудняется с окончательным профессиональным выбором. Их профессиональные интересы затрагивают несколько различных сфер деятельности. В связи с этим важно определить форму и методы для осуществления профориентации обучающихся. Практика свидетельствует, что профориентационные мероприятия школ, организованные совместно с университетами и техникумами, наиболее эффективны [1, 5, 7 - 10], при этом в приоритете не отдельные мероприятия (классные часы, экскурсии, мастер-классы), а специальные профориентационные циклы, организуемые в течение учебного года согласно намеченному плану. Такая совместная работа ведется кафедрой биологии, химии и биолого-химического образования (БХиБХО) НГПУ им. К. Минина с МБОУ «Школа №129» и МБОУ «Школа №101» г. Н. Новгорода с 2014г. по программам сетевого сотрудничества [1, 5, 7].

Исходя из исследований, представленных в таблице 2, в 2015-16гг студенткой магистратуры А.С. Мичуриной разработана программа профориентационного курса для девятиклассников (содержание см. в таблице 3), которая была апробирована с обучающимися МБОУ «Школа № 129» г. Н. Новгорода на базе кафедры БХиБХО Мининского университета в 2016-17 гг.

Актуальность дополнительной образовательной программы (далее ПДО) «Химия в моей будущей профессии» заключается в приобретении теоретических и практических знаний, умений и компетенций в области профессионального самоопределения выпускниками 9-х классов. Смена учебной деятельности на альтернативные формы групповой, индивидуальной и коллективной работы в рамках профориентационного кружка позволяет учителю уйти от стереотипов обучения, что делает учебный процесс более увлекательным, мобильным и повышает его образовательный потенциал.

**Содержание дополнительной образовательной программы
«Химия в моей будущей профессии»**

№ п/п	Тема	Всего часов	В том числе	
			Теория	практика
1.	Вводное занятие. Человек и профессия	1	1	
Раздел I. Что я знаю о своих возможностях		8	4	4
2.	Индивидуально-психологические особенности личности обучающихся. Темперамент.	2	1	1
3.	1. Я и мой выбор профессии. Классификация профессий Климova.	2	1	1
4.	1. Профессиональные интересы обучающихся	1	1	1
5.	ТОП - профессии класса	1		1
6.	Мотивы выбора профессии обучающихся	2	1	1
Раздел II. Что я знаю о профессиях		26	9	16
7.	2. Мир профессий химико-биологической направленности	2	1	1
8.	Химия в профессиях	2	1	1
9.	Биология в профессиях	2	1	1
10.	Профессии химико-биологической направленности в нашем городе	3		3
11.	Игра-мафия «Мир профессий»	1		1
12.	Один день из школьной жизни	2		2
13.	Навязанный выбор профессии	1	1	
14.	Наука – тоже работа	1	1	
15.	Разговор по-взрослому «Профессии наших родителей»	1		1
16.	Профессии будущего	2	1	1
17.	Здоровье и выбор профессий	1	1	
18.	Залог успеха при выборе профессии.	1	1	
19.	Готовность к выбору профиля, профессии	2	1	1
20.	Соревнование – «Профэрудит».	1		1
21.	Итоговое занятие. Защита проектов	2		2
ИТОГО		33	14	20

На занятиях предлагаемого курса разбираются понятия «профессия», «специальность», «должность», требования профессии к человеку, характеризуются составляющие успешного выбора, определяется роль профессии в жизни человека [1-4, 8-9]. Обучающиеся узнают важную информацию о психологических особенностях человека, типах темперамента, прогнозируют влияние темперамента на определение направления профессионального самоопределения. Анализируя разные факторы, способные повлиять на выбор профессии, школьники учатся ориентироваться в многообразии профессий, классифицировать их по объекту, целям, средствам и уровням труда. Они начинают понимать, как личностные интересы человека влияют на его дальнейший профессиональный выбор. Знакомство с популярными профессиями химико-биологической направленности помогает в девятом классе определиться с выбором профессии, особенно тем из них, кто посещал кружки при университете и в школе.

Результаты исследования показывают, что разработанная ПДО «Химия в моей будущей профессии» помогает обучающимся 9 классов не только грамотно выбрать профиль дальнейшего обучения, но и повысить уровень своих метапредметных и личностных компетенций, развить нравственные и

профессиональные качества, наметить направление своего интеллектуального и творческого развития. Так, в 2016-17гг девятиклассники МБОУ «Школа №129» г. Н. Новгорода, посещавшие данные занятия, осознанно выбрали направление дальнейшего обучения в 10 классе. На протяжении 10 лет в школе наряду с общеобразовательными комплектуется профильный естественно-математический класс, в котором углубленно изучаются математика, физика, химия и биология. Девятиклассники знают об этом, и уже к 1 февраля, когда начинается прием заявлений на отбор в профильные классы, готовы сделать свой выбор. Материалы таблицы 4 показывают, сколько обучающихся осознанно идут в профильный класс, заранее зная о количестве отведенных часов на предметы естественнонаучного (ЕН) цикла и направлениях будущей деятельности после обучения в школе (2012-2014 гг.), после посещения химических и биологических кружков при кафедре БХиБХО (2015-2016 гг.), после посещения кружков и профориентационного курса "Химия в моей будущей профессии "(2017 г.).

Таблица 4

**Конкурс в профильный естественно-математический класс
в 2012-2017 гг.**

Год	Количество обучающихся				
	в 9 классах	подавших заявление в профильный класс	поступивших в профильный класс на выделенные места	продолживших получать образование по естественнонаучному (ЕН) профилю после окончания 11 класса	выбравших после окончания 11 класса другие направления, где ЕН предметы необходимы
2012	75	24 (32%)	24	4	3
2013	71	27 (38%)	27	3	4
2014	67	25 (37%)	25	4	5
2015	50	26 (52%)	23	6	4
2016	77	37 (48%)	29	5	5
2017	45	27 (60%)	25	еще учатся в школе	

По данным, приведенным в таблице 4, видно, что участие школьников в занятиях химических и биологических кружков, организованных в рамках сетевого сотрудничества с кафедрой БХиБХО, оказало влияние на выбор направления профильного обучения. В естественно-математический класс, начиная с 2015г., подали заявление более 48% обучающихся (по сравнению с 32-38% в 2012-14 гг.), которые обладают высокой мотивацией к обучению по данному профилю, и часть из них (примерно 25%), как видно из табличных данных, после окончания школы продолжает обучение в университетах по выбранному направлению, еще примерно столько же выпускников учится на других профилях, связанных с ЕН. В настоящее время 5 обучающихся 11-го класса и 9 учеников 10-го класса, которые с 2015г. занимались в биологических и химических кружках на базе Мининского университета [7], продолжают интересоваться химико-биологическими вопросами, поэтому посещают профильные кружки и выполняют исследовательские работы по ЕН секциям научного общества учащихся. Мы уверены, что к окончанию школы они утвердятся в своем выборе направления обучения.

Выводы. В рамках профориентационной работы, проводимой в школе педагогами, студентами-практикантами и обучающимися старших классов интерес к естественным наукам у обучающихся 7-9 классов возрастает. В этом учебном году кружки на кафедре БХиБХО Мининского университета посещают 15 обучающихся 8-х классов, 5 - из 9 классов. Введенный в 2016-17 гг. профориентационный курс «Химия в моей будущей профессии» позволяет не только сформировать у школьников интерес к предметам естественнонаучного цикла, но и подвести их к самостоятельному, осознанному выбору будущей профессиональной деятельности. Главная роль в этом процессе принадлежит школе, именно в ней закладывается фундамент знаний, на основе которых формируется дальнейший профессиональный выбор подростка, предполагающий наличие у человека не только определенных убеждений, но и готовности к практическим действиям. Совместная профориентационная работа педуниверситета и школы этот выбор усиливает, что сказывается на развитии у выпускника необходимых компетенций для дальнейшего профессионального роста и самосовершенствования.

Литература:

1. Воронина И.А., Новик И.Р. Об организации научно-образовательной экспериментальной площадки «Современные методы организации внеклассной работы в средней школе» // «Актуальные проблемы химического и экологического образования»: Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2015. С. 169-172.
2. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9-11 классы / С.О. Кропивянская, П.С. Лернер, О.Д. Пало и др.; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 160 с.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 129 с.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. С. 110-125.
5. Леонова И.В., Новик И.Р. Индивидуализация и дифференциация обучения на уроках химии в 8 классе // «Актуальные проблемы химического и экологического образования»: Материалы 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием. - СПб.: РГПУ им. Герцена, 2015. С. 60-64.
6. Милославский В.Г., Алиева Н.Х., Соловьев С.М. и др. Теория и практика профориентации в России: проблемы и перспективы // Молодой ученый. 2016. №7. С. 905-911.
7. Новик И.Р. Воронина И.А., Сидорова А.В., Леонова И.В. Роль профориентационных мероприятий для школьников в развитии индивидуальных качеств учащихся // Проблемы современного педагогического

образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 6. – С. 134-142

8. Новик И.Р., Жадаев А.Ю., Волкова Е.А. Роль профориентации в условиях непрерывности и преемственности образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 4. С. 104-110.

9. Новик И.Р. Формирование профессиональной компетентности выпускников в системе высшего химико-педагогического образования: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2009. 139 с.

10. Новик И.Р., Жадаев А.Ю., Воронина И.А. и др. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-5. С. 914-918.

11. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. С. 240-267.

12. Резапкина, Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков. – М.: Генезис, 2007. – 128 с.

Педагогика

УДК 373.29

доктор педагогических наук,

заведующий кафедрой социологии и управления Вражнова Марина Николаевна

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный

технический университет (МАДИ)» (г. Москва);

ассистент кафедры теории и методики начального

и дошкольного образования Солдатенко Ксения Юрьевна

ГОУ ВО Московской области «Государственный

гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

КВН КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована проблема взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и семьи в процессе обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста: проведен теоретический анализ психолого-педагогических исследований, дано определение понятия «взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и семьи». Выявлена специфика КВН как формы организации взаимодействия ДОО с родителями. Представлены основные принципы продуктивной работы с семьями воспитанников, а также методы, этапы подготовки и проведения КВН в условиях детского сада. Обосновано понимание целевой направленности современного дошкольного образования, доказана ее непосредственная связь с коммуникативным развитием ребенка, его умением взаимодействовать с окружающими людьми. Установлено, что КВН как форма организации работы с родителями дошкольников в процессе обучения английскому языку способствует повышению мотивации, созданию позитивного настроения, формированию самостоятельности, навыков выполнения творческих, проектных заданий, что является необходимым условием подготовки к обучению новому языку в начальной школе.

Ключевые слова: взаимодействие, взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и семьи, КВН как форма организации взаимодействия с родителями детей.

Annotation. The article is devoted to the issue of the problem of the teachers and family interaction in the process of preschool teaching English: theoretical analysis of psychological and pedagogical research proved, the definition of the concept of "interaction of preschool organization teachers and family" are being described. The article defines the specifics of using of KVN as a form of organization of interaction between teachers and parents. The authors describe the basic principles of productive work with the families, as well as methods, stages of training and conducting KVN in kindergarten. The author substantiates the understanding of the target orientation of modern preschool education, dozens of its connection with the child's communicative development, his / her interaction with surrounding people. The authors found that KVN as a form of organization of work with parents of preschool children in the process of learning English contributes to increasing motivation, creating a positive attitude, formation of independence, skills of creative, project tasks, which is a necessary criterion in preparation for learning a new language in primary school.

Keywords: the interaction, the interaction of teachers of preschool organizations and families, KVN as a form of organization of interaction with parents of children.

Введение. На сегодняшний день образовательная деятельность по английскому языку в условиях дошкольной организации способствует формированию иноязычных коммуникативных умений детей через овладение простыми способами коммуникации на иностранном языке (фонетика, лексика, грамматика) и развитие познавательных, речевых, творческих, физических, музыкальных, сенсорных и других способностей детей [14].

Среди зарубежных исследований можно выделить Н. Штайнер (Бостонский университет) - свободно владеющая несколькими иностранными языками педиатр, разоблачила мифы о двуязычности детей: в своих работах Наоми утверждает, что каждый ребенок может выучить несколько языков (природная способность, влияние факторов окружающей среды); смешение языков – нормальный феномен в процессе обучения (взаимосвязанный активный процесс умственных мозговых операций у дошкольников). В целом Н. Штайнер, С. Хейз выделяют преимущества раннего изучения иностранного языка, такие как: возрастание конкурентоспособности на рынке труда, обеспечение понимания других стран и культур, усиление концентрации внимания и когнитивных способностей детей (облегчение при изучении третьего языка, улучшение мозговых процессов в преклонном возрасте, творческого использования языка) [17].

Проведение мероприятий, событий, развлечений и праздников по английскому языку в занимательной форме направлено на расширение лингвистического кругозора и преодоление психологической тревожности ребенка и родителей к восприятию иноязычной речи, что является необходимым критерием при подготовке к обучению новому языку в начальной школе [15]. Соответственно, установление продуктивного взаимодействия с семьями является одной из значимых проблем педагогов дошкольной организации, особенно при раннем изучении английского языка: родители готовы оказывать помощь педагогу и ребенку, выполняют все задания и придерживаются рекомендаций, при этом не владея информацией о возрастных особенностях детей, о критериях оценки достижений и результативности обучения [14].

И.А. Дядюнова отмечает, что семья является единственным воспитательным институтом, осуществляющим пожизненное воздействие на человека [14, с. 46]. Соответственно, участие родителей в образовательном процессе по английскому языку является необходимым, т.к. основная задача современного дошкольного образования – это гарантированное и качественное обучение, воспитание и развитие детей дошкольного возраста со стороны всех участников системы [4].

Тем самым, основным направлением работы детского сада является объединение усилий педагогов и семьи, их успешное взаимодействие, что предоставляет возможности совместно выявлять и решать проблемы воспитания, обучения и развития дошкольников, оказывает влияние на физическое, психическое и социальное состояние детей.

Изложение основного материала статьи. В 1988 году термин «взаимодействие» был официально введен в педагогическую науку, где он трактовался как воздействие участников друг на друга, которое впоследствии устанавливает взаимный контакт (И.Б. Котова, Н.Е. Щуркова, И.В. Дубровина, Е.Н. Шиянов и др.). Помимо этого, взаимодействие в образовательном процессе является объектом исследования в работах А.И. Карпенко, Т.А. Марковой, Т.И. Бабаевой, Б.Б. Алассан, И.В. Кротовой и др., публикациях Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина, И.А. Зимней, П.И. Пидкасистого и др. Огромное значение взаимодействия детского сада и родителей в воспитании и развитии детей дошкольного возраста отмечено в работах А.А. Майера, Л.Л. Тимофеевой, В.В. Афанасьева, И.Ф. Дементьевой, Т.Н. Дороновой, О.А. Куревинной, И.В. Кошкинко, В.П. Дубровой, Л.Ф. Островской, Т.А. Данилиной, З.И. Тепловой, Н.Н. Архангельской, Е.А. Кудрявцевой, Т.Н. Вострухиной, Т.Е. Сергиенко и т.д.

В исследованиях Н.П. Мурзиной [11], А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой взаимодействие – это единство общения, отношений, воздействие партнеров коммуникации друг на друга: прямое – требования, предложения; косвенное – усилия направляются на окружение партнера [12]. По мнению Г.Х. Вахитовой, взаимодействие обеспечивает развитие личностных качеств и индивидуальности детей, а также способствует удовлетворению личных и социальных образовательных потребностей субъектов образовательного процесса [3].

Среди зарубежных исследований взаимодействия с семьей отметим модель А. Адлера, в основе которой – взаимоуважение, отказ от диктата, акцент на равноправии, обоюдной ответственности, принятие индивидуальных особенностей и возможностей семьи. Согласно данной теории родители могут воздействовать на поведение ребенка, меняя условия их жизнедеятельности. Педагоги при этом способствуют формированию у родителей умений оценивать поведение, действия с целью разрешения возникающих проблем. Его ученик Р. Дрейкус положил начало созданию дискуссионных советов родителей с целью обмена опытом, знаниями, информацией и пр. В учебно-теоретической модели Б.Ф. Скиннера, С.У. Бижу выявлено обучение родителей техникам правильного поведения, которое определяет действия и поступки детей. Основной целью модели чувственной коммуникации Т. Гордона, К. Роджерса является создание благоприятной атмосферы, которая помогает родителям и детям выражать свои чувства, эмоции, обрести гармонию и уверенность в себе, развитие навыков общения, выработка искренности в коммуникации с окружающими. Модель транзактного анализа Э. Берна основана на формировании у родителей умения понимать и управлять собственным поведением и окружающих на основе транзактного анализа: исходя из пребывания в определенной эго-категории – Ребенок, Родитель или Взрослый – для решения собственных проблем обучения и воспитания. В модели групповых консультаций Х. Джиннота, Дж.Лэм и У.Лэм ведущим направлением работы является групповая психотерапия, практическая консультация с целью воспитания у родителей уверенности в себе, лучшего понимания мотивов собственного поведения для познания поведения детей. Акцент на гуманность, уход за дошкольниками с раннего возраста выявлен в исследованиях Э. Эриксона, Т. Адорно и др. В работах Р. Якку-Сихонен отмечена необходимость образования и самовоспитания, саморазвития родителей, что ведет к дальнейшему совершенствованию всех членов семьи.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что *взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и семьи* представляет собой совместную деятельность, направленную на поиск способов реализации актуальных задач воспитания, обучения и развития детей.

На начальном этапе работы (начало учебного года) в исследовании приняли участие дошкольники подготовительной группы – 15 человек и их родители – 20 человек, а также сотрудники детского сада. Наблюдение за детьми в процессе образовательной деятельности показало: открытость, эмоциональность, любознательность, интерес и желание познавать новые слова, фразы, высказывания на английском языке, а также знакомиться с традициями, персонажами мультфильмов, сказок и др., обычаями, достопримечательностями страны изучаемого языка в соответствии с программой дополнительного образования по английскому языку, которая внедрена и реализуется в образовательном пространстве *МБДОУ ЦРР-детского сада №13 «Тополек» г. Ликино-Дулево Орехово-Зуевского муниципального района Московской области* [13]. В начале работы у родителей возникло много вопросов, сомнений о необходимости данного процесса на этапе дошкольного детства. Огромную роль при этом играли методы родительского просвещения, учет запросов и пожеланий семей педагогом, доверительный диалог.

Изучение процесса взаимодействия детского сада с родителями детей осуществлялось с помощью наблюдения, бесед, анализа документов и сведений о ребенке и его семье, написания мини-сочинений о своей семье, посещения. На данном этапе проводилась беседа с родителями подготовительной группы: «Хотите ли вы, чтобы ваш ребенок изучал английский язык в детском саду?», в процессе которой участники узнали об особенностях и условиях обучения детей дошкольного возраста, о трудностях и предполагаемых результатах обучения. Тем самым педагог получил информацию об интересах, пожеланиях и языковой практике каждой семьи.

Посредством мониторинга потребности семей мы определили, что 60% родителей (12 из 20) имеют определенные знания английского языка. Это родители, которые изучали английский язык в учреждениях среднего или высшего образования, имели практику иноязычного общения. Соответственно, не владеют и не изучали английский язык 40% родителей (8 из 20) – рисунок 1.

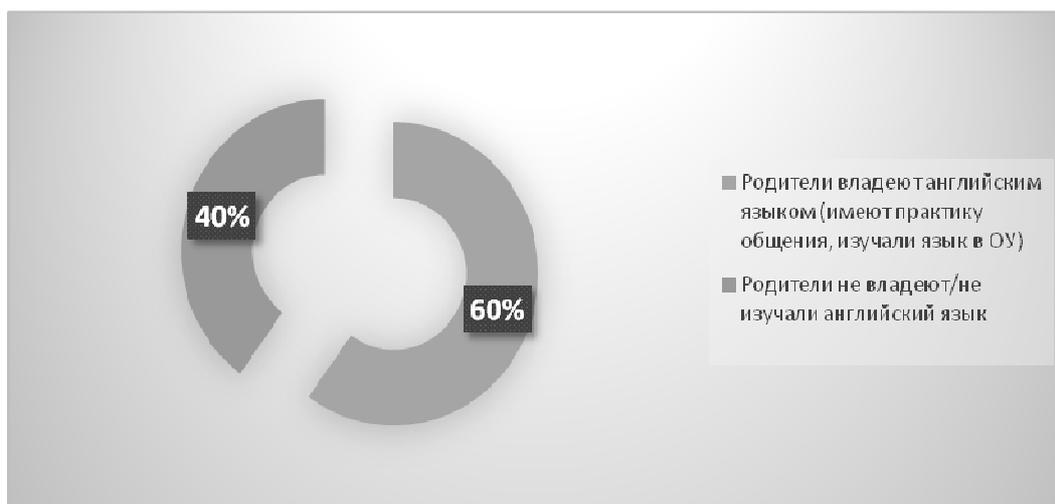


Рисунок 1. Процентное соотношение родителей, которые владеют и не владеют английским языком

Особая исследовательская роль отводилась методу анкетирования, которое проводилось с родителями детей на тему: «Определение направленности на взаимодействие». На вопрос: «Почему я хочу (не хочу), чтобы мой ребенок изучал английский язык?», родители предложили варианты ответов: знание английского языка необходимо в современном обществе, ребенку будет легче изучать иностранный язык в школе и т.д. 80% (16 из 20) родителей отметили положительные стороны изучения английского языка для будущего детей, 100% (20 из 20) выразили согласие на участие ребенка в кружковой деятельности, 50% (10 из 20) согласились оказывать помощь ребенку в домашних условиях и 45% (9 из 20) родителей согласились принимать участие в совместных мероприятиях детского сада. Анкетирование также показало отсутствие детей с нарушениями речи, что совпадало с результатами обследования учителя-логопеда дошкольной организации.

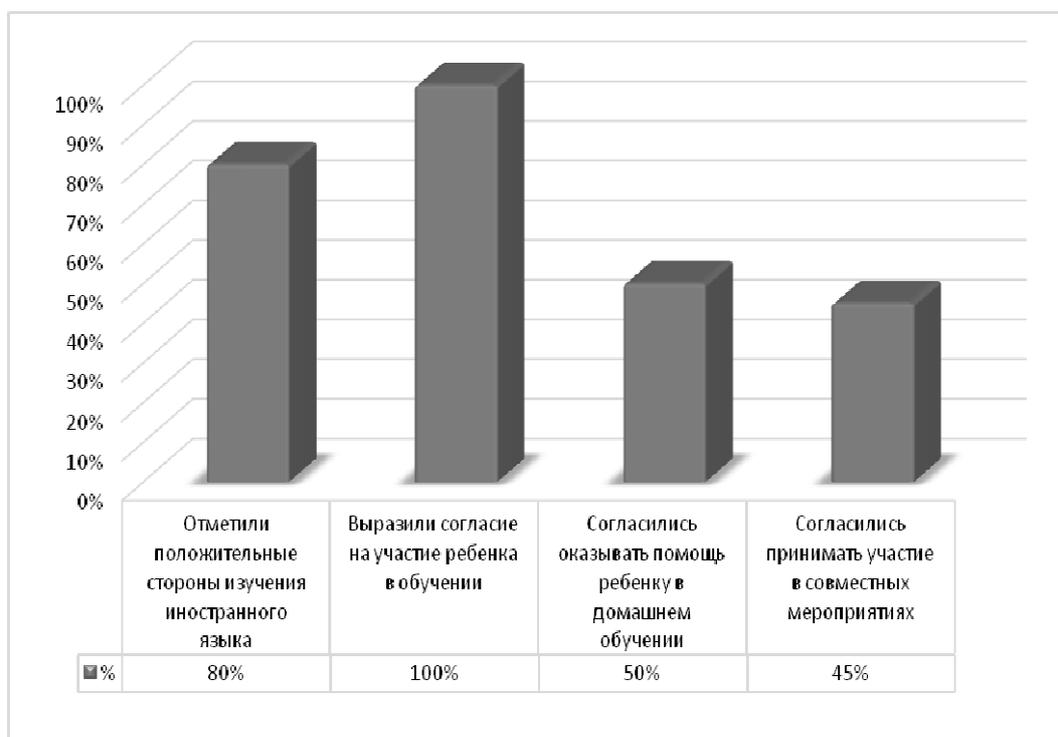


Рисунок 2. Данные анкетирования родителей на начальном этапе обучения

В итоге, была выявлена заинтересованность и положительный настрой родителей на установление взаимодействия с педагогами ДОО в процессе изучения нового языка. Посредством наблюдения мы выявили наличие психологической тревожности у семей к восприятию иноязычной речи, сомнения в освоении детьми

дошкольного возраста иноязычного материала из-за непонимания определенных фраз, высказываний на иностранном языке.

Можно сделать вывод об актуальности исследуемой проблемы в образовательной практике детского сада, что вызывает необходимость организации совместной деятельности педагогов, родителей и детей в занимательной и веселой форме.

Согласно требованиям Федерального государственного стандарта дошкольного образования, образовательное пространство дошкольной организации направлено на обеспечение активности в игре, движении, познании и творчестве, на развитие моторики, самовыражения и эмоционального благополучия детей [16]. А через активное применение педагогами инновационных форм и методов работы с семьями совершенствуются практические и образовательные навыки родителей [10].

Соответственно, к основным принципам установления продуктивного взаимодействия с родителями дошкольников при обучении иностранному языку относятся: -принцип дифференциации и индивидуализации: вариативное содержание взаимодействия с семьей, оказание педагогической и психологической поддержки; добровольности: участники взаимодействия активны и равноправны в выборе решений, проблем обучения; постоянной обратной связи: активное участие семьи в образовательной деятельности по английскому языку; динамичности и доброжелательного отношения: наличие у педагога личностных качеств, таких как заботливость, внимание, чуткость, доброта и др.; формирования социальной адаптации семьи – помощь дошкольной организации в преодолении психологической тревожности при восприятии иноязычной речи; интеграции личности ребенка и родителей в интернациональную культуру и культуру нашей страны; ориентации на духовно-нравственное развитие семьи: формирование патриотизма, толерантности, ответственности; принцип использования совместной игровой деятельности при овладении устной коммуникацией на иностранном языке.

Соответственно, взаимодействие дошкольной организации и семьи предоставляет возможности совместно выявлять и решать проблемы воспитания, обучения и развития дошкольников, что оказывает влияние на физическое, психическое и социальное состояние детей, обеспечивает создание условий для самореализации личности педагога, детей и родителей.

Специфика КВН как формы организации взаимодействия с родителями дошкольников в образовательной деятельности по английскому языку проявляется в достижении положительного результата в обучении, укреплении доверия с педагогами на основе участия в веселых конкурсах, викторинах, занимательных заданиях, квестах, отгадывания загадок, ребусов и т.д.

В процессе совместных игровых действий родители научатся видеть успехи и трудности детей, осуществлять коррекцию в иноязычной коммуникации ребенка согласно рекомендациям педагога, через использование активных методов общения (интервьюирование, дискуссионные вопросы, открытые просмотры детской деятельности и др.) и методов развития рефлексии (решение проблемных задач обучения, управляемое взаимодействие родителей и детей в игре). Подготовка и проведение КВН предполагает совместную организованную деятельность педагога с родителями по этапам, которые представлены в работе И.В. Кошкинко [8]:

1. Открытие: знакомство педагога с достижениями, интересами семьи, направленностью родителей на взаимодействие.

2. Прояснение ожиданий: определение цели, методов, условий проведения игры.

3. Проектирование взаимодействия: коллективное распределение обязанностей, планирование совместных действий по подготовке к игре:

-распределение на команды, назначение капитанов;

-выполнение домашнего задания (например: поиск и заучивание небольших стихотворений на английском языке, рисование плакатов и др.);

-подготовка дидактического, раздаточного, мультимедийного материала;

-совместное создание афиши, приглашений.

4. Педагогический мониторинг: выполнение запланированных совместных действий, презентация и анализ результатов.

5. Рефлексия: оценка проведенного мероприятия, качества образовательной деятельности по английскому языку, взаимодействия педагогов и семьи.

Далее представим КВН для родителей и детей старшего дошкольного возраста «Природа нашего края» («Nature of our region»), который направлен на установление отношений партнерства и положительного настроения на совместное продолжение изучения английского языка.

Задачи: закрепление изученных конструкций на английском языке (названий животных, птиц, счет, наречий «good/bad» и др.); передача родителям профессионального опыта в сфере обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку; -дать представление родителям об использовании КВН как формы работы с детьми в процессе обучения английскому языку; -воспитание бережного отношения к природе; установление доброжелательной, позитивной атмосферы, отношений доверия с педагогом.

Предварительная работа: изучение предложенных в игре лексических конструкций на английском языке; подготовка картинок, плакатов, раздаточного материала; заучивание стихотворений на английском языке на экологическую тему в домашних условиях согласно рекомендациям педагога.

Оборудование: презентация с картинками и словами на английском языке, музыкальное сопровождение, раздаточный материал (цветочки, картинки животных), мяч, раздаточный материал для создания лепбук (англо-русские словари, цветная бумага, картон, фломастеры, трафареты).

Ход КВН:

Педагог:

-Ребята, что такое природа?

-Нужно ли нам заботиться о природе?

-Но мало только любить и любоваться красотой природы, нужно заботиться и оберегать ее. Сегодня всем участникам понадобится любознательность, фантазия, знания о природе, умение работать в команде и называть изученные фразы на английском языке. За правильное выполнение каждого из заданий участники получат цветочек. В завершении игры, каждая команда посчитает количество полученных цветочков.

1 конкурс «Приветствие». Участники рассказывают о названии своей команды. Капитаны рассказывают стихотворения на английском языке на экологическую тему.

2 конкурс: Игра с мячом «Назови по-английски».

Цель: формировать умение правильно называть животных на английском языке, развивать ловкость, быстроту реакции, внимание, память.

Игровые действия: Педагог бросает мяч ребёнку и родителю каждой из команд, и произносит название животного на русском языке. Ребёнок или родитель, поймавший мяч, должен назвать данное животное на английском языке и бросить мяч обратно. За правильные ответы команда получает цветочки.

3 конкурс «Отгадай-ка»

Цель: формировать умение отгадывать и называть по-английски предметы живой или неживой природы.

Игровые действия: Родители капитанов загадывают объект живой или неживой природы, рассказывают о его признаках, а дети должны отгадать заданный предмет и назвать его по-английски. За правильные ответы команда получает цветочки.

4 конкурс «Посчитай-ка»

Цель: формировать умение отгадывать и считать предметы по-английски.

Игровые действия: Педагог читает загадки, задачки каждой команде. Участники должны называть правильный ответ или сосчитать предметы на английском языке. Для уточнения отгадки педагог показывает картинку с числом и количеством предметов.

1) На лужайке гуляло семь овец, к ним подошли еще три. Волк подкрался и схватил одну овечку. Сколько осталось овец? (nine)

2) Бабушка Аня вырастила садовые цветы. Аня собрала букет из двух роз, 3 ромашек и четырех хризантем. Сколько Аня собрала цветов? (six)

3) В вазе лежат фрукты: три банана, апельсин, яблоки, помидор, огурец, лимоны. Сколько всего фруктов лежит в вазе? (ten)

4) На грядке выросли сочные, вкусные пять яблок и три мандарина, спелая вишня и баклажан. Сколько овощей выросло на грядке? (eight) За правильные ответы команда получает цветочки.

5 конкурс «Покажи-ка».

Цель: формировать умение отгадывать названных по-английски животных.

Игровые действия: Родители из каждой команды называют по-английски какое-либо животное. Педагог предлагает детям изобразить способ передвижения названного животного. Например, при слове «bear» («медведь») дети начинают подражать ходьбе как медведь; «hear» - «заяц» - прыгать и т.д. Какая команда угадает как можно больше названных по-английски животных, правильно их покажет, та получает цветочек.

6 конкурс «Кто это?»

Цель: закреплять знания об особенностях животных и птиц, умения называть их по-английски.

Игровые действия: Педагог предлагает детям и родителям каждой команды отгадать о ком идет речь в загадке (животное, птица) и назвать отгадку на английском языке (например: «Приходите в гости весной и с медом - a bear»).

7 конкурс «Хорошо или плохо?»

Цель: совершенствовать знания детей о явлениях живой и неживой природы, животных и растениях.

Игровые действия: Педагог предлагает каждой команде по очереди ответить на высказывания - «хорошо или плохо» на английском языке (good or bad):

-Идут проливные дожди несколько дней – хорошо или плохо?

-В лесу пропали жучки и паучки – это хорошо или плохо?

-Зимой много снега – это плохо или хорошо?

-Осенью опадают листья с деревьев – это хорошо или плохо?

-Много цветов в клумбах на улице – это хорошо или плохо?

-Все птицы пропали с нашей планеты – это плохо или хорошо?

-Козы и коровы дают молоко – это хорошо или плохо?

-Пчелы перестали опылять цветы – это плохо или хорошо?

8 конкурс - совместное создание лэпбука «Наша планета» («Our planet»).

Цель: повышение уровня экологических знаний участников взаимодействия, изучение новых лексических конструкций на английском языке согласно данной тематике (planet – планета, Earth - Земля, pollution – загрязнение и др.), а также развитие умения семьи работать со словарем при построении плакатов-лэпбугов с частицей «по».

Данный лэпбук можно разместить в центре окружающего мира в группе детского сада, с последующей беседой, обсуждением результатов, подведением итогов – подсчет цветочков каждой команды, награждение участников. В дальнейшем педагог стимулирует и поддерживает создание развивающей среды для обучения родителей с детьми в домашних условиях через советы, рекомендации, Skype консультации и т.д.; вовлекает семью в совместное изучение английских звуков, букв, лексики и грамматических элементов, совершенствование произношения, говорения ребенка на английском языке через выполнение занимательных заданий.

Выводы. Отметим, что КВН как форма организации взаимодействия с родителями дошкольников основана на применении педагогами следующих педагогических технологий:

-личностно-ориентированная технология - это индивидуальный подход на основе глубокого уважения к личности участников: учете особенностей коммуникативного развития детей и уровня образованности и владения иностранным языком родителей;

-здоровьесберегающая технология - через организацию игровой и коммуникативной деятельности, физминуток, в которые входят: танцы под музыку, физические упражнения с рифмовками на английском языке;

-игровая технология – проведение дидактических игр (предметных, словесных, музыкальных, ритмических, настольно-печатных); подвижных игр с текстом; хороводных с пением песен на иностранном языке; творческих игр (игры с игрушками, картинками); игр-драматизаций, интерактивных игр и т.д.;

-технология проектной деятельности – самостоятельное выполнение творческих заданий;

-информационно - коммуникационные технологии применяются для повышения занимательности и эффективности обучения. Данной цели служат мультфильмы, презентации, видео и аудио материалы, способствующие установлению мотивации на изучение иностранного языка и созданию благоприятной обстановки в группе.

На этапе завершения учебного года результаты анкетирования показали отношение родителей к процессу обучения английскому языку. Большинство участников (95%: 19 человек из 20) установили, что изучение нового языка в форме КВН способствует разностороннему развитию ребенка – рисунок 3. Помимо этого, мы определили активность родителей – рисунок 3: 65% родителей (14 из 20) принимали активное участие в подготовке и организации совместных мероприятий, в выполнении домашних занимательных заданий, в создании развивающей предметно-пространственной среды; 55% (11 из 20) родителей участвовали в совместной творческой деятельности: в создании рисунков, фотографий, творческих работ («Наши увлечения», «Happy birthday» и др.), портфолио ребенка и т.д. Работы отличались технологией изготовления (с включением аппликаций, оригами, пластилинографии, фотоколлажей и т.д.), отражали настроение и интересы ребенка и семьи в целом.

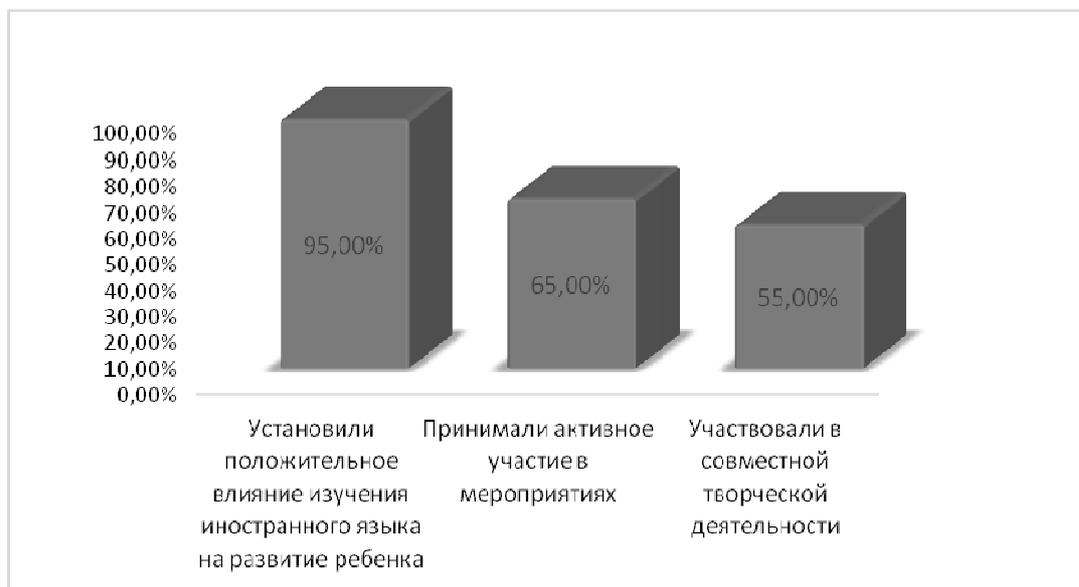


Рисунок 3. Исследование активности родителей в процессе совместной работы педагога и семьи

Данные итогового анкетирования «Оценка взаимодействия» показали, что 95% родителям (19 из 20) понравилось участвовать в мероприятиях по английскому языку; 60% родителей (12 из 20) владеют информацией об успехах, трудностях ребенка в образовательном процессе, результатах диагностики; 75% родителей (15 из 20) учитывали рекомендации педагога в процессе обучения; 45% родителей (9 из 20) отметили, что ребенок с удовольствием занимался английскому языку в домашних условиях; 100% родителей (20 из 20) удовлетворены результатами ребенка. На рисунке 4 показаны результаты итогового анкетирования родителей в процессе обучения иностранному языку детей.

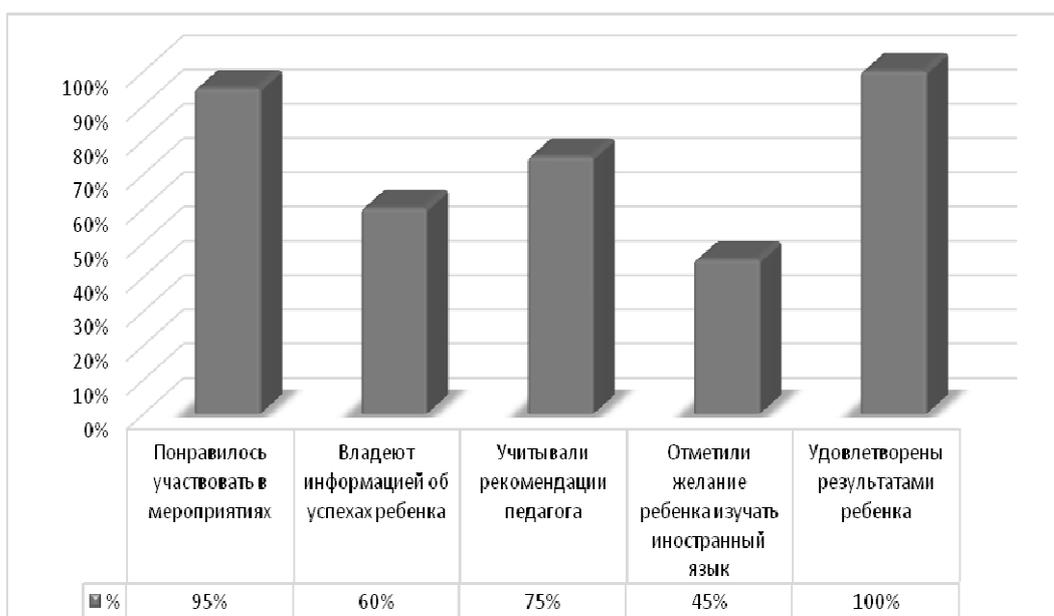


Рисунок 4. Данные итогового анкетирования родителей

Результаты наблюдения и анализа активности и участия родителей в конкурсах и викторинах показали существенное влияние не только на уровень сформированности иноязычных умений детей, но и на повышение мотивации, создание позитивного настроения, открытости семьи к изучению не только английского,

но и других иностранных языков; на укрепление внутрисемейных связей, преодоление психологической тревожности у семьи к восприятию английской речи при выполнении заданий.

По итогам проведения мероприятий в форме КВН выявлены изменения в отношении родителей к процессу взаимодействия в связи с установлением отношения доверия с сотрудниками ДОО: в дальнейшем родители учитывали рекомендации и советы по совершенствованию образовательных знаний и умений семьи, оставляли положительные отзывы о работе педагогов и результатах обучения детей английскому языку, которые были также представлены на праздниках, утренниках детского сада (драматизация сказок на английском языке, сенок, пение песен, конкурсы чтецов и др.).

Соответственно, отметим планируемые результаты взаимодействия ДОО и семьи, в которых:

1. Родители: признают необходимость взаимодействия с педагогами и развитии иноязычных умений старших дошкольников; узнают современные технологии обучения детей английскому языку; активно участвуют в совместной деятельности (конкурсах, проектах, праздниках и пр.) со взрослыми и дошкольниками в процессе работы; самостоятельно и совместно с педагогом решают проблемы и преодолевают трудности в усвоении иностранного языка детьми; удовлетворены работой педагогов в детском саду; владеют информацией о кружковой деятельности по английскому языку, об успехах и трудностях ребенка, результатами диагностики; принимают и учитывают рекомендации педагогов в вопросах обучения дошкольника; осуществляют помощь в создании развивающей предметно-пространственной среды, в поиске материалов к мероприятиям; стимулируют активность и любознательность ребенка, оказывают ему поддержку в процессе обучения; активно участвуют в организованной педагогами совместной деятельности с детьми; способствуют расширению лингвистического кругозора ребенка.

2. Педагоги ДОО: осознают необходимость взаимодействия с родителями для успешного формирования исследуемых умений детей; владеют знаниями о семье, ее потребностях, уровне владения английским языком, технологиями изучения семьи, образовательных потребностей родителей; обладают постоянной потребностью в совершенствовании общения с родителями; ориентируются и отбирают необходимую информацию при работе с родителями; умеют планировать, организовать общение с семьей, используют формы, методы и приемы активизации родителей на участие в коллективной деятельности; осознают собственное ошибочное поведение при организации взаимодействия с родителями дошкольников, формируют установку на доверительное, доброжелательное отношение партнерства.

Следовательно, КВН оказывает положительное влияние на организацию взаимодействия педагогов и семьи, включая продуктивное взаимодействие ДОО и семьи, совершенствование педагогических и образовательных навыков родителей, положительную динамику развития иноязычных коммуникативных умений детей, а также на формирование самостоятельности, навыков выполнения творческих, проектных заданий, необходимых для обучения в начальной школе.

Литература:

1. Афанасьев, В.В., Никитина Т. Мониторинг как особый вид научной теории и практики / В.В. Афанасьев, Т.В. Никитина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. – № 2 (26) // Режим доступа: <http://scientific-notes.ru>.

2. Афанасьев В.В. Диагностика когнитивных стилей деятельности учащихся / В. В. Афанасьев, И.В. Афанасьева, Е.В. Гвоздева, А.С.Пичугина, А.А. Шаталов // Образовательные технологии – №1. – 2008. – С. 65-71.

3. Вахитова, Г.Х. Полисубъектное взаимодействие в контексте дошкольного образования [Электронный ресурс] / Г. Х. Вахитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. -№13 (141). – С. 71-74. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/polisubektnoe-vzaimodeystvie-v-kontekste-predshkolnogo-obrazovaniya>.

4. Закон об образовании в Российской Федерации от 29. 12. 2012 г. №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – М.: Творческий центр «Сфера», 2013. – Режим доступа: http://nic.gov.ru/ru/docs/russian/laws/about_education_in_russia.

5. Данилина, Т. А. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: пособие для работников дошкол. образоват. Учреждений / Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зубкова. – М.:АРКТИ, 2005. – 80 с.

6. Дядюнова, И. А. Семья как основа успешной социализации ребенка / И. А. Дядюнова, М. С. Индык //Начальная школа плюс До и После. – 2014. - №5. – С. 45 – 49.

7. Инновационные формы взаимодействия ДООУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом/авт.- сост. Н. М. Сертакова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 203 с.

8. Кошиенко, И. В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении: дис. ...канд. пед. наук:13.00.01 / Кошиенко Ирина Васильевна. - Москва, 2012. – 208 с.

9. Майер А.А., Тимофеева Л.Л. Партнерство семьи и детского сада: новые горизонты // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 10. – С. 34-44.

10. Малашенкова, В. Л. Общественно-семейное взаимодействие: методологический и исторический аспекты / В. Л. Малашенкова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - №4. – С. 14-20.

11. Мурзина, Н. П. Взаимодействие педагогов и родителей: противостояние или согласие, или время объединять усилия / Н. П. Мурзина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - №4. – С. 9 – 14.

12. Намсинк, Е. В. Педагогическое взаимодействие с семьей в период адаптации ребенка к школе / Е. В. Намсинк // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - №4. – С. 20-23.

13. Программа дополнительного образования по английскому языку в ДОО Режим доступа: https://ozr-dou13.edumsko.ru/activity/additional_groups/38022

14. Протасова, Е.Ю. Обучение дошкольников иностранному языку. Программа «Little by little» / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М.: Карапуз-Дидактика, 2009. – 80 с.

15. Тясто, А. А. Игра как средство развития иноязычных умений / А. А. Тясто, М. В. Куимова // Молодой ученый. - 2015. - №2. - С. 561-562.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>.

17. Штайнер Н., Хейз С. Иностранный как родной = 7 steps to raising a bilingual child: помогите вашему ребенку освоить сразу два языка. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 216с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/08/55/04/08550429.a4.pdf>

Педагогика

УДК 372.46

кандидат педагогических наук, доцент Газаева Лариса Владимировна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ);

специалист по научно-методической работе Кокаева Хатуна Важаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье предлагается методическая организация обучения монологической речи младших школьников, материалы по обучению теории речевой деятельности, диалогической и монологической речи, тексту, адаптированные к условиям начальной школы, а также эффективные методы и приемы обучения устной и письменной монологической речи.

Ключевые слова: речь, устная речь, письменная речь, речевая деятельность, диалогическая речь, монологическая речь, текст, структура текста, функционально-смысловые типы текста, методы и приемы развития монологической речи.

Annotation. The article deals with methodic organization of young schoolchildren education, also with materials for theories of speech activity, dialogue and monologues speeches, text, adopted to primary school conditions, also effective methods and approaches of oral and writing speech training.

Keywords: speech, oral speech, writing speech, speech activities, dialogue speech, monologues speech, text, text structure, functional-idea types of text, methods and approaches for monologues speech development.

Введение. Современный курс русского языка в школе не лишен речевого компонента. На фоне интенсивного развития теории речевой деятельности, лингвистики текста и современных методических исследований, разрабатывающих отдельные аспекты обучения школьников речевой деятельности, состояние речевого развития учащихся оставляет желать лучшего. Синтаксис как уровень языка, на котором происходит в действие все его средства, имеет особую значимость [Золотова Г.А.]. Многочисленные наблюдения за учебным процессом показывают, что младшие школьники испытывают затруднения, связанные со способами построения устной и письменной монологической речи. Начальный этап обучения при этом является базовым в формировании коммуникативной компетенции младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Демонстрируя их речевые достижения, монолог активизирует даже те усвоенные речевые средства, которые не востребованы в диалогической речи.

Современная методика развития связной монологической речи младшего школьника основывается на лингвистическом, коммуникативном, личностно-ориентированном подходах к речевому развитию. Важным является формирование у обучаемых осознанного построения связного высказывания; использование широкого спектра методов и приемов развития связной речи; систематическая и целенаправленная работа по развитию связной речи; преемственность в развитии связной речи детей на разных возрастных этапах.

К направлениям работы по освоению монолога в начальной школе относятся: осознание и усвоение монолога как единицы речи с учетом его функционирования; усвоение основных речеведческих понятий и речевых умений; формирование умений строить связное высказывание.

В основу методической системы обучения, на наш взгляд, должен быть положен необходимый и достаточный теоретический материал о монологе, отражающий основные категории связного текста и адаптированный к условиям начальной школы, его функционально-смысловые типы.

Развитие монологической (устной и письменной) речи младших школьников осуществляется в процессе осознания и усвоения опорных речеведческих понятий: *речь, речь устная и письменная, диалог* (речевая ситуация, задача речи, реплика), *монолог, текст, тема текста, основная мысль текста, заголовок, связь предложений в тексте, типы текста* (описание, повествование, рассуждение).

Основной единицей обучения нами определен текст, как образец монологической речи, который имеет логическую структуру, специальный набор лексических и грамматических средств, необходимых для передачи мысли. В связи с этим работа состояла из трех этапов (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), формирующих аналитико-синтетическую деятельность младших школьников по созданию собственных текстов.

Вслед за Н.С. Болотновой и др., текст рассматривался не только как единица языка и речи, но и единица культуры [1]. Под комплексной работой над текстом мы понимаем наличие заданий языковедческого характера (*найти и квалифицировать языковые единицы*), речеведческого характера (*с какой целью они использованы, какую функцию они выполняют в тексте*), культуроведческого характера (*его культурные и ценностные смыслы*) [4].

Содержание работы над теорией текста в начальной школе представлено нами в таблице.

Содержание работы над текстом в начальной школе

Тема	Содержание
Речь (внутренняя, внешняя). Речь устная и письменная.	Понятие «речь». Определение речи. Характеристика устной и письменной речи.
Виды речи: диалогическая и монологическая речь.	Общее представление о видах речи (диалогической и монологической) и их взаимосвязи.
Диалог (речевая ситуация, задача речи, реплика).	Понятие «диалог». Характеристика понятия.
Монолог. Монолог в устной и письменной форме.	Понятие «монолог». Характеристика понятия. Особенности монологической речи. Функции монолога.
Текст. Тема текста.	Понятие текста. Общее представление о тексте. Определение темы текста. Сопоставление текста и предложения. Определение основной мысли текста. Определение вида текста, нахождение в предложении главных членов, зависимых слов.
Виды связи в тексте.	Определение вида связи предложений в тексте (параллельная связь, цепная связь).
Структурная организация текста. Работа над текстом.	Выделение структурных компонентов текста. Определение основной мысли текста, предложения, в котором выражена основная мысль. Деление текста на смысловые части. Озаглавливание текста. Передача содержания текста по составленному плану. Составление плана (простого, сложного) текста с опорой на тему и основную мысль. Умение создавать монологические тексты.
Функционально-смысловые типы при обучении тексту.	Определение типа текста (текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение). Умение вычленять составляющие структуры текста определенного типа.

При построении методической системы развития монологической речи учащихся на начальном этапе обучения, наряду с общедидактическими принципами (научности, доступности, системности и систематичности, преемственности и перспективности, сознательности и активности и др.), учитывались специфические для методики преподавания русского языка в школе лингводидактические принципы, обеспечивающие деятельностный подход в обучении языку. Среди них наиболее существенными, актуальными являются такие частнометодические принципы, как: коммуникативности, опережающего обучения устной речи, взаимосвязанного обучения диалогической и монологической речи, взаимосвязи обучения устной и письменной речи, тесной взаимосвязи подготовленной и неподготовленной (устной) речи; педагогического сопряжения контактирующих культур и др.

В соответствии с этими принципами в работе используются следующие методы обучения: рецептивный (*беседа, сообщение учителя, чтение текста, чтение правила или памятки, показ речевого образца* и др.); репродуктивный (*наблюдение и анализ языковых единиц, функционирования их в речи; редактирование, исправление текста применение знаний при выполнении речевых действий*); продуктивный (*продуцирование текста, конструирование фрагментов текста, работа по использованию синтаксических синонимов разных типов предложений; использование типов межфразовой связи в структуре микротекста, редактирование-переработка текста*).

В реализуемой нами методике разграничиваются упражнения подготовительные к речи (предречевые) и собственно речевые (Ильин М.С., Салистрой И.Д.).

Подготовительные к речи упражнения характеризуются следующими признаками: направленностью внимания не столько на содержание, сколько на форму; на лексико-грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки; на использование опор, ориентиров и образцов; неоднократное воспроизведение новых явлений; на сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, формирующими творческие возможности учащихся и позволяющими уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой; на проведение операций как на уровне предложения, так и на уровне текста.

Речевым упражнениям свойственны признаки: нацеленность внимания на содержание; проведение операций только на уровне текста; последовательное развитие мысли; синтезирование на основе речевого опыта и ассоциаций; комплексное преодоление трудностей в речевом развитии. Речевые упражнения проводились на текстах, обладающих высоким культурологическим потенциалом для решения коммуникативных и познавательных задач.

Под методом обучения мы понимаем упорядоченную деятельность педагога и обучающегося, направленную на достижение цели обучения, а под приемом – действия по решению определенных задач, способы работы, для достижения конкретных результатов, выраженных в виде перечня действия.

Эффективное развитие русской монологической речи учащихся возможно, на наш взгляд, при использовании активных методов обучения, поддержании «мотивационного тонаса обучаемых», создании ситуации, максимально приближенных к реальным условиям общения [5].

Для создания методической системы обучения мы опирались на следующие дидактические требования: соответствие упражнений уровню развития речевых навыков учащихся; постепенное нарастание трудностей; учет особенностей изучаемого материала; повторяемость языкового и речевого материала в различных видах упражнений; многообразие видов упражнений.

Учитывая то, что основная задача обучения в начальной школе – развитие продуктивной, естественной речи, в экспериментальном обучении использовались следующие задания:

– составление монологов из опыта, связанных с положительными эмоциональными переживаниями младших школьников;

- оценка монологов сверстников по определенным критериям;
- придумывание повествований на самостоятельную тему (без опоры на наглядности), требующих большой речевой и творческой самостоятельности;
- придумывание продолжения и завершение рассказа, нового произведения.

При изучении текста методически целесообразно использование опор:

- 1) наглядный элемент (изображение, видеофрагмент, который учащиеся комментируют);
- 2) текст;
- 3) ситуация;
- 4) постановка темы, проблемы;
- 5) опора на зачин и концовку, план в виде вопросов и др. (при разном порядке их использования).

Схемы-модели помогают наглядно представить структуру и содержание монолога, а работа с планом, которая является одним из самых распространенных заданий в практике обучения монологической речи, способствует лучшему восприятию текста.

В реализуемой системе обучения мы стремились преодолеть узкометодический подход к сочинению как к одному из упражнений по русскому языку (составление общего плана, обсуждение и составление устного текста, выписывание на доске опорных слов, разбор написанного). При таком подходе, на наш взгляд, снижается ценность сочинений как авторских произведений. Выбор сочинений обусловлен тем, что младший школьник может самовыразиться, осознать свои мысли и переживания (возможные темы сочинений: *Что такое доброта? Жила была добрая-предобрая Баба-Яга*).

Одной из предпочтительнейших особенностей уроков в начальной школе при реализации методической системы была активная речевая коммуникация (преобладание устных форм работы).

В современных условиях, когда значительное место в досуге младших школьников занимают экранные средства (просмотр телевизионных программ, компьютерные игры), снижается их речевая активность, что сказывается на развитии навыков связной речи, навыков общения. Использование в обучении монологической речи младших школьников дидактических игр и игровых приемов помогает обеспечить речевую активность младших школьников в урочное и внеурочное время.

По справедливому утверждению Е.В. Сердюк, при обучении монологической речи эффективны приемы и способы управления процессом обучения, для которого характерны самостоятельность и индивидуальность [7].

Учитывая то, что письменный текст дает возможность самокоррекции, мы использовали тексты изложений и сочинений (отдавая предпочтение последним), предлагая младшим школьникам проанализировать их, с целью совершенствовать написанное. Являясь компонентом процесса восприятия и порождения речи и сопровождая любое высказывание, речевой самоконтроль является важной составляющей интеллектуально-речевого развития учащихся.

Использование приема редактирования (саморедактирования, взаиморедактирования) предполагает работу с ущербным в стилистическом, структурном и др. отношениях: опознать «ущербный» вариант текста, выявить нарушения, выбрать способ устранения нарушений, отредактировать текст.

Прием рецензирования способствует осмыслению чужого высказывания и его критической оценке.

Данные констатирующего эксперимента показали, что у учащихся низок уровень теоретических знаний о монологе на начальном этапе обучения. Особенно трудным оказалось дать определение монологу.

Содержание обучения монологу рассматривается нами с позиции типологии текста. Работа по овладению механизмов построения связной речи в адаптированном виде включала сведения о функционально-смысловых типах текста.

Следует отметить и недостаточный уровень знаний учащихся о функциональных типах текстов. Большинство работ младших школьников, как правило, представляют собой тексты описательного характера, не вызывающие у учащихся особых сложностей; встречаются тексты-описания с элементами повествования.

В повествовательных текстах наблюдается простое перечисление фактов и мест пребывания.

В сочинениях типа рассуждения наблюдается отсутствие причинно-следственных связей, нарушение композиционного строения текста.

Обучение типам речи строилось на основе моделирования высказывания, усвоения его компонентов и средств связи предложений. От описания по модели младшие школьники переходили к самостоятельному монологу.

Овладение навыками повествования происходило в процессе пересказов прослушанного текста и рассказов по картине, по наблюдениям, по аналогии и т.д., соблюдалась следующая последовательность: подробный пересказ – выборочный пересказ – краткий пересказ.

Воспроизведение готового текста (пересказ) не является говорением в подлинном смысле этого слова. Обучение говорению сводится лишь к пересказу диалогов и монологов. Именно поэтому процесс общения необходимо приблизить к реальным условиям общения, отбирая жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения; организовать содержательное речевое общение, создавать условия для мотивированности действий, для приобретения опыта речевой реакции в различных ситуациях общения. Речевая ситуация активизирует знания младших школьников о средствах устной и письменной речи.

Предлагаемая система обучения была апробирована нами в ходе обучающего эксперимента, который проводился в базе МБОУ СОШ № 1 г. Ардон, МБОУ СОШ с. Красногор, ГБОУ гимназия «Диалог» Республики Северная Осетия-Алания.

Выводы. Наблюдения за высказываниями младших школьников, за их развернутыми репликами показало, что произошло усложнение устного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов, использования составного сказуемого. Учебный монолог после обучающего эксперимента, состоящий из одной микротемы, расширился до двух-трех микротем. В письменной речи младших школьников наблюдалось обогащение лексического объема высказывания и синтаксического строя речи (увеличение глубины фразы, разнообразие синтаксических конструкций).

Литература:

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2009 – 520 с.
2. Золотова Г.А., Дручинина Г.П., Ониненко Н.К. Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка. Функциональный подход к изучению синтаксического строя современного русского языка»,

8-9 классы гуманитарной специализации / Г.А. Золотова, Г.П. Дручинина, Н.К. Онипенко // Русский язык в школе. – 1993. – №2. – С. 33-40.

3. Кокаева Х.В. Методы и приемы обучения связной монологической речи младших школьников в условиях осетинско-русского двуязычия / Х.В. Кокаева // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы VI международной конференции. 29 сентября 2016 года, г. Владикавказ / под ред. Л.В. Газаевой; Сев.- Ост. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. – С. 92-98.

4. Левушкина О.Н. Функции текста при обучении русскому языку / О.Н. Левушкина // Преподаватель XXI век. – 2011. – Т.1. № 4. – С. 177-181.

5. Макоева Ф.С. Формирование коммуникативной компетенции студентов-осетин в курсе «Русский язык и культура речи» (педагогический вуз): Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Макоева Фатима Сослановна. – Майкоп, 2011. – 26 с.

6. Обучение синтаксису на функциональной основе: монография / Газаева Л.В., Бибилова Р.П., Хадикова А.А., Фардинова М.Д., Тегетаева Ж.Р., Пагиева Л.Б., Ногаева С.Е., Кокаева Л.Х., Кокаева Х.В. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2017. – 147 с.

7. Сердюк Е.В. Управление обучением монологической речи студентов языкового факультета педагогического вуза на основе методически значимых контекстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сердюк Елена Владимировна. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Морозов Виктор Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону)

ТЕХНОЛОГИЯ АВТОРИЗАЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

Аннотация. В данной статье рассмотрена технология авторизации пользователей относительно информационной деятельности студентов в социальной сети. Раскрыты понятия идентификации и аутентификации пользователя в аспекте проблематики авторизации. Рассмотрен интерфейс прикладного программирования API; а также технологические аспекты авторизации пользователей в социальной сети – методы, объекты и права доступа.

Ключевые слова: авторизация, аутентификация, база данных, запросы HTTP, идентификация, интерфейс API, инструменты для работы с интерфейсом, методы и объекты, права доступа, средства ИКТ.

Annotation. This article describes the technology of user authorization with respect to the information activities of students in the social network. Concepts of identification and authentication of the user in aspect of problems of authorization are opened. The interface of API application programming is considered; as well as the technological aspects of user authorization in the social network – methods, objects and access rights.

Keywords: authentication, identification, cryptography, password, hardware and software, smart cards, data uniqueness, access control, encryption, digital signature, pin-code.

Введение. Важнейшей задачей при разработке веб-сайтов и веб-приложений является ограничение доступа к некоторым разделам сайта, например к панели администратора. Этот процесс является достаточно сложным и определяемый следующими характеристиками – аутентификация, идентификация и авторизация.

Проблематика авторизации. При авторизации пользователей – сразу после введения учетных данных (пара логин-пароль, одноразовый пароль, access token, md5-шифр, сертификат и пр.), начинается процедура аутентификации студентов в социальной сети. Аутентификация заключается в проверке подлинности пользователя в условиях информационной деятельности по регистрации, сбору, обработке, хранению, передаче, отражению, транслированию, тиражированию, продуцированию информации об объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих; а также скоростная передача любых объемов информации, представленной в различной форме, с использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Например, необходимо сопоставить имя (пароль) пользователя с учетной записью в базе данных (БД – поименованной, целостной совокупности данных), проверить контрольную сумму файла и пр. [5].

При этом, в соответствии с Роберт И.В. под средствами ИКТ будем понимать программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей [5].

В общем случае, для процедуры аутентификации необходимо либо что-то знать (например, пароль); либо иметь устройство аутентификации (например, смартфон применительно ко многим современным электронным банковским системам); либо обладать уникальными биометрическими данными – отпечатки пальцев, рельеф лица, голос, радужная оболочка глаза и пр. В случае, если процедура аутентификации прошла успешно, следующим шагом является идентификация пользователя. Задачей идентификации является получение идентификатора пользователя в информационной системе. Это может быть его уникальный логин, адрес электронной почты и пр. Т.е. нечто, с чем взаимодействует веб-сайт. После этого происходит авторизация пользователя. Суть авторизации заключается в наделении пользователя некоторыми правами. Например, права администратора, пользователя, анонима (неавторизованного пользователя) и пр. При этом в основном для работы с веб-страницами, применяется PHP – скриптовый язык программирования, где нет

четкого разделения между этапами аутентификации и идентификации пользователя. В простейшем случае эти действия можно сделать одной выборкой из БД [1, 2, 4].

Авторизация в глобальной вычислительной сети Интернет является фундаментальной функцией, присутствующей практически на всех сайтах. Пользователи регулярно сталкиваются с ней: на форумах, в социальных сетях, на сайтах банков, в комментариях к новостям и пр. Однако, какая технология скрывается за кнопкой «Войти», знает далеко не каждый пользователь. Авторизация пользователя начинается с его идентификации. Пользователь вводит свое имя и пароль в интерфейс авторизации и направляет их в информационную систему. Сопоставляя эти два параметра, система «ищет» учетную запись пользователя в БД; в случае, если пользователь найден, то «создает» [1, 2, 4].

Интерфейс API. API (application programming interface) является интерфейсом прикладного программирования, часто применяемым разработчиками прикладных программ (приложений) реализующих решение задачи, необходимой пользователю; API-адрес позволяет разработчикам иметь доступ к сторонним сетям, различным сервисам и приложениям. При этом, программные компоненты взаимодействуют друг с другом посредством API; что в свою очередь позволяет выстраивать иерархию уровней – высокий, средний, низкий. Современные программные интерфейсы API часто принимают форму веб-сервисов, которые предоставляют пользователям (физическим лицам, а также – другим веб-сервисам) какую-либо информацию. Как правило, процедура обмена информацией и формат передачи данных структурированы для обеспечения информационного взаимодействия обеих сторон [3].

Запросы HTTP. Обычно при обращении к интерфейсам API используются запросы HTTP. Это обеспечивается стандартными методами, которые могут содержаться в HTTP запросе; называемые также HTTP- глаголами:

- 1) GET. Наверное, самый популярный тип запроса. Используется для получения или чтения данных.
- 2) PUT. Обычно используется для обновления ресурса.
- 3) POST. Обычно используется для создания нового ресурса.
- 4) DELETE. Удаляет данные.
- 5) И пр.

Например:

1) Если необходимо получить информацию о ресурсе, URI которого <http://www.example.com/customers/12345>, следует направить GET-запрос:

GET <http://www.example.com/customers/12345>.

2) Если необходимо обновить ресурс, следует направить PUT-запрос:

PUT <http://www.example.com/customers/12345/orders/98765>.

Обычные GET запросы может направлять веб-браузер. Для других типов запросов могут потребоваться скриптовые языки или специальные инструменты.

HTTP коды ответов. Сервер может посылать разные коды в ответ на запросы пользователей. Это могут быть коды ошибок или просто коды, информирующие пользователей о состоянии сервера. Наиболее известные коды:

- 1) 4xx – при наличии проблемы на стороне клиента)
- 2) 5xx – проблемы на стороне сервера.

О том, какие коды возвращать в той или иной ситуации, решают разработчики самих интерфейсов API. Например, интерфейс API сайта «Одноклассники» возвращает коды, описание которых можно найти на странице <https://apiok.ru/wiki/pages/viewpage.action?pageId=77824003>.

REST API. REST (Representational State Transfer) API является идеологией построения интерфейса API; она основывается на следующих принципах, сформулированных ее создателем Роем Филдингом:

- 1) Клиент-серверная архитектура.
- 2) Stateless сервер.
- 3) Кешируемость.
- 4) Многослойная структура.
- 5) Единый интерфейс.
- 6) Код по требованию.

Аутентификация. Обычно для использования интерфейса API нужен специальный ключ, с помощью которого сервер узнает пользователя. В открытых интерфейсах API ключ может отсутствовать или предоставляться по запросу; например, после регистрации на сайте. При этом для интеграции сервисов друг с другом широко используется протокол аутентификации OAuth 2 [6].

Инструменты для работы с интерфейсом API. Обычные GET-запросы можно направлять при помощи браузера. Вместе с тем существует достаточное множество специальных инструментов, которые предназначены для разработки и тестирования интерфейса API. Они предоставляют возможность не только направлять различные типы запросов, но и сохранять их; а также показывать результаты в различных форматах; выступать в роли прокси-сервера и пр. К инструментам подобного рода следует отнести [6]:

- 1) Postman. Это расширение для Google Chrome, которое в бесплатной версии позволяет посылать запросы, записывать их, показывать историю. Инструмент является удобным и понятным для пользователя.
- 2) jMeter. Этот инструмент, получил известность прежде всего благодаря нагрузочному тестированию, которое можно с его помощью проводить. Однако это лишь одно из множества вариантов его применения.
- 3) Fiddler. Этот инструмент позволяет просматривать посылаемые HTTP запросы и пр.
- 4) SoapUI. Этот инструмент для разработки и тестирования веб-приложений.
- 5) Advanced REST Client. Этот инструмент является еще одним расширением для Google Chrome с функциями: конструкция запросов, их показ в удобном виде и пр.

Тестирование интерфейса API. Тестирование интерфейса API предполагает применение общепринятой технологии с учетом специфики:

- 1) Анализ граничных значений. В запросах API в явном виде могут передаваться значения параметров; что является отличным поводом для выделения границ входных и выходных значений, а также их проверки.

2) Разбиение на классы эквивалентности. Даже у небольшого интерфейса API существует множество вариантов его применения и комбинаций входных и выходных переменных, что позволяет дополнительно применять навыки выделения эквивалентных классов.

3) При тестировании интерфейса API необходимо учитывать, что он создается во многом для интеграции сервисов. При этом взаимодействуют с ним информационно не только пользователи, но и программно-аппаратные комплексы. По этой причине следует оценивать интерфейс API в том числе с позиции «удобства» его использования другими приложениями и возможности интеграции с ним.

4) Интерфейс API предполагает наличие понятной и подробную эксплуатационной документации.

Вывод: общепринятые виды тестирования, а именно – функциональное, нагрузочное, безопасности, юзабилити, а также тестирование документации присущи тестированию интерфейса API; что не удивительно, т.к. интерфейс API является полноценным самостоятельным программным продуктом.

Авторизация пользователей в социальной сети. Рассмотрим технологические аспекты авторизации пользователей при информационной деятельности в социальной сети на примере сети «В Контакте».

Методы и объекты [7,8]. API ВКонтакте – это интерфейс, который позволяет получать информацию из БД vk.com посредством http-запросов к специальному серверу. При этом пользователю нет необходимости знать подробности формирования БД, т.е. из каких таблиц и полей каких типов она состоит – достаточно того, что API-запрос об этом «знает». Синтаксис запросов и тип возвращаемых ими данных строго определены на стороне самого сервиса.

Например, для получения данных о пользователе с идентификатором 210700286 необходимо составить запрос следующего вида: https://api.vk.com/method/users.get?user_id=210700286&v=5.52.

Проанализируем составляющие запроса:

1) <https://> – протокол соединения.

2) api.vk.com/method – адрес API-сервиса.

3) `users.get` – название метода API ВКонтакте; при этом методы являются условными командами, соответствующими той или иной операции с БД – получение информации, запись или ее удаление. Например:

– `users.get` – метод для получения информации о пользователе;

– `video.add` – метод для добавления видеозаписи в свой список;

– `likes.delete` – метод для удаления отметки «Мне нравится».

Все методы разделены на секции. Например:

– для работы с сообществами Вам нужны методы секции `groups`,

– для работы с фотографиями – `photos`, и пр.

4) `?user_id=210700286&v=5.52` – параметры запроса.

После обозначения метода необходимо передать его входные данные (при их наличии) – как обычные GET-параметры в http-запросе; т.о. сервер «получает сообщение», о «желании получения» данных о пользователе с `id=210700286`; при этом формат этих данных должен соответствовать версии API 5.52. Входные параметры всегда перечислены на странице с описанием метода. В ответ сервер «вернет» JSON-объект с запрошенными данными (или сообщение об ошибке, если она существует). JSON – это формат записи данных в виде пар – «имя свойства», «значение».

Ответ на запрос будет выглядеть следующим образом:

```
{«response»:[{«id»:210700286,«first_name»:»Lindsey»,«last_name»:»Stirling»}]}
```

Структура ответа каждого метода также строго задана, и при работе с интерфейсом API заранее известно, что что в поле `id` «придет» число, а в поле `first_name` – строка. Такие правила оговариваются на страницах с описанием метода и соответствующих объектов, которые он возвращает в ответе. Например, `users.get` – описаны входные параметры метода и структура его ответа, а в данном случае – `user` подробно описано каждое поле объекта из ответа. Объект из ответа может быть не уникален для конкретного метода. Например, объект пользователя с набором полей, содержащих данные относительно его образования, возраста и интересов, может «возвращаться» в ответе от методов `users.get`, `users.search`, `groups.getMembers` и пр.

Авторизация пользователя [7, 8]. В Контакте является социальной сетью, где присутствуют дружеские связи, настройки приватности, а также черные списки. Многое зависит от пользователя, просматривающего страницу: некоторый увидит на ней ту же информацию, что и владелец, а некоторый – исключительно общедоступные данные.

В интерфейсе API этот принцип сохраняется. Если пользователь скрыл список своих групп от «не-друзей», то и через интерфейс API «не-друзья» не должны его увидеть. По этой причине необходима авторизация пользователя перед началом работы; т.е. сервер «должен знать», кто к нему обращается за информацией, чтобы предоставить ее в том же виде, что и в основной версии сайта. В общем случае для идентификации в интерфейсе API используется специальный ключ доступа, который называется `access_token`. Токен – это строка из цифр и латинских букв, которую пользователь передает на сервер вместе с запросом. Из этой строки сервер «получает» всю необходимую информацию. Существуют различные способы получения токена; при этом он может быть выдан не только пользователю, но и сообществу социальной сети, а также – всему приложению:

1) Применяя способ – Implicit flow, получаем токен для работы с интерфейсом API.

2) После этого открываем новую вкладку в браузере и вводим в адресную строку следующий запрос: https://oauth.vk.com/authorize?client_id=5490057&display=page&redirect_uri=https://oauth.vk.com/blank.html&scope=friends&response_type=token&v=5.52.

3) Число 5490057 в запросе следует заменить на API_ID приложения.

4) Нажимаем Enter; открывается окно с запросом прав, где отображаются название приложения, иконки прав доступа, а также имя и фамилия пользователя.

5) Нажимаем «Разрешить»; попадаем на новую страницу с предупреждением о том, что токен нельзя копировать и передавать третьим лицам. В адресной строке будет URL <https://oauth.vk.com/blank.html>, а после нажатия # будут представлены дополнительные параметры – `access_token`, `expires_in` и `user_id`. Токен может выглядеть следующим образом:

51eff86578a3bbcb5c7043a122a69fd04dca057ac821dd7afd7c2d8e35b60172d45a26599c08034cc40a.

Токен – это ключ доступа пользователя. При выполнении определенных условий «не друг», получивший этот токен, может нанести существенный ущерб данным пользователя, а также данным «друзей». По этой причине весьма важно не передавать токен третьим лицам.

Поле `expires_in` содержит время жизни токена в секундах. 86400 секунд – это ровно сутки. Через сутки полученный токен перестанет действовать, а для продолжения работы необходимо получить новый. Есть возможность получить токен без срока действия – для этого в score следует добавить значение `offline`. При этом возможно принудительно отозвать токен (например, в том случае, если он стал известен постороннему, т.е. «не другу»), сбросив сеансы в настройках безопасности аккаунта пользователя или сменив пароль. Если токен не из собственного приложения пользователя, следует просто удалить приложение из настроек: <https://vk.com/settings?act=apps>.

Поле `user_id` содержит id пользователя, для которого получен токен.

В итоге пользователь можете сделать вызов метода от своего имени; например, получить список друзей, которые сейчас находятся на сайте.

Для этого необходимо

а) ввести в адресную строку:

[https://api.vk.com/method/friends.getOnline?v=5.52&access_token=;](https://api.vk.com/method/friends.getOnline?v=5.52&access_token=)

б) вставить после знака «=» пользовательский `access_token`;

в) нажать Enter.

В ответе сервер вернет список идентификаторов друзей пользователя, которые находятся в сети в аспекте информационной деятельности, т.е. онлайн. При этом пользователь не указывает в запросе для какого пользователя (`user_id`) необходимо получить список, т.к. сервер использовал значение по умолчанию, т.е. идентификатор пользователя, который он получил из токена.

Права доступа [7, 8]. Методы делятся на секции – `friends`, `photos`, `video` и пр.; каждая секция соответствует определенному разделу на сайте. Часто приложения создаются для работы с конкретным разделом; например, для просмотра фотографий или для редактирования видео. При этом приложению, которое работает исключительно с аудиозаписями пользователя, не нужен одновременно доступ к его личным сообщениям. По этой причине в интерфейсе API права доступа приложения разграничены также, как и методы. Приложение может запросить доступ только к группам, а также – к группам, фотографиям и аудиозаписям. Чтобы запросить права, пользователю необходимо использовать параметр `scope` диалога авторизации:

1) При получении пользователем токена для своего приложения, в `scope` было указано значение `friends`, а в окне авторизации приложение запросило доступ к друзьям.

2) У каждого права доступа есть уникальное название («`friends`», «`video`» и т.д.) и код (+2, +4, +4096).

3) В `scope` можно перечислить названия необходимых прав доступа (например, `scope=friends,video,photos`), а также указать сумму их кодов (например, `scope=22`). Каждый код представляет собой степень двойки, и полученную таким образом сумму (битовую маску) пользователь всегда может проверить на предмет содержания какого-то конкретного кода.

При этом некоторые права доступа из соображений безопасности возможно запрашивать исключительно в приложениях с типом `Standalone` и только в процессе авторизации `Implicit Flow`.

Выводы. Представленная технология является эффективным инструментом авторизации пользователей относительно их информационной деятельности в социальной сети для массового выполнения стандартных операций, предполагающая возможность разработки приложения для автоматизации процесса информационного взаимодействия пользователей.

Литература:

1. Аутентификация пользователей. Режим доступа: <https://www.osp.ru/pcworld/2005/04/170023/> (дата обращения 08.04.2018).

2. Афанасьев А. А. Аутентификация. Теория и практика обеспечения безопасного доступа к информационным ресурсам. Учебное пособие для ВУЗов. М.: «Горячая линия-Телеком», 2009. 550 с.

3. Гафнер В.В. Информационная безопасность: учеб. пособие / В.В. Гафнер. Ростов на Дону: Феникс, 2010. 324 с.

4. Как управлять закрытыми ключами. Режим доступа: <http://www.interface.ru/home.asp?artId=10476> (дата обращения 08.04.2018).

5. Роберт И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. 96 с.

6. Сабанов А.Г. Аутентификация в распределенных информационных системах / Сабанов А.Г. // INSIDE. Защита информации - 2011. - № 4. - С. 12.

7. Алексеев А.А. Идентификация и диагностика систем: учеб. для студ. высш. учебн. заведений / А.А. Алексеев, Ю.А. Кораблев, М.Ю. Шестопалов.- М.: Издательский центр «Академия», 2009. 352 с.

8. Щеглов К.А., Щеглов А.Ю. Принцип и методы контроля доступа к создаваемым файловым объектам / Щеглов К.А., Щеглов А.Ю.// Вестник компьютерных и информационных технологий - 2012. - № 5. - С. 7-9.

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Иванова Анастасия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОСТУПОМ К ИНФОРМАЦИОННЫМ РЕСУРСАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация В данной статье рассмотрены различные методики построения подсистем управления доступом. Раскрыто содержание понятий идентификация пользователя и аутентификация пользователя, как оснований подсистем управления доступом. Сформулированы основные факторы идентификации и аутентификации. Проведена классификация методов идентификации в зависимости от того, как осуществляется вход в информационную систему: с использованием одноразовых и многоразовых паролей; на основе ЭЦП, смарт-карт и USB-ключей. Выявлены преимущества и недостатки представленных вариантов методик.

Ключевые слова: аутентификация, идентификация, криптография, пароль, программно-аппаратные средства, смарт-карты, уникальность данных, управление доступом, шифрование, электронная цифровая подпись, pin-код.

Annotation. This article describes various methods of building access control subsystems. The article reveals the content of the concepts of «user identification» and «user authentication» as the basis of access control subsystems. The main factors of identification and authentication are formulated. The classification of identification methods depending on how the information system is logged in: using one-time and reusable passwords; based on EDS, smart cards and USB keys. The advantages and disadvantages of the presented methods are revealed.

Keywords: authentication, identification, cryptography, password, hardware and software, smart cards, data uniqueness, access control, encryption, digital signature, pin-code.

Введение. Функционирование подсистемы идентификации и аутентификации пользователей, т.е. управления доступом к информационным ресурсам (ИР) образовательной организации высшего образования (образовательной организации), осуществляющей в качестве основной цели образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, а также научную деятельность, можно рассмотреть в качестве подтверждения их идентичности, т.е. соответствия каким-либо личным параметрам [4].

Идентификация – это основа работы подсистемы управления доступом с ИР информационной системы (ИС) образовательной организации. Рассматривая процесс идентификации с точки зрения практики, возможно расценивать его как сверку введенного в систему идентификационного признака (кода) с образцами кодов, которые хранятся в памяти ИС (поиск и сравнение «одного» со «многими»). Выбирая методы и средства идентификации при построении подсистемы управления доступом для защиты различных объектов, мы во многом определяем эффективность защиты от несанкционированного доступа на защищаемом объекте [8]. Под термином аутентификация подразумевается процесс опознавания субъекта или объекта путем сравнения введенных идентификационных данных с эталоном (образом), хранящимся в памяти ИС для данного субъекта или объекта. Если рассматривать данный процесс с точки зрения практики, мы видим конкретное сравнение «одного» с «одним». Идентификатором участника информационного обмена может быть, например, пластиковая карта или пользовательский логин; фактором аутентификации, например, PIN-код, пароль и пр., т.е. только уникальная секретная информация, сопряженная с идентификатором пользователя и применяемая для проверки подлинности аутентификатора. При этом существует три фактора аутентификации, когда пользователь: знает его – PIN-код, пароль и пр.; имеет его – пластиковую карту, электронный ключ и пр.; характеризуется этим – биометрические параметры, интеллект и пр. [1].

Процедура однофакторной аутентификации участников информационного обмена безусловна менее надежна, нежели многофакторная с точки зрения противодействия несанкционированному доступу к ресурсам ИС. Применение логина и пароля для входа в ИС может быть рассмотрено в качестве примера однофакторной аутентификации, а получение денежных средств через терминал банка является уже примером двухфакторной аутентификации, т.к. подразумевает наличие банковской карты и сопряженного с ней PIN-кода. Ограниченное количество неудачных попыток входа в ИС также является примером двухфакторной аутентификации, т.к. использован механизм минимизации риска подбора PIN-кода или пароля [3]. Применение однофакторной аутентификации допустимо исключительно в подсистемах мониторинга и аудита; ее применение абсолютно недопустимо в подсистемах, в которых имеется доступ к персональным данным работников, а также сведениям, составляющим служебную тайну образовательной организации.

В образовательной организации должен периодически производиться контроль, применяемых систем аутентификации на предмет:

- учета актуальных для данной ИС рисков, в том числе и рисков недостаточного понимания пользователями требований регламентов аутентификации;
- адаптации к изменениям информационных технологий и ценности используемых ИР;
- обеспечения приемлемого уровня информационных рисков.

Рассмотрим методы аутентификации в аспекте управления доступом к ИР образовательной организации.

Аутентификация по многоразовым паролям. Рассматривая однофакторную парольную аутентификацию с точки зрения защиты ИР, следует отметить её ненадежность, особенно при межсетевом обмене. Учетная запись пользователя хранит в себе простейший идентификатор (login) и пароль (password). При попытке входа в ИС пользователи набирают свой пароль, поступающий в службу аутентификации. В результате сравнения пары login-password с эталонным значением в базе данных учетных записей пользователи могут успешно пройти процедуру простейшей аутентификации и авторизоваться в ИС. В

алгоритме простейшей аутентификации процесс передачи пароля и идентификатора пользователя может происходить двумя способами: в незашифрованном виде – пароль будет передан по линии связи в открытой незащищенной форме; в защищенном виде – т.е. все данные (идентификатор и пароль пользователя, случайное число и метки времени), которые передаются, подвержены защите путем шифрования или однонаправленной функции. При этом вариант аутентификации с передачей пароля пользователя в незашифрованном виде не обеспечивает даже минимального уровня безопасности, благодаря тому, что процесс подвержен многочисленным атакам и легко компрометируется.

Аутентификация на основе одноразовых паролей. С целью формирования удаленного доступа пользователям к защищенным ИР образовательной организации были разработаны достаточно надежные схемы с применением одноразовых паролей (технология OTP, т.е. One Time Password). Суть технологии OTP заключается в использовании различных паролей при каждом последующем запросе на предоставление доступа. Одноразовый пароль действует лишь при единственном входе в систему. Динамический механизм задания пароля – это один из лучших способов защитить процесс аутентификации от несанкционированного доступа в ИС из вне. Существует четыре метода аутентификации применения технологии одноразовых паролей: с использованием механизма временных меток на основе системы единого времени; с применением общего пароля для легального пользователя и проверяющего списка случайных паролей и надежного механизма их синхронизации; с использованием общего пароля для пользователя и проверяющего генератора псевдослучайных чисел с одним и тем же начальным значением; с применением фиксированного числа случайных (псевдослучайных) последовательностей, скопированных на носители в виде скретч-карт. Наиболее распространенными аппаратными реализациями одноразовых паролей являются OTP-токены. Они имеют компактные размеры и выпускаются в различных форм-факторах (карманные калькуляторы; брелоки; смарт-карты; устройства, комбинированные с USB-ключом).

Аутентификация на основе ЭЦП. Электронная цифровая подпись (ЭЦП) является одним из сервисов безопасности, помогающим решать задачи целостности, доступности и неотказуемости авторства[5]. Для полноценного функционирования ЭЦП необходимо создание развитой инфраструктуры, известной в России как инфраструктура открытых ключей или PKI (public key infrastructure) в международной терминологии. Этот термин подразумевает под собой полный комплекс программно-аппаратных средств, а также организационно-технических мероприятий, которые необходимы для использования технологии с открытыми ключами. В основе инфраструктуры лежит собственно система управления цифровыми ключами и сертификатами.

Асимметричная криптография способствует решению задач обеспечения конфиденциальности, аутентификации, целостности и достоверности информации. В асимметричной криптографии используются два вида отличных друг от друга ключей. Один из них, а именно, публичный ключ применим для выполнения «публичных операций» (шифрование, проверку и подтверждение подлинности ЭЦП). Второй – соответственно, закрытый ключ применяется для «закрытых операций» (расшифрование, генерация ЭЦП). Таким образом, всё, что шифруется с использованием публичного ключа, может быть расшифровано с помощью закрытого ключа. Преимуществом такой системы является отсутствие необходимости делиться секретной (ключевой) информацией с другими пользователями, а также обеспечение информации таким важным свойством, как неотказуемость пользователя от авторства, так как только владелец закрытого ключа в состоянии реализовать соответствующие процедуры. Процесс аутентификации в ИС также возможен с использованием асимметричной криптографии. Каждый пользователь лично отвечает за безопасность закрытого ключа, и она должна быть обеспечена на каждом этапе его жизненного цикла: генерация ключевой пары (открытый и закрытый ключи); хранение закрытого ключа; использование закрытого ключа (выполнение криптографических операций, требующих использования закрытого ключа пользователя); уничтожение закрытого ключа.

Далее сравним два наиболее распространённых в сфере информационной безопасности варианта хранения закрытых ключей пользователей. Первым вариантом является хранение закрытых ключей с использованием программных средств, а вторым с помощью специальных внешних аппаратных устройств (смарт-карт или USB-ключей). Рассмотрим данные варианты более подробно.

Защита закрытых ключей программными средствами называется программным хранилищем. Данное хранилище можно рассматривать как программную эмуляцию аппаратного электронного ключа, выполняющее практически аналогичные функции. Несмотря на простоту использования программные хранилища, имеют один существенный недостаток – велик риск компрометации ключей.

Для использования закрытого ключа пользователю необходимо предварительно его извлечь из программного хранилища и загрузить в память компьютера, в результате чего он сможет его использовать для выполнения криптографических операций.

Еще одним недостатком программных хранилищ можно отметить то, что для реализации мобильности пользователя программное хранилище необходимо продублировать на всех его устройствах (рабочий компьютер, домашний компьютер, ноутбук, карманный компьютер и пр.), что в свою очередь значительно повышает риск компрометации закрытого ключа.

Для того, чтобы усилить безопасность закрытых ключей пользователя и обеспечить его мобильность, широко применяются внешние отчуждаемые носители. При этом использование внешних носителей для сохранения программного хранилища (USB-диска, дискеты, CD-диска) с целью обеспечения мобильности пользователя, мало влияет на повышение уровня безопасности. Содержимое носителя каждый раз, когда пользователю необходима ключевая информация, подвергается выгрузке на компьютер. Удобство и простота неоспоримо являются важными преимуществами, из-за которых и используются портативные внешние устройства, но они не повышают защищённость ИС, т.к. – во-первых, внешний носитель, даже на короткое время попасть в руки злоумышленника, и информация будет считана; во-вторых, загруженный с носителя на устройство закрытый ключ может быть уязвим для любого вредоносного программного обеспечения, имеющегося на компьютере пользователя. Опасность для утечки данных представляют так называемые файлы подкачки (swap-файлы). Усиление защиты ключевой информации, которая записана на внешний носитель, возможно с помощью пароля. Тем не менее простой пароль уязвим, из чего следует, что уровень обеспечиваемой им защиты недостаточен. Важно понимание того, что снижение рисков, связанных с заражением компьютеров или целых сетей вредоносным программным обеспечением, вполне реально

снизить использованием регулярно обновляемых антивирусных баз, дополненных превентивными технологиями защиты.

Безусловно использование программных хранилищ может подвергнуть ИС образовательной организации большому риску из-за низкого уровня безопасности.

Аппаратные устройства с криптографическими возможностями. Благодаря возможности выполнения криптографических операций, аппаратные устройства обладают более высоким уровнем защиты ИР образовательной организации, т.к. закрытые ключи никогда не подвергаются экспорту из устройства [6]. Основная проблема упомянутых ранее систем защиты ИР заключалась в том, что закрытый ключ импортируется в небезопасную среду локального устройства. Данная проблема поддается решению исключительно путем использования отчуждаемого устройства, способного на аппаратное исполнение криптографических операций. При этом внешний носитель должен быть оснащен микропроцессором, способным зашифровать и отправить обратно сообщение, направленное на это устройство локальным компьютером пользователя.

Даже в случае подключения пользователем аппаратного устройства с криптографическими возможностями на инфицированном вредоносным программным обеспечением компьютере и введении пароля для авторизации, реализация атаки ограничена во времени, т.к. она реализуема только при физическом подключении токена к компьютеру [7]. В токенах закрытый ключ хранится в защищённой памяти устройства и никогда не экспортируется из неё. Вследствие этого применение токена возможно только в случае получения злоумышленником физического доступа к устройству (кража, хищение и др.).

Смарт-карты и USB-ключи. Устройства, которые используют технологии смарт-карт, разработаны специально для того, чтобы гарантировано противостоять различным типам атак и обеспечивать максимально высокий уровень безопасности для хранения и использования закрытых ключей. Микросхема смарт-карты, используемая в этом классе устройств, позволяет обеспечить безопасное хранение и использование ключей шифрования и ЭЦП, а также надёжное хранение цифровых сертификатов. Такого вида токены могут выпускаться как в форм-факторе смарт-карты, так и в виде USB-ключа, что в свою очередь существенно влияет на область их применения. При этом токены, которые базируются на смарт-карт технологиях, могут быть дополнены RFID-меткой для радиочастотной идентификации, что позволяет их использовать не только для входа в сеть, но и для контроля доступа в помещения.

Благодаря своей мобильности смарт-карты и USB-ключи позволяют их пользователям безопасно работать в «недоверенной» среде, потому как ключи шифрования и ЭЦП генерируются аппаратно микросхемой смарт-карты, никогда не покидая её, и не могут быть извлечены или перехвачены. Безусловно, как и любое другое решение, связанное с защитой ИР образовательной организации, токен на основе технологии смарт-карт, возможно взломать, однако цена такой атаки будет значительно выше выгоды, т.к. каждая смарт-карта содержит различные закрытые ключи. Когда атака является настолько рискованной и дорогостоящей, вероятность её реализации сводится к нулю.

Выводы. Представленные методики являются эффективным инструментом авторизации пользователей при их обращении к ИР образовательной организации в процессе информационной деятельности для массового выполнения стандартных операций. Они предполагают возможность разработки приложений для автоматизации информационного взаимодействия при передаче-приеме информации; при реализации обратной связи и развитых средств ведения интерактивного диалога; при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, передачи и транслирования информации в рамках образовательной организации [2].

Литература:

1. Алексеев А.А. Идентификация и диагностика систем: учеб. для студ. высш. учебн. заведений / А.А. Алексеев, Ю.А. Кораблев, М.Ю. Шестопапов. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. 352 с.
2. Сабанов А.Г. Аутентификация в распределенных информационных системах / Сабанов А.Г. // INSIDE. Защита информации - 2011. - № 4. - С. 12.
3. Аутентификация пользователей. Режим доступа: <https://www.osp.ru/pcworld/2005/04/170023/> (дата обращения 08.04.2018).
4. Афанасьев А. А. Аутентификация. Теория и практика обеспечения безопасного доступа к информационным ресурсам. Учебное пособие для ВУЗов. М.: «Горячая линия-Телеком», 2009. 550 с.
5. Как управлять закрытыми ключами. Режим доступа: <http://www.interface.ru/home.asp?artId=10476> (дата обращения 08.04.2018).
6. Щеглов К.А., Щеглов А.Ю. Принцип и методы контроля доступа к создаваемым файловым объектам / Щеглов К.А., Щеглов А.Ю.// Вестник компьютерных и информационных технологий - 2012. - № 5. - С. 7-9.
7. Роберт И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. 96 с.
8. Шангин В.Ф. Защита компьютерной сети. Эффективные методы и средства. М.: ДМК Пресс, 2014. 544 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галеев Искандер Шамильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

старший преподаватель Минигалеева Альбина Зуфаровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

старший преподаватель Усманова Елена Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье обозначены противоречия образовательного процесса в вузе и социокультурной деятельности студентов спортивной направленности, детерминирующие низкий уровень физического развития будущих специалистов. Предложенная здоровьесберегающая технология социокультурной деятельности разрешает данные противоречия путем интеграции теоретических и практических аспектов физической культуры и позволяет студентам приобретать реальный опыт здорового образа жизни.

Ключевые слова: физическая культура, здоровьесберегающая технология, студент.

Annotation. In article the contradictions of educational process in higher education institution and sociocultural activity of students of sports orientation determining the low level of physical development of future experts are designated. The offered health saving technology of sociocultural activity resolves these contradictions by integration of theoretical and practical aspects of physical culture and allows students to gain real experience of a healthy lifestyle.

Keywords: physical culture, health saving technology, student.

Введение. Вот уже на протяжении нескольких десятков тысячелетий физическая культура и спорт являются не только обязательными компонентами социокультурной деятельности, но и одним из важнейших условий существования человечества, вынужденного, вследствие развития цивилизации, компенсировать недостаток своей двигательной активности. В те или иные исторические периоды этим компонентом уделялось различное внимание, от идеологии в Древней Спарте, до безразличия в Средние века и Новое время. Примечательно, что в наши дни физическая культура и спорт вновь обрели статус значимых явлений в развитии человека и заняли свое место в учебно-воспитательном процессе на всех этапах образовательной системы.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день уже все Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают обязательную физическую подготовку, призванную сформировать комплекс знаний, умений и навыков обучаемых в данной предметной области, а также овладеть современными технологиями сохранения и укрепления здоровья. В 2010 году в общеобразовательной школе приказом Минобрнауки России был введен третий обязательный еженедельный час физической культуры, что свидетельствует достаточной озабоченности данного ведомства вопросами физического здоровья и развития школьников.

В рамках высшей профессиональной школы эта тенденция также прослеживается, где физическая культура, вне зависимости от направления подготовки, выступает одним из базовых циклов профессиональной подготовки студентов, направленных на овладение соответствующими общекультурными компетенциями. Однако если для программ бакалавриата количество часов физической подготовки студентов четко зафиксировано и составляет 400 часов, то в магистратуре данная дисциплина носит факультативный характер. Тем не менее, можно утверждать, что система профессиональной подготовки студентов сегодня обладает достаточными ресурсами для осуществления физического развития будущих специалистов. К таким ресурсам, прежде всего, относятся кадровое, материально-техническое, методическое и другие виды обеспечения физической подготовки студентов, выражающиеся в различных компонентах учебно-воспитательного процесса в вузе.

В тоже время наряду с использованием данных ресурсов и использованием потенциала образовательного процесса в целом, значительная роль в физическом становлении и укреплении здоровья студентов отводится их социокультурной деятельности. В отличие от школьника, студент обладает существенно большей социальной активностью, коммуникативностью, самостоятельностью и т.д., что позволяет ему более эффективно решать задачи приобщения к физической культуре и спорту внутри своего социокультурного пространства.

На наш взгляд сущность социокультурной деятельности в спорте довольно четко подмечена Хурамшиной А.З., Шашкиным Н.Г. и Сайфуллиным И.И., которые полагают, что она представляет собой системно организованный и общественно обусловленный социальными институтами целенаправленный процесс интеграции и активного взаимодействия человека в социуме как социокультурного субъекта спортивной деятельности с целью гуманистического присвоения личностью материальных и духовных ценностей спортивной культуры общества [6]. И в этом смысле социокультурная деятельность спортивного направления, по сути, близка образовательному процессу, имеющему в качестве своей цели развитие человека.

Но, несмотря на значимость социокультурной деятельности в аспекте физического развития человека, многие вопросы соотношения, взаимообусловленности и взаимосвязи данных понятий пока остаются открытыми. Физическая культура и спорт, как уже было сказано выше, являются сегодня компонентами общеобразовательной и профессиональной подготовки и включены в структуру учебно-воспитательного процесса. Данные явления имеют место и в социокультурной деятельности, реализуясь в виде любительских занятий различными видами спорта в групповой или индивидуальной форме. Более того, физическая культура и спорт многими известными учеными прямо и однозначно относятся к социокультурной сфере. Так, например, видный ученый в области социально-культурной и культурно-досуговой деятельности

А.Д. Жарков считает, что в целом сфера культурно-досуговой деятельности включает в себя ряд параллельно функционирующих направлений, одним из которых выступает физическая культура и спорт, включающие сеть стадионов; спортзалов, спортплощадок, бассейнов и т.п. [4]. Эту точку зрения разделяют и многие другие исследователи социокультурной деятельности: Г.И. Шипиловская, Т.А. Андриянова, В.Ю. Романова, Л.Н. Рютина, П.В. Чернобровкина, И.В. Цветкова, С.П. Иваненков, А.Ж. Кусжанова и ряд других авторов.

Таким образом, статус физической культуры и спорта сегодня неоднозначен и противоречив и данные явления в равной степени относятся как к образовательному процессу, так и к сфере свободного времени человека. Наряду с этим для спортсменов и тренеров это также сфера их профессиональной деятельности, выходящая за пределы образования и досуга. В этот список также можно включить и массу других людей так, или иначе связанных со спортом и физической культурой, таких как сотрудников спортивно-оздоровительных центров, медиаресурсов освещающих соответствующие вопросы, врачей, ученых и т.д. Все это позволяет говорить не только о многогранности изучаемых явлений, но и об их включенности практически во все аспекты общественной жизни: в политику, экономику, право, образование и т.д. В связи с этим характеристика спорта и физической культуры в рамках лишь одного из этих аспектов является недостаточной, ввиду масштабности данных явлений. Спорт и физическая культура не ограничиваются досугом, образованием, профессиональной деятельностью и т.д., а лишь распространяются в них, как в возможных областях своей реализации.

Как справедливо отмечают И.В. Барсагаева, В.Н. Курьсь, при раскрытии сущности понятий «физическая культура» и «физическая культура личности», видимо, целесообразно говорить о жизнедеятельности, поскольку таким образом подчеркивается онтогенетическая сущность формирования культуры человека и целенаправленность на это от периода жизни, характерного осознанием собственного «я», до ухода в мир иной, что мы напрямую связываем и с телесно-двигательной культурой [1].

Но, с другой стороны ясно, что каждая область научного знания вынуждена рассматривать спорт и физическую культуру сквозь призму своей специфической методологии, отсекающей иные точки зрения по тому или иному вопросу. Поэтому, с позиций теории социально-культурной деятельности, значение спорта и физической культуры как структурного элемента досуга оказывается более важным, нежели представление об этих явлениях как сферы труда, образования и т.д. В свою очередь другие науки, в соответствии со своим предметом и объектом изучения, преимущественно видят в спорте и физической культуре педагогический процесс, трудовую деятельность, круг определенных заболеваний, исследовательскую область и т.д. При этом наибольшие затруднения и научный интерес представляют возможные варианты сочетаний различных областей научного знания, где точка зрения одной науки должна находить контакты с другой, что порождает принципиально новые варианты решения имеющихся вопросов.

Эта ситуация, например, имеет место со студенческой молодежью, физическая культура и спорт которой в одинаковой мере могут соотноситься как с образовательным процессом, так и с социокультурной деятельностью. И в этом случае свести рассматриваемые явления к какому-либо одному варианту интерпретации представляется достаточно затруднительным, поскольку всегда будет возникать противоречие. Так, если считать физическую культуру и спорт студентов составляющей образовательного процесса, то неохваченным остается целый массив спортивных занятий, осуществляемых бакалаврами и магистрами в свободное время и свойственных именно молодым людям. Напротив, если же считать физическую культуру и спорт лишь разновидностью социокультурной деятельности, то такое видение данного термина исключает многолетнюю подготовку студентов по соответствующей учебной дисциплине. Поэтому понимание и трактовку физической культуры и спорта для обучающихся, и, в частности, для студенческой молодежи необходимо расширить путем, интеграции понятий представленных в смежных областях научного знания.

Эта работа в свою очередь требует проведения дополнительного анализа сущности рассматриваемых явлений, таких как физическая культура, социокультурная деятельность, образовательный процесс и др., с целью выявления их ключевых признаков.

Рассматривая физическую культуру в рамках образовательного процесса, прежде всего, необходимо определить педагогические цели данного явления, закрепленные, например, в примерной программе по данному курсу и рекомендованной Научно-методическим советом по физической культуре при Минобрнауке России. Согласно данному документу, целью физического воспитания студентов вузов является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности. Из этого следует, что целью занятий физической культурой в вузе является не собственно физическое развитие студентов, а, преимущественным образом, овладение ими различными способами физкультурно-оздоровительных занятий. При этом физическое развитие и укрепление здоровья студентов не представлены даже в качестве одной из задач данного учебной дисциплины. Иначе говоря, данная учебная дисциплина, в соответствии со своим наименованием предназначается сугубо для ознакомления студентов со сложившейся культурой в сфере физического развития человека, а именно с ценностями здорового образа жизни, эффективными способами сохранения и укрепления здоровья, изучения различных упражнений и т.д. И в таких условиях неудивительно, что физическое развитие будущих специалистов, являющееся даже не второстепенной целью преподавания физической культуры, оставляет желать лучшего. Более того, по оценкам некоторых исследователей (Гилев Г.А., Плешаков А.А., Попков А.И.) у 82% московских студентов в период учебы состояние здоровья ухудшается, поскольку согласно отчетам вузов, принявших участие в смотрах-конкурсах, на лучшую постановку учебной, физкультурно-массовой и спортивной работы в вузах г. Москвы, ежегодно проводимым с 2006 по настоящее время, уровень физической подготовленности за время прохождения курса физического воспитания в среднем повышают только около 18% студентов [3]. К сожалению, приходится констатировать, что образовательный процесс в вузах не является сегодня площадкой для физического развития студентов, а выступает лишь как средство стимулирования мотивационно-потребностной сферы будущих специалистов и расширения их знаниевой базы в области физической культуры и спорта.

И в этом смысле роль социокультурной деятельности в значении физического развития и укрепления здоровья студентов сложно переоценить, поскольку именно свободное время обладает тем необходимым ресурсом, позволяющим овладеть необходимым опытом физической культуры. Основанная на принципах

добровольности и интереса, социокультурная деятельность спортивной направленности как в массовой, групповой, так и в индивидуальной форме, уделяет приоритет практическим аспектам физической культуры, в ходе тренировочного процесса, игр и т.д. Поэтому досуговые студенческие объединения спортивной направленности – организованные секции, отдельные коллективы и даже спортклубы, это, прежде всего, средство осуществления реальной двигательной активности, приводящей к поддержке и укреплению здоровья. Наши исследования, в том числе показывают, что студенты, являющиеся участниками спортивных секций, и регулярно посещающие спортивные физкультурно-оздоровительные центры реже страдают различными заболеваниями, имеют высокие показатели учебной деятельности, более социально активны.

В тоже время физкультурно-оздоровительные досуговые объединения студентов, действующие на принципах самоуправления, в ходе своей деятельности испытывают теоретические затруднения, сказывающиеся на результатах спортивных занятий. Такие занятия отличаются бессистемностью, спонтанностью упражнений и отсутствием методики их проведения, организационными проблемами и в большинстве случаев сводятся исключительно к проведению разнообразных спортивных игр.

Таким образом, как учебно-воспитательный процесс студентов по физической культуре, так и их социокультурная деятельность спортивной направленности, характеризуются односторонностью и неполнотой, препятствующими успешному развитию физических качеств будущих специалистов. Мы пришли к выводу о том, что преодолеть данную проблему возможно путем интеграции элементов образовательного процесса и спортивного досуга студентов, тем более что занятия физической культурой располагают к такому объединению, итогом которого может выступать целостная здоровьесберегающая технология социокультурной деятельности.

Использование технологического подхода в отношении организации спортивных занятий студентов оптимально по нескольким соображениям, отвечающим сущности физкультурно-оздоровительной деятельности. Прежде всего, технологичной является структура занятий и порядок выполнения физических упражнений, предусматривающие этапы разминки, собственно самой тренировки и заключительная часть, направленная на расслабление, восстановление дыхания и т.д. Также обязательно технологичным должен быть и план этих занятий, предусматривающий постепенное наращивание нагрузок и содержательное усложнение занятий, что является залогом развития физических качеств студентов. Наконец, практика показывает, что для спортсменов-профессионалов такие технологии уже давно успешно реализуются в их индивидуальных программах физических занятий, где четко указаны виды, порядок и количественно-качественные показатели выполняемых упражнений.

Важно отметить, что технологический подход уже давно применяется в педагогической практике. По мнению авторитетного исследователя в данной области В.П. Беспалько, педагогическая технология представляет собой «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», т.е. технология является «проектом определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [2]. В тоже время, понятие здоровьесберегающих технологий на сегодняшний день дискуссионно, и к ним, кроме мер физкультурного характера, некоторые авторы относят медико-профилактические, психологические, коррекционные методики. Достаточно убедительно выглядит трактовка Т.Н. Леван, и Н.Н. Нежкиной которые под здоровьесберегающей технологией понимают научно обоснованный и воспроизводимый в соответствующих условиях алгоритм реализации образовательной программы, ведущий к достижению субъектами образовательного процесса конкретных образовательных результатов в области своего здоровья [5]. Здесь четко обозначены сущность технологии, представляющей собой последовательность действий и ее конкретные результаты, связанные с теми или иными показателями здоровья. Кроме того, здоровьесберегающая технология применяется к реализации образовательной программы, что обеспечивает целенаправленность и систематичность соответствующей деятельности.

Данная трактовка также не противоречит изложенным идеям интеграции теоретической подготовки и отработки спортивных практик в рамках образовательного процесса и социокультурной деятельности студентов. Более того, только такое широкое видение здоровьесберегающей технологии позволяет вести речь о полноценном процессе формирования физической культуры студента, пронизывающем практически всю жизнедеятельность будущего специалиста. Точно спланированное в здоровьесберегающей технологии сочетание учебных компонентов и элементов социокультурной деятельности спортивной направленности позволит также создать логичные и последовательные предпосылки укрепления здоровья и реализации идеи здорового образа жизни студентов.

Выводы. Таким образом, можно сделать ряд выводов:

- в современных условиях образовательный процесс и социокультурная деятельность студентов спортивной направленности не представляют собой единой целостности и функционируют разобщенно;
- разработка и внедрение целостной здоровьесберегающей технологии социокультурной деятельности в вузе позволит реализовать основное предназначение физической культуры, заключающееся в сохранении и укреплении здоровья студентов.

Литература:

1. Барсагаева И.В., Курьсы В.Н. Физическая культура личности студента: состояние проблемы формирования и характеристика компонентов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 8. С. 62-66.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. - М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. - 342 с.
3. Гилев Г.А., Плешаков А.А., Попков А.И. Физическую культуру и спорт в повседневную жизнь каждого студента // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию КНИТУ-КАИ. 2016. С. 82-85.
4. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. - М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. - с. 54.
5. Леван Т.Н., Нежкина Н.Н. Педагогические технологии формирования здорового образа жизни // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 10. С. 91-95.
6. Хурамушина А.З., Шашкин Н.Г., Сайфуллин И.И. Спортивная культура как сфера социокультурной деятельности личности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 285-291.

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Галимова Алена Геннадьевна

Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Восточно – Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск);

кандидат педагогических наук Дагбаев Батор Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ);

доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

Красноярский государственный педагогический университет имени

В. П. Астафьева (г. Красноярск), Сибирский государственный

университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

(г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

АДАПТАЦИЯ ОРГАНИЗМА КУРСАНТОВ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методологические аспекты решения одной из актуальных проблем высшего образования – повышение уровня адаптационных процессов курсантов образовательных организаций МВД России. Анализируются возможности высокоинтенсивного многофункционального тренинга — кроссфит. Исследование данной проблематики направлено в русло педагогической науки научной специальности 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Ключевые слова: Кроссфит, тренинг, адаптация, курсанты образовательных организаций МВД России.

Annotation. The article discusses the theoretical and methodological aspects of solving one of the urgent problems of higher education – improving the adaptation processes of cadets of educational institutions of the MIA of Russia. The possibilities of multifunctional high — intensity training crossfit. The study of this problem are aimed in the direction of pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 — theory and methodology of physical education, sports training, improving and adaptive physical culture.

Keywords: Crossfit, training, adaptation, cadets of educational institutions of the MIA of Russia.

Введение. Модернизация высшего образования в Российской Федерации зависит от изменений, которые происходят во всех сферах общественно – экономической жизни. Образовательные организации страны призваны обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности. В этой связи проблема адаптации студентов (курсантов) в образовательной среде вузов приобретает особую значимость [5].

Изложение основного материала статьи. Давно известно, что процесс адаптации (приспособление) организма к меняющимся условиям жизнедеятельности происходит в течение всей жизни.

Особую значимость она приобретает на начальном этапе обучения курсантов образовательных организаций МВД России [11]. При адаптации вчерашних старшеклассников к курсантской жизни ученые выделяют психофизиологические, психологические и социальные факторы [2]. Следует заметить, что адаптация требует включения психофизиологических резервов, что характерно при не вполне сформировавшемся организме и сопряжение с кризисом юношеского возраста. Типичными трудностями адаптации курсантов – первокурсников являются как внешние (объективные), так и внутренние условия, которые зависят от уровня довузовской подготовленности, индивидуальные особенности курсантов как субъекты адаптационного процесса, среда и особенности обучения в вузе, реалии, связанные с условиями жизни [11]. Вузовская адаптация является не пассивным приспособлением обучающихся к условиям образовательной среды, в которой происходит изменение личности, а её формированием.

В психолого – педагогических исследованиях различают три вида компонентов процесса вузовской адаптации. Так, А.Г. Маклаков, И.Д. Головешкин (2011) в своих исследованиях выделяют психологические и личностные свойства обучающихся, а социальные и профессиональные способности характеризуются Ю.М. Забродиным, Т.А. Жуковой, С.А. Руновой (2012). Дидактические аспекты вузовской адаптации подробно рассматривались в трудах Т.Д. Дубровицкой, А.Я. Крыловой (2010).

В монографии А.А. Смирнова и Н.Г. Жижаева обращается внимание на следующие виды адаптационных процессов: дидактические, социальные и профессиональные, где интегративным звеньем этой системы выступает функциональное состояние организма [12]. Подобная дефиниция, как научная категория, изначально сложилась в физиологии и использовалась для характеристики деятельности живых организмов. В.И. Медведев [10] и А.Б. Леонова это понятие стали применять также и в психологической литературе [8]. Они отмечали, что она (адаптация) — это такой комплекс характеристик функций и качеств человека, который указывает на возможности жизнедеятельности в меняющихся условиях. По их мнению, это постоянный процесс, осуществляющийся на двух уровнях: социально – психологическом и физиологическом.

Следует заметить, что подобные взаимодействия рассматриваются в данном случае как «Человек—среда», который является системообразующим фактором, определяющим функциональное состояние организма, что напрямую связано с особенностями процесса приспособления к жизненным условиям.

Важно отметить, что философское определение категории “функциональное состояние” как специфическая форма осуществления бытия, характеризуется стабильными изменениями и развитием новых материальных объектов. При определенных условиях, как отмечает Л.А. Федотова и др. (2015), функциональное состояние — это итог межсистемного взаимодействия психологической деятельности и сфер по саморегуляции психологического состояния [1]. И.С. Юркина отмечает, что процессы управления в живых системах можно рассматривать как организацию целенаправленных взаимодействий, результатом которых является переход из одного состояния в другое [13].

Однако в настоящее время единая классификация функциональных состояний отсутствует. Различные авторы определяют разнообразные критерии оценки функциональных состояний, которые являются

основополагающими для их систематизации. Так А.Б. Леонова и В.И. Медведев предлагают в качестве главных критериев категории надежности и цену платы. Первая определяет способность человека реагировать на запланированную деятельность, второе понятие – цена – характеризует степень расходования и сил эффективность процесса восстановления. Следует также отметить, что данные понятия тесно взаимосвязаны и определяют категорию адаптации как не только приспособление к успешному функционированию к данной среде, но и способность к дальнейшему личностному, социальному, профессиональному развитию.

На базе федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования Восточно – Сибирского института МВД России (г. Иркутск) нами было проведено исследование с целью изучения процесса адаптации курсантов к образовательной среде вуза в ходе освоения учебной дисциплины «Физическая подготовка». Целью исследования явилось теоретико – методологическое обоснование педагогической концепции использования высокоинтенсивного многофункционального тренинга кроссфит в образовательном процессе курсантов вузов МВД России для улучшения их функционального состояния.

Необходимыми условиями служебной деятельности являются высокие требования к личностным качествам сотрудников органов внутренних дел, которые обуславливают необходимость улучшения их физической подготовленности за короткий промежуток времени. Разработка современных методик, позволяющих быстро и эффективно подготовить специалистов правоохранительных органов к исполнению служебных обязанностей, является одним из способов адаптации к условиям обучения в подобных образовательных организациях.

В процессе физической подготовки курсант не только воздействует на окружающую действительность, но и сам становится субъектом и объектом собственного развития, как физического, так и интеллектуального, нравственного и психического.

При этом определяются и развиваются адаптационные возможности человека, реализуются резервные функциональные возможности его организма, которые в свою очередь, проявляются во всем многообразии его профессиональной деятельности. И это одна из важнейших осознанных потребностей человека.

На основе имеющихся научных и методических разработок по интенсификации учебно – воспитательного процесса по физической подготовке была разработана методика, позволяющая в короткие сроки качественно улучшить общефизические кондиции занимающихся и в короткие сроки адаптировать курсантов к условиям образовательной среды.

В настоящее время проблема адаптации к физическим нагрузкам приобретает все большую значимость. В связи с этим трудно переоценить важность исследований, связанных с использованием методов оценки механизмов адаптации организма курсантов к физическим нагрузкам. Таким регистратором является математический анализ сердечного ритма по данным кардиоритмограммы (HVR). С помощью этого методического приема появляется возможность получать ценную информацию о состоянии сердечно – сосудистой системы, которая является интегральным показателем функционального состояния организма. В результате регистрации HVR с помощью аппаратно – программного комплекса «Омега — спорт» [7] анализируются следующие основные показатели:

1. Частота сердечных сокращений (ЧСС);
2. Мода (Mo) – наиболее часто встречающийся показатель в исследовании;
3. $\Delta R - R$ – разброс между значениями длительности интервалов;
4. ΔRR – активность парасимпатической регуляции.

Для этого, чтобы определить адаптационные возможности организма курсантов к физическим нагрузкам, использовался тест «Исследование ритма сердца при дозированной физической нагрузке» [7]. После регистрации HVR в покое испытуемые выполняли 30 приседаний за 45 сек.

В исследовании принимали участие две группы курсантов первого года обучения, по 20 человек в каждой. Одна группа являлась контрольной, а другая экспериментальной. По уровню физической подготовленности и биологической зрелости они были идентичными. Разница заключалась в том, что курсанты контрольной группы (КГ), занимаясь физической подготовкой, выполняли традиционные упражнения в соответствии с рабочей программой, а у курсантов экспериментальной группы (ЭГ) занятия проходили согласно рабочей программе с добавлением методики Г. Глассмана (2009) – кроссфит [4], которая представлена в виде высокоинтенсивного многофункционального тренинга и в содержание занятий включались упражнения из трех различных модальностей: работа с отягощениями, гимнастика, метаболические тренировки. Модальность работы с отягощениями использует основные (базовые) упражнения со штангой и пауэрлифтинг, гимнастика в свое содержание включает упражнения с весом тела человека, а упражнения третьей модальности способствуют увеличению кардиоваскулярной работоспособности и выносливости. В результате проведенного одногодичного педагогического эксперимента были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Показатели функциональной пробы после дозированной физической нагрузки (ЭГ)

Параметры пробы после выполнения физической нагрузки	Значение (усл.ед.)	Заключение
Реакция на физическую нагрузку	125,3±2,4	нормальная
Эффективность процесса восстановления	90,6±1,6	высокая
Расходование резервов	2,1±0,2	экономичное

Полученные данные свидетельствуют о том, что у курсантов ЭГ наблюдается хороший уровень адаптации, который характеризовался следующими положениями:

1. Реакция на физическую нагрузку нормальная (100—150 усл.ед.).
2. Эффективность процесса восстановления высокая (75—100 усл.ед.).
3. Расходование резервов – экономичное (1—2 усл.ед.).

Совсем другие данные были выявлены в контрольной группе (табл. 2).

Показатели функциональной пробы после дозированной физической нагрузки (КГ)

Параметры пробы после выполнения физической нагрузки	Значение (усл.ед.)	Заключение
Реакция на физическую нагрузку	155,4±2,1	чрезмерная
Эффективность процесса восстановления	71,4±1,3	сниженная
Расходование резервов	4,1±0,3	повышенное

Данные, полученные у курсантов КГ, характеризуются значительным снижением срочной адаптации:

1. Реакция на физическую нагрузку очень высокая (> 150 усл.ед.).
2. Эффективность процесса восстановления – сниженная (< 75 усл.ед.).
3. Расходование резервов – повышенное (> 2 усл.ед.).

Выводы. Таким образом, было выявлено значительное расхождение показателей адаптации к физическим нагрузкам организма курсантов экспериментальной и контрольной групп. Результаты испытуемых экспериментальной группы были лучше, что говорило о более эффективной их адаптации к выполняемым физическим напряжениям высокоинтенсивного многофункционального тренинга – кроссфит [3].

Проведенный анализ научно – методической литературы по проблеме адаптации в образовательном процессе образовательных организациях системы МВД России показал, что авторы, изучающие данную проблему, недостаточно уделяли внимания физическим упражнениям. Как одному из основных факторов способных, по нашему мнению, оказать наиболее благоприятное воздействие на процессы адаптации курсантов – первокурсников к условиям жизнедеятельности в образовательной организации системы МВД России.

Современной науке известно, что различные физические упражнения по-разному влияют на организм человека. В тоже время другие упражнения оказывают негативное воздействие. Поэтому наше исследование направлено на нахождение такого вида двигательной активности, которое дает возможность в кратчайшие сроки адаптироваться курсантом к изменяющимся условиям (в нашем понимании кроссфит) жизнедеятельности.

Проведенный педагогический эксперимент показывает, что использование и внедрение дозированных средств, организации занятий и методов физической культуры, направленных на совершенствование двигательных умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а также на формирование необходимой потребности в регулярных самостоятельных занятиях физическими упражнениями. При этом регулярные самостоятельные занятия физическими упражнениями должны являться неотъемлемой частью процесса адаптации не только к жизнедеятельности в стенах образовательной организации МВД России, но и в дальнейшей профессиональной деятельности в постоянно изменяющемся социуме.

Таким образом, высокоинтенсивные многофункциональные упражнения имеют способность увеличить диапазон возможностей организма обучаемых значительно расширить арсенал прикладных двигательных координаций и таким образом, обеспечить эффективную адаптацию к сложным условиям будущей трудовой деятельности.

Литература:

1. Адаптация в образовании: состояние, проблемы, перспективы / Л.А. Федотова, Е.В. Абраменко, А.В. Соловьев, Р.В. Яценко. — Волгоград: ВолгГГУ, 2015. — 150 с.
2. Альбитова Е.П., Рогалева Г.И. Социальная адаптация студентов – условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. — № 4 (13). – С. 90—93.
3. Галимова А.Г. Повышение уровня физической подготовленности курсантов вузов МВД России средствами Кроссфит: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Улан—Удэ, 2017. — 24 с.
4. Глассман Г. Crossfit: Руководство к тренировкам / пер. Е.Богачев, И. Карягин // сайт кроссфит—тренера Ильи Карягина URL: www.cfft.ru (дата обращения: 05.06.2017).
5. Гречкина Л.Ю. Изучение процесса адаптации студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. — Улан—Удэ, Изд—во БГУ, 2017 – С. 3—9.
6. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2010. —№2. – С. 27—46.
7. Использование инновационных технологий в медико-биологическом обеспечении физической культуры и спорта / В.Л. Сивохов, Е.Л. Сивохова, О.А. Иванова, Ю.К. Кириллов. — Иркутск: ООО "Призма", 2016. — 210 с.
8. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний. — М: Наука, 1981. — 185 с.
9. Маклаков А.Г., Головешкин И.Д. Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. – 2011. — №3. – С. 29—37.
10. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. – Л.: Наука, 1982. – 100 с.
11. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Основные направления педагогического сопровождения адаптации студентов – первокурсников к образовательному процессу вуза // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. — № 3. – С. 13—14.
12. Смирнов А.А., Жижаев Н.Г. Психология вузовской адаптации. — Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2009. — 115 с.
13. Юркина М.С., Смирнов А.А. Разработка и апробация методики для экспресса - диагностики уровня адаптированности студентов к вузу // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2015. — Т.21.№1. — С. 82—87.

УДК 37.018.2.

соискатель Гизятова Ландыш Афраимовна
Казанский федеральный университет (г. Казань)

КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. Антинаркотическое воспитание сталкивается с теми же трудностями, что и образовательный процесс в целом: нормы, ценности и модели могут варьироваться в зависимости от страны. Варьируются и профилактические программы, которые в последнее время широко интегрируются в учебно-образовательный процесс. Однако, несмотря на культурные и географические особенности, можно выделить общие признаки построения результативных профилактических программ. Статья ставит целью определить те компоненты профилактических программ, которые в совокупности повышают ее эффективность. Автор выделяет трехкомпонентное ядро профилактической программы и приводит краткий обзор существующих подходов к антинаркотическому воспитанию учащихся.

Ключевые слова: учащийся, антинаркотическое воспитание, профилактика, эффективность, профилактическая программа.

Annotation. Drug education faces the same challenges as the educational process in general: norms, values and strategies of prevention can vary depending on the country. Prevention programs which recently are widely integrated into the educational process also vary and take different shapes. However, despite the cultural and regional peculiarities, it is possible to single out common principles of designing effective preventive programs. The article is aimed at defining those components of drug education programs that contribute to its success. The author identifies the three-component core of any prevention program and provides a brief overview of existing approaches to drug education of students.

Keywords: student, drug education, prevention, effectiveness, drug education program.

Введение. На сегодня эпидемия наркомании такова, что подрывает не только отдельно взятого индивида, но и все общество. Масштабы наркомании и сложная, многогранная природа возникновения проблемы, где каждый фактор риска действует в сочетании с другими, и связан с социально-экономическими показателями развития общества, требуют новых решений, интегрирующих последние достижения различных теоретических дисциплин. Такие тактики, как добровольное решение проблемы (скажи «нет») или агрессивные подходы не оправдали себя.

В области профилактического образования особое внимание направлено на молодежь. Исследователи отмечают тот факт, что в последнее десятилетие наркотики в молодежной среде перестали быть чем-то из ряда вон выходящим и говорят о «нормализации» этого явления [8].

Чем можно объяснить такую тенденцию? Во-первых, хрупкость переходного периода между детством и зрелостью делает молодежь особенно беззащитной. Наркотики могут стать решением сложной личной или социальной ситуации. Во-вторых, растущее употребление молодежью наркотиков в 21 веке вынуждает нас задуматься об отношениях индивида и его местом в социуме. В современном мире общество не предлагает готовое место, напротив, перед каждым человеком стоит задача занять в нем свое место. В промышленно развитых странах система ценностей, основанная на социальном успехе и потребительском рынке, благоприятствует созданию условий, при которых некоторые молодые люди обращаются к наркотикам.

Социально-экономические изменения ведут к появлению новых наркотиков, тем самым изменяя эфемерные границы между разрешенными и запрещенными веществами.

Очевидно, что злоупотребление наркотиками – это феномен, характерный лишь людям. Данное явление отсутствует в животном мире, т.к. корни его заложены в социально-культурном контексте. Следовательно, и профилактику наркомании следует проводить в том же контексте. Реальность такова, что сегодня профилактические стратегии активно интегрируют в учебно-образовательный процесс. Деятельность педагогов по профилактике наркомании представляет собой антинаркотическое воспитание учащихся. Оно направлено на усвоение учащимися знаний по проблеме наркомании, формирование антинаркотических установок, развитию практических навыков ведения здорового образа жизни и отказа от пагубных привычек.

Антинаркотическое воспитание осуществляется посредством реализации профилактических образовательных программ. От содержания, структуры, способов реализации программ зависит ее эффективность. Именно поэтому профилактические программы подвергаются тщательному анализу и оценке, как на этапе внедрения, так и после ее непосредственного окончания.

Формулировка цели статьи. Цель статьи состоит в том, чтобы определить какие именно компоненты антинаркотических профилактических программ имеют ключевую ценность, которая в конечном итоге определяет эффективность всей программы.

Изложение основного материала статьи. Основными составляющими любой профилактической образовательной программы являются ее структура, содержание и реализация. Под структурой понимают тип программы, аудиторию, обстановку, в которой она реализуется. Под содержанием – предоставляемую информацию, развитие навыков и умений, формы и методы работы. Под реализацией подразумевают выбор программы, либо ее адаптация и последующее внедрение. Важно сохранить это ядро программы при ее интеграции в учебно-воспитательный процесс.

Сегодня сложно разграничить профилактические программы с точки зрения их содержания. Правильнее говорить о наметившихся подходах в антинаркотическом воспитании учащихся. В основе каждого подхода лежит идея о главенствующих факторах, детерминирующих приобщение к наркотикам. Одна и та же программа часто сочетает в себе характерные элементы двух и (или) более подходов. В свою очередь, это смешение компонентов различных превентивных стратегий создает дополнительное препятствие для вычленения наиболее эффективного подхода в антинаркотической профилактике.

Рассмотрим кратко основные существующие подходы или модели антинаркотической профилактики.

Первые попытки антинаркотической работы с учащимися велись в рамках *модели устрашения*. Тактика запугивания страшными последствиями употребления наркотиков рассматривалась как панацея от возможного экспериментирования с наркотиками. [1]. Но поскольку даже самый сильный страх имеет склонность с течением времени ослабевать, модель устрашения продемонстрировала свою несостоятельность

и на смену ей пришла *модель информирования*. В ее основе лежит убежденность в том, что учащиеся, которым предоставили сбалансированную и обоснованную информацию о природе наркотиков, потенциальных медицинских, социальных и правовых последствиях их употребления, изменят свое отношение к наркотическому поведению [10].

В целом, исследователи рассматривают информационную модель как часть первого подхода, подчеркивая неэффективность обоих направлений профилактики, а порой и их контрпродуктивность. [4, 5]. Критика вышеуказанных подходов способствовала поиску более эффективной профилактической стратегии и на смену пришла *аффективная модель* [13, С. 57]. Один из факторов уязвимости людей для девиантного поведения, которое в числе прочего включает употребление наркотиков, аффективная модель видит в дефиците нравственных качеств или личных и социальных навыков (или и того, и другого). В аффективном подходе впервые была признана роль личностных и психологических факторов в их влиянии на молодежный наркотизм.

Антинаркотические программы, разработанные в его рамках, направлены на развитие у молодежи ценностных установок, личных и социальных навыков [2]. Само употребление наркотиков рассматривается лишь в качестве симптома проблем, лежащих в основе разрушительного поведения.

Еще один подход к профилактике наркомании - *модель социального влияния (научения)* - социальное давление рассматривает как провоцирующий момент приобщения к наркотическим веществам. Антинаркотические образовательные программы, построенные на этой модели, учат учащихся распознавать оказываемое давление во всех его проявлениях: со стороны сверстников, средств массовой информации, родителей, и развивают навыки сопротивления ему посредством моделирования искусственной обстановки давления, но в безопасной для учащихся среде.

Программы, построенные на *стратегии предоставления альтернативы* употреблению наркотиков, предлагают молодым людям альтернативные формы досуга, такие как спортивные, музыкальные, образовательные, художественные, увеселительные мероприятия, которые снизят предполагаемую потребность в наркотиках [14]. При этом вид замещающей деятельности также оказывается решающим в достижении превентивных целей: учебная и религиозная деятельность снижают употребление наркотиков, в то время как общественная и профессиональная повышают риск употребления различных веществ [4, С. 30].

Модель повышения личностной и социальной компетентности допускает, что некоторые люди хотят экспериментировать с наркотиками, мотивированные 1) воспринимаемым ими положительным результатом экспериментирования; 2) с целью заслужить доверие среди сверстников; 3) подражания; 4) добиться социальной непринужденности; 5) удовлетворить любопытство. Антинаркотические программы, основанные на этом комплексном подходе, объединяют элементы различных подходов, тем самым заслужив характеристику «смешанной стратегии» [9]. Они используют демонстрацию, репетицию, подкрепление и обучают личным и социальным навыкам самоуправления: постановке задач, решению проблем, принятию решений. Как и «аффективная» модель, модель повышения социальной компетентности включает компоненты повышения самооценки, управления стрессом и эффективной коммуникации. Так как данный подход исходит, в том числе из предположения, что молодежь с низкими социальными и личностными навыками более восприимчива к наркотическим влияниям, то программы на его базе учат адаптивным стратегиям преодоления стресса и тревоги.

Согласно последней классификации профилактических образовательных программ, приведенной в Кохрейновском обзоре (Cochrane review) от 2013 года, выделено четыре группы программ:

- программы, ориентированные на предоставление информации и знаний
- программы социальной компетентности
- программы, основанные на социальных нормах
- сочетанные программы.

Так, Фаггиано (Faggiano) заключает, что самыми эффективными антинаркотическими программами являются те, которые построены на слиянии моделей повышения социальной компетентности и социального влияния [6].

Таким образом, первым шагом при разработке профилактической программы должен быть выбор правильной теоретической модели. Она должна основываться на исследованиях и теоретических основах, которые объясняют, как именно развивается проблемное поведение, и как программа в рамках конкретной выбранной модели будет способствовать положительным изменениям в поведении учащихся.

Анализ профилактических программ показал, что помимо выбора теоретической модели, существует следующий ряд показателей, учет которых с большей вероятностью повысит эффективность проводимой профилактики:

1. *Преобладание интерактивных методов работы с учащимися*. Наименее интерактивные программы не стимулируют работу самих учащихся, а включают преподавателей, предоставляющих информацию саму себе или ведущих обсуждения исключительно сами [15]. При высокой интерактивности уровень участия учащихся и взаимодействия между сверстниками возрастает благодаря таким методам обучения как дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра, работа в малых группах [11, С. 14].

2. *Многокомпонентность программы*. Программы, охватывающие школу, медиа ресурсы, родителей, общину, более эффективны, чем однокомпонентные программы [15], которые работают в узком направлении.

3. *Возраст учащихся на момент реализации программы*. Для того, чтобы программа носила упреждающий характер, ее необходимо внедрять на ранних этапах обучения. Возраст перехода из начальной школы в среднюю - наиболее подходящее время для начала антинаркотического воспитания. Помимо этого, ряд авторов придерживается мнения, что данные о распространённости употребления наркотиков в конкретной целевой аудитории учащихся могут указывать на периоды критических изменений и должны быть приняты в расчет при выборе возраста для вмешательства. [12, С. 220].

4. *Лицо, реализующее профилактическую программу*. Исследователи отмечают эффективность профилактических образовательных программ в случае, если они реализуются непосредственно классным руководителем [16]. Педагог способен грамотно внедрить элементы программы в учебный процесс либо видоизменить их с учетом индивидуальных особенностей класса. В этой связи, большое значение для достижения результатов имеет качество подготовки учителя [7, С. 297]. Кроме этого, целесообразно привлекать к работе сверстников, прошедших подготовку [15].

5. *Длительность программы.* Она должна быть достаточно продолжительной, чтобы иметь возможность положительно повлиять на поведение и взгляды учащихся.

6. *Точность реализации программы.* Она представляет собой крайне важный момент практической реализации теоретически обоснованной профилактики. Любая неточность в осуществлении вмешательства может явиться причиной, по которой программы, показавшие хорошие результаты в контрольных исследованиях, не смогли повторить такие же результаты при внедрении в практику. Внедрение программы в другом контексте (например, иная культурная или географическая среда) может потребовать ее пересмотра и адаптации [6].

Выводы. При оценивании эффективности образовательных антинаркотических программ могут возникнуть определенные сложности.

Первая сложность связана с тем фактом, само понятие «профилактика» означает действовать в ожидании проблемы, что создает некий парадокс. Ведь, если проблема не возникнет, сложно впоследствии оценить эффективность профилактики, она становится не ощутимой.

Во-вторых, при анализе масштабных проектов и программ, результаты, ассоциируемые только со снижением употребления наркотиков, сложно отделить от таких итогов, как общее улучшение здоровья, образования, занятости. Часто можно наблюдать значительный временной интервал между самим вмешательством и его ожидаемым эффектом, что ведет к снижению или отсутствию доказательств долгосрочной эффективности программы. Это особенно применимо к группам ранней профилактики, когда учащиеся, являющиеся объектом воздействия профилактики, еще не достигли того возраста, когда у них чаще всего начинается экспериментирование с наркотическими средствами. В этом случае для того, чтобы сделать вывод об эффективности программы, оцениваются преимущественно промежуточные результаты, такие как факторы риска и их влияние на сокращение наркотического поведения.

Программы, направленные не исключительно на наркотики, а предотвращающие множественные формы рискованного поведения, имеют больше шансов снизить уровень употребления наркотиков [3].

Таким образом, тщательный анализ и оценка профилактических программ являются важным этапом, прохождение которого позволяет выявить их сильные и слабые стороны. Сегодня каждое образовательное учреждение стремится разработать свои собственные антинаркотические образовательные программы. Помимо умения применять современные педагогические технологии в области профилактики, педагогам необходимо быть знакомыми с последними достижениями отечественной и зарубежной превентивной науки и понимать какие составные части профилактической программы наиболее значимы для достижения поставленной цели.

Литература:

1. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков: Учеб.-метод. пособие. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
2. Фахрутдинова А.В. Формирование социальных ценностей у подрастающих поколений как механизм предотвращения развития поведенческих девиаций / А.В. Фахрутдинова // Феноменология и профилактика девиантного поведения: VIII Всероссийская научно-практическая конференция. Краснодар, 2014. – С. 254-257.
3. Brotherhood A.B., Atkinson A., Bates G., Sumnall H.R. (2013). Adolescents as customers of addiction. ALICE RAP Deliverable 16.1, Work Package 16. Background report 2: Review of reviews. Liverpool: Centre for Public Health.
4. Dorn, N, and Murji (1992) Drug Preview: A Review of the English Language Literature. London:ISSD.
5. Evans R.I. (1998). A historical perspective on effective prevention. In W.J.Bukoski & R.I. Evans (eds.), Cost-Benefit / Cost-Effectiveness Research of Drug Abuse Prevention: Implications for Programming & Policy. NIDA Research Monograph 176. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse, National Institute of Health, pp. 37-58.
6. Faggiano F., Minozzi S., Versino E., Buscemi D. (2014). Universal school-based prevention for illicit drug use. Cochrane Database of Systematic Reviews 2014 online.
7. Gizyatova, Landysh A. Teachers' training experience as a critical determinant of the quality of drug education among students. The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Vol. XII: 295-299.
8. Howard J.Parker, Judith Aldridge, Fiona Measham. Illegal Leisure: The Normalization of Adolescent Recreational Drug Use. London, Routledge, 1998. 183p. С. 1.
9. Ives, R., and Clements, I., (1996) 'Drug Education in Schools: a Review' Children & Society. 10: 14-27.
10. Kemm J. (1991) Health Education and the Problem of Knowledge. Health Promotion International. Oxford University Press. Vo;6. No. 4
11. Meyer L., Cahill H. Principles for school drug education. Department for Education, Science and Training. Australia, 2004. 62 p.
12. Midford, R. and Munro, G. (eds.) (2006). Drug education in schools: Searching for the silver bullet. IP communications, Melbourne.
13. Nowlis, H., (1975) Drugs Demystified: Drug Education. Paris: Unesco Press.
14. Orlandi, M. A., (1996) 'Prevention Technologies for Drug Involved Youth' in C.B. McCoy, L.R. Metsch and J.A. Inciardi (Eds) Intervening With Drug Involved Youth. California: Sage.
15. Stead M and Angus K (2004). Literature Review into the effectiveness of school drug education. Scottish Executive online
16. Tobler, N. (1992) Drug prevention programs can work: research findings. Journal of Addictive Diseases. No.11:1-28.

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)

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты определения уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. В первой части статьи представлена минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, разработанная на основе материала предыдущих работ автора. Во второй части статьи приведено развёрнутое описание методики определения уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. В третьей части статьи на конкретном примере иллюстрируется практическое применение данной методики.

Ключевые слова: диагностика сформированности, профессиональные компетенции, будущий бакалавр.

Annotation. The theoretical and practical aspects of determining a level of formation of professional competences of a future bachelor are examined in the article. The minimum evaluation-diagnostic map for determination a level of formation of professional competences of a future bachelor, which was developed on the basis of the material of the author's previous works, is presented in the first part of the article. The unfolded description of the technique for determining a level of formation of professional competences of a future bachelor is presented in the second part of the article. The practical use of this technique is illustrated by the certain example in the third part of the article.

Keywords: diagnostic of formation, professional competences, future bachelor.

Введение. Развитие современного промышленного производства, включающее разработку и модернизацию механизмов, машин, оборудования, наземных транспортно-технологических комплексов, а также автоматизацию технологических процессов и производств предполагает наличие у бакалавра технического профиля подготовки высокого уровня сформированности обширной совокупности профессиональных компетенций. Эффективное решение данной проблемы предполагает совершенствование процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе, для оценки результативности которого необходима соответствующая методика определения уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Изучение научно-исследовательской литературы по заявленной теме показало, что вопрос диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра технического профиля подготовки недостаточно проработан в теории и практике высшего профессионального образования. Таким образом, целью настоящей статьи выступает разработка теоретических и практических основ диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра технического профиля подготовки.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ, представленный в предыдущих работ, позволил нам интерпретировать сущность понятия «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, продуктивная реализация которого невозможна без разработки соответствующего оценочно-диагностического аппарата [1; 2]. В этой связи нами были выявлены и описаны критерии и уровни сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, а также описаны основные критериальные и уровневые характеристики (показатели) их сформированности [3].

В качестве основных мы выделили мотивационный, гностический и праксиологический критерии сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, характеризуемые следующими критериальными показателями: степень осознанности выполняемых операций; успешность выполнения приёмов; самостоятельность использования приёмов; рациональное (целесообразное) использование приёмов; вариативность выполняемых операций; ценностное отношение к осваиваемым операциям [3, С. 138 – 139]. На основе выявленных критериев, нами были определены с подробным описанием творческий, репродуктивный и эмпирический уровни сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра [3, С. 138 – 141]. Обозначенные характеристики (показатели) и приметы их распознавания могут быть положены в основу минимальной оценочно-диагностической карты сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, объединяющей критерии сформированности этих компетенций с уровнями их сформированности (таблица). Другими словами, данная карта включает в себя детальное описание уровней сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра согласно основным критериальным и уровневым характеристикам (показателям).

Результаты анализа научно-исследовательской литературы позволяют представить формулу расчёта численного значения комплексного показателя сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра:

$$Q_{ПК} = 0,3 \cdot Q_M + 0,3 \cdot Q_G + 0,4 \cdot Q_P, \quad (1)$$

где $Q_{ПК}$ – численное значение комплексного показателя сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра;

Q_M , Q_G , Q_P – численные значения соответственно мотивационного, гностического и праксиологического критериев сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности профессиональных компетенций (ПК) будущего бакалавра

КРИТЕРИИ	КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ		
		<i>эмпирический</i> (<i>mi = 3 балла</i>)	<i>репродуктивный</i> (<i>mi = 6 баллов</i>)	<i>творческий</i> (<i>mi = 9 баллов</i>)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1 Мотивационный Ключевые слова: понимание, признание, потребность, желание, ценностное отношение	1.1 Проявление будущим бакалавром понимания и признания профессиональной значимости ПК	Отсутствие у будущего бакалавра понимания и признания профессиональной значимости ПК	Наличие у будущего бакалавра понимания и признания профессиональной значимости ПК	Наличие у будущего бакалавра совершенно чёткого понимания и признания профессиональной значимости ПК
	1.2 Проявление будущим бакалавром потребности в формировании и развитии ПК	Отсутствие у будущего бакалавра потребности в формировании и развитии ПК	Наличие у будущего бакалавра потребности в формировании и развитии ПК	Наличие у будущего бакалавра ярко выраженной потребности в формировании и развитии ПК

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
2 Гностический Ключевые слова: знание, осознание, уяснение	2.1 Знание сущности и содержания приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр может охарактеризовать сущность и содержание некоторых приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр может интерпретировать сущность и содержание многих приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр обладает глубокими и системными знаниями о сущности и содержании всех приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК
	2.2 Степень осознанности приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр способен дать словесный отчёт выполнения некоторых приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр способен дать словесный отчёт выполнения многих приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр способен дать всеобъемлющий словесный отчёт выполнения всех приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК

1	2	3	4	5
3 Практиологический Ключевые слова: успешность (результативность), самостоятельность, вариативность	3.1 Самостоятельность осуществления приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр может самостоятельно осуществить лишь некоторые приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр выполняет самостоятельно многие приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющие основу ПК, при незначительной поддержке извне	Будущий бакалавр самостоятельно, без какой-либо помощи и указаний извне осуществляет все приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющие основу ПК
	3.2 Правильность выполнения приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр правильно выполняет некоторые приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющие основу ПК, или выполняет их с помощью педагога	Будущий бакалавр правильно выполняет многие приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющие основу ПК, без существенных недостатков	Будущий бакалавр быстро, чётко и абсолютно правильно выполняет все приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющие основу ПК

3 Практиологический Ключевые слова: успешность (результативность), самостоятельность, вариативность	3.3. Вариативность использования приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК	Будущий бакалавр выполняет приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК, только в типовых (стандартных), ранее рассматриваемых условиях	Будущий бакалавр выполняет приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК, в схожих, несколько изменённых ситуациях, учитывая не все особенности новых условий	Будущий бакалавр творчески применяет приёмы (операции) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК, при решении нетиповых заданий, усложнённых недостаточностью условий
	3.4 Успешность выполнения приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу ПК, при оценивании качества усвоения учебного модуля	Коэффициент успешности решения учебных профессиональных заданий будущего бакалавра принадлежит интервалу от 0,00 до 0,33.	Коэффициент успешности решения учебных профессиональных заданий будущего бакалавра принадлежит интервалу от 0,34 до 0,66.	Коэффициент успешности решения учебных профессиональных заданий будущего бакалавра принадлежит интервалу от 0,67 до 1.

Подсчёт численных значений каждого критерия сформированности диагностируемых компетенций предполагает использование формулы:

$$Q_{кр} = \frac{\sum_{i=1}^n m_i}{n}, \quad (2)$$

где $Q_{кр}$ – численное значение рассчитываемого критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра;

m_i – численные значения показателей рассчитываемого критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра: от 3 до 9 баллов – определяется по минимальной оценочно-диагностической карте (таблица);

n – количество критериальных показателей рассчитываемого критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Для определения численного значения последнего показателя практиологического критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра необходимо рассчитать коэффициент успешности решения учебных профессиональных заданий (Кусп). Под коэффициентом успешности понимаем отношение количества баллов, набранного испытуемым в ходе выполнения

контрольно-проверочной работы по качеству усвоения учебного модуля, R_i (рейтинга испытуемого) к максимально возможному количеству баллов N , которое можно получить за контрольно-проверочную работу:

$$K_{усп} = \frac{R_i}{N}. \quad (3)$$

Численное значение последнего показателя праксиологического критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра определяется путём сопоставления коэффициента успешности реципиента с интервалами, соответствующими уровням сформированности диагностируемых компетенций (таблица).

К эмпирическому, репродуктивному, творческому уровням сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра соответственно отнесены следующие бальные интервалы численного значения комплексного показателя сформированности: 3,0 – 5,0; 5,1 – 7,0; 7,1 – 9,0. Таким образом, сопоставив численное значение комплексного показателя сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, рассчитанного по формуле (1), с числовыми интервалами выделенных уровней, можно определить, на каком уровне сформированы профессиональные компетенции будущего бакалавра.

Рассмотрим практическое применение описанной методики определения уровня сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Например, в ходе опроса и интервьюирования было установлено, что первый и второй показатели мотивационного критерия сформированности профессиональных компетенций испытуемого соответствуют эмпирическому уровню сформированности. Следовательно, $m_{1.1} = 3$ балла и $m_{1.2} = 3$ балла. Таким образом, численное значение мотивационного критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра по формуле 2 будет рассчитано следующим образом:

$$Q_M = \frac{m_{1.1} + m_{1.2}}{2} = \frac{3 + 3}{2} = 3(\text{балла}).$$

Далее на основе анализа итогов анкетирования и тестирования было определено, что первый показатель гностического критерия сформированности профессиональных компетенций испытуемого соответствует эмпирическому уровню сформированности, а второй – на репродуктивном. Следовательно, $m_{2.1} = 3$ балла, а $m_{2.2} = 6$ баллов. Поэтому численное значение гностического критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра по формуле 2 будет определено следующим образом:

$$Q_G = \frac{m_{2.1} + m_{2.2}}{2} = \frac{3 + 6}{2} = 4,5(\text{балла}).$$

В ходе включённого наблюдения за выполнением учебно-профессиональных заданий было выявлено, что первые два показателя праксиологического критерия сформированности профессиональных компетенций испытуемого находятся на эмпирическом уровне сформированности, а третий – на репродуктивном. Следовательно, $m_{3.1} = 3$ балла и $m_{3.2} = 3$ балла, а $m_{3.3} = 6$ баллов. Пусть рейтинг испытуемого по результатам контрольно-проверочной работы по качеству усвоения учебного модуля $R_i = 65$ баллов из 90 возможных. Таким образом, коэффициент успешности решения учебно-профессиональных заданий данного испытуемого, исходя из формулы 3, будет равен:

$$K_{усп} = \frac{65}{90} = 0,72.$$

По минимальной оценочно-диагностической карте определяем, что коэффициент успешности испытуемого принадлежит интервалу $[0,67; 1,00]$, который соответствует творческому уровню сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Значит, четвертый показатель праксиологического критерия сформированности обозначенных компетенций будет оцениваться 9 баллами ($m_{3.4} = 9$). Следовательно, численное значение праксиологического критерия сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра по формуле 2 определится таким образом:

$$Q_{II} = \frac{m_{3.1} + m_{3.2} + m_{3.3} + m_{3.4}}{4} = \frac{3 + 3 + 6 + 9}{4} = 5,25(\text{балла}).$$

Рассчитанные значения мотивационного, гностического и праксиологического критериев сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра подставляем в формулу 1, таким образом определяя численное значение комплексного показателя сформированности профессиональных компетенций испытуемого:

$$Q_{ПК} = 0,3 \cdot 4,5 + 0,3 \cdot 3 + 0,4 \cdot 5,25 = 1,35 + 0,9 + 2,1 = 4,35(\text{балла}).$$

Данное численное значение комплексного показателя принадлежит интервалу $[3,0; 5,0]$, соответствующему эмпирическому уровню сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра. Таким образом, мы установили, что профессиональные компетенции нашего испытуемого сформированы на самом низком (эмпирическом) уровне. Следовательно, процесс формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра подлежит коррекции с целью повышения уровня сформированности его профессиональных компетенций.

Выводы. Продуктивная реализация процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра технического профиля подготовки предполагает определение уровня сформированности его профессиональных компетенций, что невозможно осуществить без соответствующего оценочно-диагностического инструментария.

Предложенная выше методика диагностики сформированности профессиональных компетенций будущего бакалавра, с нашей точки зрения, позволяет комплексно подойти к оценке уровня сформированности обозначенных компетенций. При этом, следует подчеркнуть необходимость применения данной методики на каждом этапе формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра, так

как анализ результатов проведённой диагностики позволяет, во-первых, отследить динамику формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра; во-вторых, определить эффективность процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра; в-третьих, скорректировать данный процесс с целью повышения его эффективности.

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. Гиннэ С.В. Профессиональные компетенции будущего бакалавра: критерии и уровни сформированности / С.В. Гиннэ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта : РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 8. – С. 136 – 142.

Педагогика

УДК: 378.01

адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения Голоднов Сергей Петрович

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ТЕРРОРИЗМУ

Аннотация. Рассмотрен вопрос о правовом воспитании курсантов войск национальной гвардии РФ по противодействию терроризму в свете образования нового федерального органа исполнительной власти.

Ключевые слова: правовое государство, правовое воспитание, правовая культура, правосознание, терроризм.

Annotation. The paper addressed the issue of updating the legal education of cadets of the Russian Federation of the National Guard troops as Preparation for counter-terrorism in the light of the formation of a new federal executive body.

Keywords: constitutional state, legal education, legal culture, sense of justice, crime condition, terrorism.

Введение. Объективные изменения, происходящие в последние годы в нашем обществе, возникновение новой (социальной, экономической, технической, информационной и др.) реальности, не могли не повлиять на воззрения о профессиональной деятельности и профессионализме. В сложившейся ситуации, характеризующейся попытками преодоления кризисных явлений в обществе, задача подготовки профессионалов приобрело особую актуальность.

Формулировка цели статьи. Конституция определяет Российскую Федерацию как правовое государство. В условиях правового государства возрастает роль закона в системе социальных регуляторов, происходит усиление правовых начал в поведении людей, в жизни общества и государства. Недостаточный уровень правовой культуры и правосознания граждан, правовой нигилизм являются серьезной проблемой обеспечения реализации принципов верховенства права. Человек, не обладающий необходимым уровнем правовой культуры и правосознанием, легко может встать на путь правонарушений, только уважение к законам и правовая убежденность предполагает правомерное поведение, а правовой нигилизм всегда подталкивает к беззаконию [2]. Человек, не обладающий необходимым уровнем правовой культуры и правосознанием, легко может встать на путь правонарушений, о чем свидетельствуют совершаемые преступления экстремистской направленности и террористического характера.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Федеральным законом «О противодействии экстремистской деятельности», к экстремистской деятельности (экстремизму) относятся: насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации; публичное оправдание терроризма и иная террористическая деятельность; возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни; пропаганда исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии; нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии, а также иные действия, перечень которых определен в статье 1 указанного Федерального закона [7].

Экстремизм - это приверженность отдельных людей или групп к крайним взглядам и поступкам, которые непосредственно направлены против законных политических прав и свобод граждан, являются угрозой для гражданского мира, национального согласия и духовной, религиозной терпимости в обществе и государстве. Экстремистские взгляды и действия - это прямой путь к нарушению закона.

В момент значительных потрясений и переломов, периодически возникающих в процессе развития любого общества и связанных с деформациями условий и образа жизни людей, внезапно образующимся вакуумом ценностей, изменением материальных показателей, неясностью жизненных перспектив и неизбежным обострением противоречий, экстремизм становится одной из наиболее опасных негативных характеристик социально-политического процесса.

Современный экстремизм приобретает новые контуры, характеризуется такими чертами, как рост масштабности, способствующий наращиванию потенциала и превращению экстремистских группировок во влиятельные структуры политической жизни страны; усиление жесткости действий экстремистов; многообразие форм деятельности; использование последних достижений науки и техники; стремление

добиться широкого общественного резонанса и, как следствие, критическая дестабилизации политической ситуации в стране. В сравнении с прошлым веком, экстремизм стал одним из самых обсуждаемых тем на саммитах, встречах, конференциях на уровне глав государств, политических деятелей и религиозных лидеров.

Основными факторами, оказывающими влияние на возникновение экстремизма в молодежной среде, являются:

низкий уровень правового и духовного образования населения России и стран СНГ как в обществе, так и в семьях;

значительный процент населения России и стран СНГ, имеющих низкий уровень жизни;

миссионерская, пропагандистская деятельность отдельных мусульман среди молодежи;

увеличение количества мигрантов на территории России, выходцев из больших социальных групп, традиционно исповедующих ислам. В числе таких мигрантов часто оказываются лица, которые преследовались у себя на родине за участие в экстремистских религиозных организациях;

негативный опыт взаимодействия с представителями иных наций или конфессий, а также некомпетентность в отношении традиций и обычаев других народов;

педагогические просчеты в воспитании [8].

Необходимо отметить, что крайней формой экстремизма является терроризм.

Он относится к числу общемировых социальных проблем и является жестокой, труднопредсказуемой чрезвычайной ситуацией социального характера.

Терроризм – это насилие или угроза его применения в отношении физических лиц или организаций, а также уничтожение (повреждение) или угроза уничтожения (повреждения) имущества и других материальных объектов, создающие опасность гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных общественно опасных последствий, осуществляемые в целях нарушения общественной безопасности, устрашения населения, или оказания воздействия на принятие органами власти решений, выгодных террористам, или удовлетворения их неправомерных имущественных и (или) иных интересов; посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля, совершенное в целях прекращения его государственной или иной политической деятельности либо из мести за такую деятельность; нападение на представителя иностранного государства или сотрудника международной организации, пользующихся международной защитой, а равно на служебные помещения либо транспортные средства лиц, пользующихся международной защитой, если это деяние совершено в целях провокации войны или осложнения международных отношений [9].

Терроризм проявляется в различных формах - от угроз по телефону до взрывов в воздухе авиалайнеров с пассажирами на борту. Он влечет разрушение материальных и духовных ценностей, сеет вражду между государствами, провоцирует войны, недоверие и ненависть между социальными и национальными группами.

Проблема терроризма с каждым годом принимает все более опасные масштабы. По всему миру угрожающе растет количество террористических актов. Чудовищные по своей сущности террористические акты над Северным Синаем в Египте 31 октября 2015 года, в центре Парижа 14 ноября 2015 года, серия террористических актов в Багдаде 11 января 2016 года и Стамбуле 12 января 2016 года, в Анкаре 17 февраля 2016 года еще раз продемонстрировали циничность и жестокость международного терроризма. Тем более, что жертвами этих акций является мирное население, включая иностранных граждан. Активизации террористических акций в настоящее время способствуют серьезные потрясения, связанные с незатухающими конфликтами в Сирии, Йемене, Ливии, Ираке. Международные группировки ИГИЛ, Джебхат ан-Нусры, Имарат Кавказ и другие пытаются захватить контроль над обширными территориями, дестабилизируют обстановку, в том числе и на территории Российской Федерации.

Россия одной из первых столкнулась с терроризмом в его современных, самых опасных формах, это захват в октября 2002 года группой вооруженных боевиков в заложники зрителей мюзикла «Норд-Ост» в здании Дома культуры «Московский подшиппник» в городе Москва, зверское террористическое преступление в школе города Беслан Северной Осетии в сентябре 2004 года, в результате гибель сотен невинных людей, включая беззащитных детей, подтверждает то, что современный терроризм вышел за рамки нравственности и человечности, представляет собой новое измерение угрозы человеческой цивилизации.

В целях «соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина», обеспечения общественной безопасности граждан Российской Федерации, Президентом Российской Федерации еще в 2006 году было принято решение о формировании новой системы противодействия терроризму. Данный посыл Президента России был реализован при создании Национального антитеррористического Комитета, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 15.02.2006 года № 116 «О мерах по противодействию терроризма», а также при принятии Федерального закона от 06.03.2006 года № 35 «О противодействии терроризму».

Основопологающими документами стратегического планирования, которые определяют политику в сфере обеспечения общественной безопасности, являются: Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации, утвержденная Президентом Российской Федерации 5 октября 2009 года, Концепция общественной безопасности Российской Федерации, утвержденная Президентом Российской Федерации 14.11.2013 года № Пр-2685 и Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 31.12.2015 года № 683.

Россия активно участвует в предпринимаемых мировым сообществом усилиях по борьбе с международным терроризмом, вносит весомый вклад в создание и укрепление международной антитеррористической коалиции.

Актуальность решения вопросов противодействия терроризму подчеркивает инициатива Президента Российской Федерации по формированию широкого антитеррористического фронта на международной правовой основе и под эгидой ООН, озвученная 25 февраля 2016 года Министром иностранных дел Российской Федерации С.В. Лавровым на открытии V конференции Ближневосточного диалога Международного дискуссионного клуба «Валдай».

5 апреля 2016 года Президентом России В. Путиным было объявлено о создании на базе внутренних войск МВД России Национальной гвардии.

Войска национальной гвардии России являются новой государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод

человека и гражданина. Вновь созданный федеральный орган исполнительной власти занимается борьбой с терроризмом, организованной преступностью, обеспечивает правовые режимы чрезвычайного положения и контртеррористической операции, охраняет государственные объекты и специальные грузы, содействует ФСБ в охране государственной границы. Ему также поручено контролировать частную охранную деятельность и оборот оружия. Президент России заявил, что Национальная гвардия создается, чтобы улучшить работу по всем вышеуказанным направлениям.

Процесс реформирования социальной структуры, экономического уклада, политической системы общества, а также новизна задач, решаемых войсками национальной гвардии России, повышает требования к профессиональному мастерству военнослужащих, ставив перед военными учебными заведениями вопрос о совершенствовании подготовки будущих офицеров. Перед выпускниками военных учебных заведений ставятся сложные задачи по обеспечению государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина, борьбе с терроризмом и преступностью, контролю за оборотом оружия и охранной деятельностью. Выполнение этих задач предполагает высокий уровень их подготовленности. Обществу не безразлично в чьих руках оно находится, соответственно, наблюдается прямая зависимость между правовым воспитанием и военной профессией. Общество и государство не может и не должно терпеть невежд и дилетантов на должностях, которые связаны с вопросами укрепления правопорядка, законности, охраной и защитой прав и свобод граждан, общества и государства.

Именно правовому воспитанию принадлежит важное место в реализации этих задач, которое занимает достойное место в образовательной политике.

Существует множество подходов к рассмотрению понятия «правовое воспитание». По мнению А.В. Малько, под правовым воспитанием понимается «целенаправленная деятельность государственных органов и общественности по формированию у граждан и должностных лиц правосознания и правовой культуры» [4]. Согласно мнения В.Н. Хропанюк, правовое воспитание может пониматься в двух ипостасях. Так, правовое воспитание в широком смысле (правовое формирование личности) – это весь многогранный процесс формирования правовой культуры и правового сознания под влиянием самых различных факторов. Правовое воспитание в узком смысле – это целенаправленный, управляемый и преднамеренный процесс воздействия на сознание обучаемых с целью формирования высокого уровня правосознания и правовой культуры [11]. Мелехин А.В. дает следующее определение понятию правовое воспитание - это процесс *целестремленного и систематического воздействия на сознание и культуру* поведения членов общества, осуществляемый для достижения необходимого уровня правовых знаний, выработки глубокого уважения к закону и привычки точного соблюдения его требований на основе личного убеждения. Оно способствует укреплению законности и правопорядка в обществе. Семитко А.П., Русинов Р.К., Баранов В.М., Сальников В.П. придерживаются следующего определения правового воспитания - это целенаправленная деятельность по трансляции (передаче) правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому. Правовое воспитание имеет целью развитие правового сознания человека и правовой культуры общества в целом. С учетом специфики военного учебного заведения, как отмечают Н.В. Даничев, А.Н. Кононов, И.А. Нестеренко, под правовым воспитанием военнослужащих понимается целенаправленное, систематическое воздействие на личность военнослужащего в интересах формирования прочных правовых знаний, осознанных правовых убеждений и устойчивых навыков законопослушного поведения. Целью такого воздействия является формирование у военнослужащих высокого правосознания и правовой культуры.

Следует отметить, что в большинстве определений правовое воспитание, это *целестремленное и систематическое воздействие*, вектор которого направлен на *правосознание и правовую культуру*. Это означает, что этот процесс всегда целенаправленный и от того как он организован зависит развитие правосознания и правовой культуры человека и общества в целом.

Рассмотрим подробнее вышеуказанные понятия.

Справедливости ради отметим, что понятие правосознание носит полемический характер. Существуют различные точки зрения определений понятия правосознания. Так, согласно Толкового словаря С.И. Ожегова, правосознание - это совокупность взглядов на действующее право, на существующие правовые нормы [6]. Большой юридический словарь дает определение понятию правосознание несколько с иного взгляда – это исторически сложившаяся в конкретном обществе система взглядов, идей, теорий, оценок, чувств, эмоций, отражающих субъективно-психологическое отношение людей к действующему и желаемому (идеальному) праву и практике его реализации [1]. По мнению А.Н. Головистиковой и Ю.А. Дмитриева, правосознание представляет собой совокупность взглядов, идей, представлений, чувств, людей, их объединений, всего общества в целом относительно права и правовых явлений. Это познавательно-оценочное отношение людей к прошлому и действующему законодательству, идеи о его дальнейшем совершенствовании, о законности, правосудии [2]. Исходя из вышеуказанных определений, мы приходим к выводу, что основу правосознания составляет как субъективно – психологическое отношение граждан, так и общества в целом к действующему и желаемому (идеальному) праву, отражающая правовую действительность в форме юридических знаний, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях.

Феномен правосознания занимал умы многих отечественных мыслителей. Весомый вклад в его познание внес известный русский философ И.А. Ильин. В труде «О сущности правосознания» он подверг глубокому исследованию особенности и специфику формирования правосознания граждан в условиях военной организации. «Армия как элемент государственного бытия есть организованное множество людей, систематически воспитывающих себя к победе и ради нее — к смерти, к убиению во имя государственной цели... Поэтому служение в армии должно быть проникнуто живым вдохновением государственности. Воин есть гражданин, принявший на себя сосредоточенное бремя гражданского звания и бытия: ибо он является живым воплощением государственной силы, живым орудием государственной воли, органом, связавшим свое дело с вопросом о личной жизни и смерти» [3].

Именно поэтому одной из наиболее актуальной в рамках повышения качества военной службы в войсках национальной гвардии Российской Федерации и в целях обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина является проблема формирования правового сознания военнослужащих, которая может быть разрешена в процессе правового воспитания.

Правосознание дает представление о духовных ценностях индивида и общества, но только с субъективной стороны, с той, которая выражается в чувствах, представлениях, идеях, а не в материализованном виде. Поэтому более глубоким и плодотворным в уяснении механизма правового воздействия на общественные отношения является освоение такой категории, как правовая культура.

К проблеме формирования правовой культуры обращались многие юристы-мыслители, среди них К.Д. Кавелин, Р.Ф. Иеринг, С.А. Муромцев, М.М. Ковалевский, Л.И. Петражицкий, Б.А. Кистяковский и другие.

Согласно Большого юридического словаря, правовая культура личности - это знание и понимание права, а также действия в соответствии с ним. Правовая культура личности означает правовую образованность человека, включая правосознание, умение и навыки пользоваться правом, подчинение своего поведения требованиям юридических норм [1]. По мнению В.И. Червонюка, правовая культура личности – это свойство человека, которое характеризуется уважительным отношением к праву, достаточным объемом правовой информированности о содержании правовых норм, обеспечивающих правомерный характер его действий во всех жизненных ситуациях. Правовая культура личности отражает *степень и характер правового развития* личности, культуру ее правового поведения, образ жизнедеятельности в правовой сфере [12]. Это означает, что правовая культура акцентирована на глубоких и устойчивых правовых представлениях, убеждениях и чувствах, навыках и привычек правомерного поведения. Уровень развития правовой культуры в обществе является показателем становления правовой государственности. Правовое государство невозможно без высокого уровня правовой культуры общества.

Правовая культура военнослужащих обладает некоторой спецификой, обусловленной характером военной службы, особенностями воинского уклада, службы и жизни, всей системой жизнедеятельности в целом.

К таким особенностям относятся:

особая социальная функция войск национальной гвардии России;

выполнение воинского долга в сложной обстановке, не редко, а порой и зачастую, связанной с риском для жизни;

специфическая организацией и профессиональной структурой войск национальной гвардии России;

строгое распределение бюджета времени, обусловленное интересами постоянной боевой готовности частей;

детальная регламентация воинского труда и быта;

императивность, обязательный характер воинской дисциплины и другие.

Как показывает практика, успешное решение служебно-боевых задач офицеров войск национальной гвардии РФ зачастую зависит от уровня их правовой культуры, формирование которой интенсивно происходит в период обучения в военном вузе.

Выводы. Таким образом, значительное влияние на результаты выполнения военнослужащими своих функциональных обязанностей, связанных с обеспечением безопасности общества, охраной правопорядка и поддержанием законности, оказывает наличие высокой правовой культуры и правосознания.

Для формирования правовой культуры и правосознания большое значение имеет правовое воспитание, которое всегда являлось предметом пристального внимания как ученых, так и практиков. Сегодня эта задача стоит как никогда остро. В настоящее время воспитательная работа проходит в условиях, когда в обществе продолжается политическое противостояние, нарастает имущественное расслоение населения, возрастает социальная напряженность, национализм, религиозный фанатизм, терроризм, которые оказывают все более мощное влияние на человечество. Более того, все это усугубляется подменой понятий духовно-нравственных ценностей.

Значительное влияние на формирование правовой культуры и правосознания курсантов оказывает социальная среда.

Специализированные учебные заведения являются той средой, где осуществляется формирование взглядов, стиля поведения, образа жизни, предпочтений [5].

Курсантская среда имеет свои эталоны поведения, образа жизни, свои предпочтения и симпатии; в значительной степени формирует не только стиль поведения, но и социальные, психологические и моральные свойства личности, оценку событий, влияет на мировоззрение. Именно поэтому воздействие на молодых людей через явления, происходящие в подразделениях, составляют важную задачу воспитания в системе военных вузов.

Целью правового воспитания будущих офицеров, формулируемой на основе государственного заказа, является формирование гармонически развитой, общественно активной личности, с глубокими и устойчивыми правовыми представлениями, убеждениями и чувствами, привитой высокой правовой культурой, навыками и привычками правомерного поведения.

Таким образом, в современных условиях правовое воспитание курсантов военных вузов приобретает особую значимость, является одним из важнейших условий поддержания высокой готовности войск национальной гвардии РФ и успешного выполнения ими служебно - боевых задач, и как следствие, стабильность законности и правопорядка в государстве.

Литература:

1. Большой юридический словарь. – М.: Проспект. А.В. Малько. 2009
2. Головистикова, А.Н., Дмитриев, Ю.А. Проблемы теории государства и права: Учебник. – М.: ЭКСМО. 2005. С. 649
3. Ильин И.А. О сущности правосознания. — М., 1994.
4. Малько, А.В. Теория государства и права: учебник. — М.: Юристъ, 2001. - С. 304
5. Катаргин, М.Б. Особенности воспитания в кадетских корпусах сибирского региона / М.Б. Катаргин / Проблемы современного педагогического образования. 2016. - № 53 – 3. - С. 215-222.
6. Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949-1992.
7. Федер. закон от 25 июля 2002 г. №114-ФЗ О противодействии экстремистской деятельности / СПС «КонсультантПлюс».
8. Федосеева И.А., Туркин Е.В. Смыслы и ценности российского государства как базис противодействия религиозному экстремизму // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-11. С. 158-166.

9. Федер. закон от 25 июля 1998 г. №130-ФЗ О борьбе с терроризмом / СПС «КонсультантПлюс».
10. Федосеева И.А. Особенности формирования русского характера // Alma mater № 8.-2015. С. 91-96.
11. Хропанюк, В.Н. Теория государства и права: Хрестоматия / В.Н. Хропанюк. – М.: Изд-во «Энтерстиль», 1998. С. 944
12. Элементарные начала общей теории права / Под общей ред. д-ра юрид. наук, проф. В. И. Червонюка. – М.: КолосС. 2003.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Горбачёва Диана Александровна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);
кандидат педагогических наук,
исполняющий обязанности доцента Тургинбаева Лариса Владимировна
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет (г. Шымкент)

ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ РОССИЙСКИХ И КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В условиях глобализации экономики и развития современных информационно-коммуникационных технологий перед высшей школой России и Казахстана ставится задача подготовки высококвалифицированных специалистов – конкурентоспособных на мировом рынке труда. В этой связи, в статье рассматривается проблема эффективности применения проектной технологии общения (ПТО) как средства формирования навыков иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку (ИЯ), а также как способ интеграции принципов электронной лингводидактики в процесс обучения ИЯ в вузе. Цель статьи – проанализировать эффективность применения ПТО в процессе формирования навыков иноязычного профессионального общения студентов неязыкового вуза в контексте электронной лингводидактики. Методологической основой исследования стали идеи гуманистической педагогики; концепции компетентностного подхода в образовании, интерактивного и личностно-деятельностного подходов в обучении ИЯ; моделирование, педагогический эксперимент. Путем экспериментального обучения определено, что разработанная ПТО положительно влияет на совершенствование навыков иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей при соблюдении следующих условий: реализации принципов электронной лингводидактики, приобретения ИЯ статуса профессионально-направленного, если в основе проектной технологии общения лежит электронный учебный проект как средство обучения, а также «полицелевой» направленностью занятия. Апробация проектной технологии общения в образовательном пространстве неязыкового вуза подтверждает ее эффективность как средства формирования навыков иноязычного профессионального общения студентов, а также позволяет интегрировать принципы электронной лингводидактики в образовательный процесс вуза, что повышает качество и обеспечивает его инновационную составляющую.

Ключевые слова: электронная лингводидактика, проектная технология обучения, иноязычное профессиональное общение, электронный учебный проект, иностранный язык для специальных целей, профессионально-ориентированное обучение, неязыковой вуз.

Annotation. In conditions of economy globalization and modern information and communication technologies development Russian and Kazakhstani higher educational institutions aim at training highly qualified specialists competitive in the world labor market. In this connection, the article deals with the problem of project technology efficiency use as a means to enhance foreign language professionally-oriented communicative skills with non-linguistic students, as well as a way to integrate the principles of electronic linguadidactics into the process of Foreign language teaching in higher school. The main target of the article is to examine the project technology efficiency in developing foreign language professionally-oriented communicative skills with non-linguistic students in the framework of electronic linguadidactics. Methodological bases for the study: some ideas of humanistic pedagogy; concepts of competency building approach in education, interactive and person and activity-oriented approaches in FLT; modeling, pedagogical experimental training. By means of the experimental training it is determined that the developed project technology exerts a very positive influence on the perfecting foreign language professionally-oriented communicative skills with non-linguistic students provided that the following items are taken into account: the set of principles of electronic linguadidactics are implemented; Language for Specific Purposes is used in professionally-oriented study; electronic educational project is used as a fundamental tool to perform project-oriented training; each practical class is multiobjective. Approbation of project technology in non-linguistic higher educational institution proves its efficiency as a means to enhance students' foreign language professionally-oriented communicative skills, as well as allow to integrate the principles of electronic linguadidactics into the educational process of higher school thereby increasing its quality and ensuring its innovative component.

Keywords: project technology, electronic linguadidactics, foreign language professionally-oriented communication, an electronic educational project, Language for Specific Purposes, professionally-oriented study, a non-linguistic higher educational institution.

Введение. Основная цель профессионального образования в России и Казахстане заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих технологией творческого труда, тактикой принятия решений, методами работы в команде, способных переключаться с одного вида деятельности на другую и с обширными коммуникативными навыками. Более того, профессиональную компетентность выпускника, как российского так и казахстанского вузов, определяет не только объем специальных знаний, но и в большей, чем прежде, мере уровень владения иностранным языком (ИЯ), достаточный для успешного функционирования в ситуациях профессионального иноязычного общения. Поэтому проблема обучения ИЯ как языку профессионального общения (ПО) в рамках высшей школы очень актуальна.

В неязыковом вузе, где студенты приобретают знания, умения и навыки своей будущей профессиональной деятельности, обучение ИЯ имеет свою специфику. Иностранный язык приобретает статус профессионально-направленного, т.е. для специальных целей (ИЯСЦ) (в английской терминологии –

English for Specific / Professional Purposes – ESP).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время нет четкого понятия «иностраный язык для специальных целей». Большинство исследователей согласны в главном: специальный язык не существует отдельно от общего языка, а является его составной частью и в полной мере с ним взаимодействует [1], [2].

Основная отличительная черта ИЯСЦ состоит в том, что предполагаемый курс строится на основе конкретных профессионально-значимых целей и задач обучаемых, что выражается в соответствующей методике подбора и организации тематического материала, а также в развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности [1, с. 92].

Специфическая особенность обучения ИЯСЦ заключается в том, что для каждой профессиональной области и специальной дисциплины составляется курс обучения ИЯ, характерный непосредственно для данной области и дисциплины.

Считается, что практической целью обучения иностранному языку является речекommunikативность. В связи с этим, учение иностранному языку представляет собой общение обучаемых на иностранном языке друг с другом и с преподавателем, а преподавание иностранного языка – коммуникативную деятельность обучающего, выступающую как средство решения собственно учебных задач, как способ организации общения обучаемых и как общение с ними. Если в условиях обучения любому другому предмету функцией общения является лишь организация предметной деятельности обучаемых, то при обучении ИЯ сама предметная деятельность обеспечивает благоприятные условия для общения участников дидактического процесса [3, с. 302-303].

При изучении ИЯ у учащихся формируется новая система коммуникации, которая накладывается на уже имеющуюся систему общения на родном языке. Ставится знак равенства между задачами: обучить иноязычному общению и иноязычной речевой деятельности (РД) – т.е. формирование умений общаться на изучаемом языке практически предполагает обучение всем видам РД (аудированию, говорению, чтению и письму) [3, с. 26].

Программа обучения иностранному языку в высшей школе преследует следующие цели:

- обучить будущих специалистов умениям и навыкам чтения и реферирования литературы по специальности на ИЯ в целях общего и умственного развития студентов (общеобразовательная цель);
- использовать его как средство воспитания личности компетентного специалиста (воспитательная цель);
- выработать навыки устного иноязычного общения (коммуникативная цель).

В условиях неязыкового вуза при традиционном обучении осуществить все требования программы обучения иностранному языку крайне сложно. Данная дисциплина в неязыковом вузе не является профилирующей дисциплиной, и обучение, как правило, сопровождается рядом сложностей как для преподавателей, так и для студентов. Объем времени, отведенный на предмет, весьма незначителен, а задачи, стоящие перед студентами, которые порой не связывают изучение этого учебного предмета со своей будущей профессиональной деятельностью, в современных условиях все больше усложняются.

В целях повышения эффективности обучения студентов необходимо создавать такие условия восприятия языкового материала, которые в значительной степени учитывали бы как мотивационные, так и информационные стороны профессиональной деятельности, а учебная деятельность студентов отличалась бы разнообразием средств и способов активизации их умственной деятельности. Этому в значительной степени способствует интеграция принципов электронной лингводидактики в процесс обучения ИЯСЦ, которая, наряду с усилением мотивации к изучению ИЯ, оказывает влияние на формирование навыков иноязычного профессионального общения у студентов неязыковых специальностей.

В связи с новыми требованиями к качеству языкового образования появилась потребность в научной разработке новых идей обучения ИЯ в электронном формате.

В лингводидактике для обозначения круга вопросов, связанных с использованием компьютерных технологий в образовательном процессе, используется термин «компьютерная лингводидактика», предложенный в 1991 году К.Р. Пиотровской и получивший развитие применительно к обучению языкам (М.А. Бовтенко). А.Д. Гарцов в 2009 сформулировал свою концепцию и ввел более современное понятие «электронная лингводидактика», которое пришло на смену «компьютерной лингводидактике», в связи с глубоким переосмыслением происходящих научно-технических и общественных процессов.

Компьютерная лингводидактика как термин, определяющий область дидактики, изучающей теорию использования компьютеров в обучении языку, во многом был противоречив и, по мнению С.А. Асановой и А.Д. Гарцова, не мог способствовать развитию электронного языкового образования в широком смысле этого явления по ряду объективных причин. Во-первых, лингводидактику как научную дисциплину целесообразно связать с электронным форматом, в котором создается и действует сегодня образовательный контент нового поколения (на пример, электронная библиотека, электронная книга, электронное обучение и т.п.), а не с аппаратным средством, к которому можно отнести компьютер и сеть. Во-вторых, компьютер является только одним из звеньев в линейке стремительно развивающихся электронных устройств, таких как ЭВМ, персональных компьютер, ноутбук, нетбук, планшетный компьютер, телефон и т.п. [6].

Таким образом, вслед за А.Д. Гарцовым мы трактуем *электронную лингводидактику* как область лингводидактики, изучающей теорию и практику использования электронных средств в обучении языку. Суть новой научной дисциплины заключается в разработке методологии, поиске новых инновационных путей обучения языку в педагогических условиях, отвечающих перспективному научному знанию и передовому практическому опыту. Это система целей, подходов, принципов, методов, содержательных компонентов, средств, форм, соответствующая закономерностям языкового обучения, предназначенная для инновационного решения лингводидактических задач овладения обучающимися иноязычной компетенцией на требуемом уровне и в оптимальные сроки с помощью электронных и инфокommunikационных ресурсов [7, с. 7].

Появление электронной лингводидактики есть реакция на изменение формата представления учебно-методического материала и новых коммуникационных средств взаимодействия педагога и обучающегося. Целевая установка нового научного направления заключается в изучении инновационных лингвометодических свойств мультимедийности, интерактивности, гипертекстовости электронных средств обучения, организации, управления, обновления методического материала. Важной целью электронной лингводидактики является расширение сектора самостоятельной работы и переведения процесса обучения

языку в режим 24 часовой доступности и свободной географической локализации обучающегося. Основное предназначение электронной лингводидактики заключается в обеспечении теоретической и практической базы для обучения языкам в новых информационных условиях [8].

По мнению А.Д. Гарцова, в основе методологической архитектуры методов решения базисных вопросов электронной лингводидактики в информационную эпоху лежит интегрированная система подходов (стратегий) и методов (тактик), ориентированных на обучение разным формам общения, разнонаправленной речевой деятельности. Личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, системный, объектно-ориентированный, компетентностный, когнитивный подходы, применяемые в электронном обучении, формируют прямые и косвенные стратегии, связанные с управлением учебного процесса и собственно общением [9, с.60]. Продуктивными являются объектно-ориентированный метод, метод проектов, метод визуального редактирования, методы активизации речевых возможностей, информационного ресурса, образовательного события и сценариев взаимодействия [10].

Следует отметить, что электронная лингводидактика выдвигает определенные критерии к разработке, анализу и оценке электронных средств обучения (ЭСО). Они управляют и процессом познавательной деятельности, и процессом усвоения, и процессом контроля - самоконтроля. Базовая структура ЭСО включает информационный, операционный, контролирующий, разъясняющий компоненты, единство и интерактивность которых обеспечивается соблюдением психолого-педагогических критериев (образовательная ценность, совершенствование личностного потенциала и т.д.), лингводидактических критериев (коммуникативная, единство тренировки и творчества и т.д.), структурно-организационных критериев (соответствие методов, приемов материалам обучения, их адекватное назначение, целевое использование; методическая целесообразность и т.д.) [11].

Любая инновационная форма обучения требует использования прогрессивных моделей обучения. На наш взгляд подобной прогрессивной моделью обучения представляется проектная технология общения иностранному языку, способствующая формированию навыков иноязычного профессионального общения у студентов неязыковых специальностей в аспекте электронной лингводидактики.

В связи с вышеизложенным, проектная технология общения, с точки зрения концепции электронной лингводидактики, мы предлагаем трактовать как интерактивную педагогическую технологию, в которой основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет электронный учебный проект в качестве средства обучения студентов, где преподаватель выполняет функцию управления средством обучения, а также стимулирования и координации деятельности обучаемых [2, с. 129].

Необходимость раскрыть детальный механизм формирования навыков иноязычного профессионального общения у выпускников российских и казахстанских вузов потребовала разработки и исследования эффективности проектной технологии обучения с точки зрения перспектив развития профессиональных и личностных качеств обучаемых, где учебный проект выступает в качестве электронного средства обучения.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе кафедры биологии Южно-Казахстанского государственного педагогического университета и кафедры туризма (направление подготовки 43.03.02 Туризм) Краснодарского государственного института культуры. Направление бакалавриата Туризм в КГИК было выбрано в связи с тем что студенты изучают два иностранных языка все время обучения в вузе. Хорошее знание иностранных языков является важным моментом в освоении профессиональных компетенций. Формирование профессиональных компетенций в «ФГОС можно назвать формированием профессиональной интуиции, что является самой важной педагогической проблемой современности и требует дальнейших исследований» [12, с. 7].

Все участники проекта (60 человек) вошли в состав десяти команд, каждая из которых разрабатывала свое проектное задание в рамках отдельного подпроекта с последующей он-лайн презентацией результатов проектных заданий и оценением последних сокурсниками и специально приглашенным международным жюри, включающим преподавателей как казахстанского, так и российского вузов. Для реализации экспериментального обучения авторами разработано пошаговое описание ПТО на базе общего электронного проекта «Societyinthemirroroftime». Выделены этапы и стадии ПТО, выявлены специфические особенности деятельности преподавателей и обучаемых на каждом из этапов, а также разработаны дидактические средства реализации каждого этапа.

Для реализации проектной технологии в процессе формирования навыков иноязычного профессионального общения на занятиях по иностранному языку нами была разработана и внедрена в практику проектная технология общения на базе электронного учебного проекта «Societyinthemirroroftime»/ «Общество в зеркале времени». Проект «Societyinthemirroroftime»/ «Общество в зеркале времени» включал подпроекты, представляющих модули общего проекта, с проектными заданиями и проблемами различной степени сложности: «Экология города: задача каждого жителя или специальных организаций?», «Глобализация: за и против», «Диалог культур – миф, который придумали ученые» и др.

Проектирование в туризме, рассматривается нами как « непосредственно инновации в сфере туризма, как внедрении новых проектов: видов туризма, экскурсионных, анимационных и культурно- досуговых программ» [13, с. 143]. Исходя из вышесказанного были разработаны проектные задания на темы: «Научно технический прогресс – благо или зло в туризме?», «Экологический туризм -наше будущее», «Международный туризм: перспективы развития» и др.

Основная задача преподавателя при проведении каждого занятия по иностранному языку в рамках ПТО состоит в определении основной цели занятия, т.е. первоочередной направленности на формирование либо определенного навыка, либо конкретного умения.

В соответствии с принципами личностно-деятельностного подхода, обучаемые информируются о цели занятия и путях ее достижения.

Важным условием осуществления учебного процесса на базе проектной технологии общения - стремление, по возможности, сделать каждое занятие, направленное на развитие умений различных видов РД, «полицелевым» [14, с. 143] (т.е. ориентированным на формирование умений монологического высказывания, диалогического общения, чтения, аудирования, письма), а занятия, посвященные отработке коммуникативных навыков, превратить в последовательную серию актов реального речевого общения, обусловленного мотивацией студентов.

Материалы, которые используются в процессе обучения ИЯСЦ, подбираются с учетом принципов интерактивного подхода. Отбираемые учебные материалы соответствуют следующим характеристикам:

профессиональная направленность; доступность (как в плане обеспечения, так и в плане соответствия уровню знаний); аутентичность; культурологическая насыщенность; проблемность; ситуативность.

На стадии отбора материалов также учитываются учебные и лингвистические факторы, предложенные Л.Е. Алексеевой [15, с. 5].

К учебным факторам относится следующая группа критериев:

1) мотивационный – представляет ли выбранный текст либо аудио / видео отрывок интерес для данной группы студентов. (В этой связи интересно замечание Т. Хатчинсона, что «хорошие материалы призваны не обучать, а воодушевлять студентов учиться» [16, с. 107]).

2) методический – является ли учебный материал основой для последующих занятий и упражнений;

3) концептуальный – соответствует ли уровень сложности в языковом и содержательном плане ожиданиям студентов;

4) развивающий – может ли данный материал стимулировать студента продолжить работу вне стен учебного заведения;

5) временной – какой период времени содержание сможет оставаться актуальным.

Лингвистические факторы включают:

1) содержание текста с точки зрения адекватных аутентичных языковых моделей, которые неизвестны или частично известны данной группе студентов;

2) тематическую направленность текста.

Также мы рекомендуем использованию *модель создания материалов для профессионально-ориентированного обучения* (рис. 1), предложенную Т. Хатчинсоном и Вотерсом [16, с. 109].

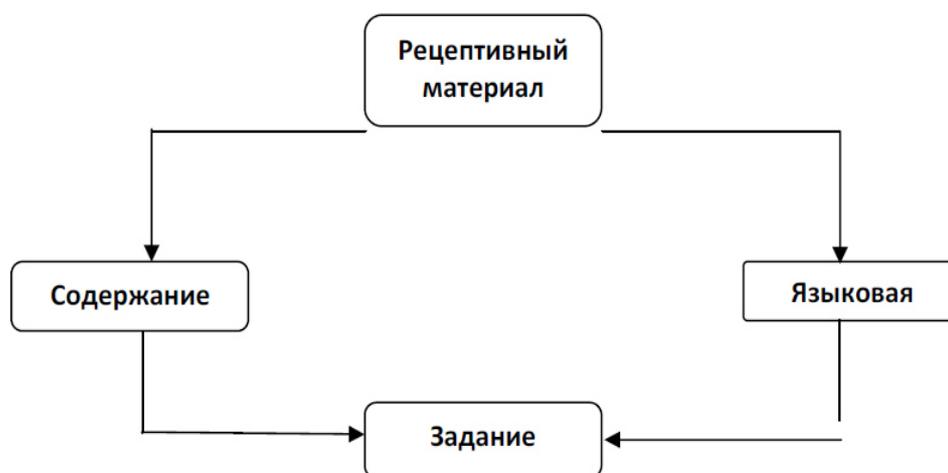


Рисунок 1. Модель создания материалов для профессионально-ориентированного обучения

Кратко изложим характеристику каждого компонента модели:

1) рецептивный материал представляет собой информационно-наполненный отрывок (письменный текст, видео- или аудио материал), который интересен с точки зрения работы с ним;

2) содержание базируется на профессионально ориентированной тематике текста, которая используется для создания специфических условий интерактивного общения;

3) языковая практика охватывает работу над лингвистической системой и отработку коммуникативных навыков;

4) задание является ядром модели. Данный компонент можно назвать дифференцированным, поскольку от каждого участника ожидается его собственный вклад в зависимости от его способностей, возможностей, предыдущего опыта и вложенного труда. На этом этапе правомерно говорить об использовании речевых и коммуникативных умений.

Так, при сравнении результатов тестов исходного и итогового уровней владения видами речевой деятельности (РД) общий средний балл по видам РД на выходе заметно превышает общий средний балл по видам РД до проведения обучающей экспериментальной программы. Эти результаты дают возможность говорить об эффективности применения разработанной проектной технологии общения в практике обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Сравнительные результаты состояния иноязычной коммуникативной компетенции студентов до и после осуществления экспериментального обучения показаны в табл. 1.

Данные тестирования студентов (60 чел.) по четырем видам РД

Вид РД	Задание	Коммуникативные умения (КУ)		Разница КУ (ср. балл)
		До ЭО (ср.балл)	После ЭО (ср.балл)	
Говорение	Составить монологическое сообщение	8,4	11,4	3,0
Аудирование	Прослушать текст и заполнить лист ответов	6,2	7,0	0,8
Чтение	Прочитать текст и выполнить задания к тексту	11,25	12,5	1,25
Письмо	Составить письменное сообщение (composition)	6,0	7,2	1,2
		7,96	9,59	Общий ср. балл

Изменение динамики степени обученности студентов до и после эксперимента также свидетельствует в пользу разработанной проектной технологии общения. В таблице 2 указывается различие между средними показателями оценок, полученных обучаемыми за выполнение исходного и итогового тестирования, а также количественные изменения в группах студентов в соотношении с уровнем обученности. Анализ данных показал, что после проведения обучающего эксперимента с применением проектной технологии общения зафиксирован рост степени обученности студентов. Так, число студентов с высоким уровнем обученности увеличилось на 1%, со средним – на 19%, с низким уменьшилось на 20%, а разница среднего показателя оценок составила 1%, 19%, 20% по уровням обученности соответственно.

Таблица 2

Данные диагностики степени обученности студентов (60 чел.)

Степень обученности	Ср. балл обученности до ЭО	Кол-во студентов, в %	Ср. балл обученности после ЭО	Кол-во студентов, в %	Разница ср. балла обученности	Разница, в %
Высокий «А»	12,5 (27%)		14,5 (28%)		2,0 (1%)	
Средний «В»	7,35 (43%)		8,75 (62%)		1,4 (19%)	
Низкий «С»	2,7 (30%)		4 (10%)		0,3 (20%)	

Выводы. Результаты экспериментальной работы доказывают эффективность разработанной проектной технологии общения в формировании навыков иноязычного профессионального общения студентов неязыковых специальностей Южно-Казахстанского государственного педагогического университета и Краснодарского государственного института культуры, а также способствуют интеграции принципов электронной лингводидактики в практику преподавания иностранных языков в системе высшей школы России и Казахстана.

Таким образом, исходя из вышесказанного, следует сделать вывод, что моделирование процесса формирования навыков иноязычного профессионального общения у студентов неязыковых специальностей в соответствие с принципами электронной лингводидактики повышает качество образовательного процесса и обеспечивает его инновационную составляющую.

Литература:

- Астрова В.С. Деловой английский язык на краткосрочных курсах для взрослых (специфика и цели обучения) / В.С. Астрова // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвузовский сборник. – СПб.: СПбГУ, 2001. – С. 87–97.
- Голикова Л.В. Проектная технология обучения как средство формирования ключевых компетентностей специалиста // Доклады Национальной академии наук Республики Казахстан, 2008. - №6. – С. 129-131.
- Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Языковое образование в российских технических вузах: Эволюция, актуализация, перспективы // Вестник Новосибирского НГПУ. 2015. № 1 (23). С. 20-29 DOI: 10.15293/2226-3365.1501.02(дата обращения: 05.04.2018).
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Оценка эффективности языковой подготовки в технических вузах с позиции выпускников и работодателей // Вестник Новосибирского НГПУ. 2015. № 4 (26). С. 7-15 DOI: 10.15293/2226-3365.1504.01 (дата обращения: 05.04.2018).
- Асанова С.А., Гарцов А.Д. Инноватика электронной дидактики в обучении иностранным языкам // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. <https://sibac.info/conf/philolog/xxi/32016> (дата обращения: 28.03.2018).
- Гарцов, А.Д. Пять шагов в электронную педагогику. — Саарбрюккен: LAP, 2011. – 92 с.

8. Гарцов А.Д., Калита О.Н., Павлидис Г.С. Преподавание русского языка в аспекте развития электронного обучения // Научный вестник НПУ им. М.П. Драгоманова. 2011. № 29. С. 82-85.
9. Гарцов А.Д., Гарцова Д.А., Электронная дидактика в обучении иностранным языкам // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-didaktika-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 01.04.2018).
10. Dooly M. Promoting Competency-Based Language Teaching Through Project-Based Language Learning. Pérez Cañado M. (eds) Competency-based Language Teaching in Higher Education. Educational Linguistics, 2013, vol. 14, pp. 77-91 Springer, Dordrecht. – 2013. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-007-5386-0_5 https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-5386-0_5.
11. Климова И. И. Роль электронного обучения как неотъемлемой части смешанного обучения иностранному языку в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №8-1 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektronnogo-obucheniya-kak-neotemlemoy-chasti-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 31.03.2018).
12. Горбачева Д.А. Трехуровневая подготовка бакалавров направления 43.03.02 Туризм // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2016. № 3 (7). С. 7.
13. Горбачева Д.А., Горбачев А.А., Сазыка Г.С. Инновационная проектная деятельность при социальной адаптации студентов (на примере Краснодарского государственного института культуры) // Курорты. Сервис. Туризм. 2017. № 1-2 (34-35). - С. 155-164.
14. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 258 с.
15. Алексеева, Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета между-народных отношений: (На материале англ. яз.): Дис. канд. пед. наук: (13.00.02) / Л.Е. Алексеева; С. – Петербург. гос. ун-т. – СПбГУ, СПб., 2002. – 313 с.
16. Hutchinson, T. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge.

Педагогика

УДК: 371.7

доктор биологических наук, профессор Гребнева Надежда Николаевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат биологических наук, доцент Сазанова Татьяна Винальевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ РОСТА И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ОРГАНИЗМА НА КРИТИЧЕСКИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. С целью выделения групп риска по нарушению здоровья и прогнозирования отклонений в росте и развитии детей изучали уровень физического развития, состояние основных гомеостатических систем – дыхания и кровообращения, адаптационные возможности организма с учетом индивидуальных особенностей и периода онтогенеза. Определяли функциональное состояние организма детей младшего школьного возраста - 7 и 9 лет и подростков - 13 и 14 лет в условиях юга и севера крупного промышленного региона (Тюменская область). Функциональные показатели определяли в покое и после стандартной физической нагрузки (тест PWC170 в модификации для детей). Использование, разработанной в ходе исследования, технологии донозологической диагностики, основанной на совокупности методов оценки показателей физического развития и жизненно важных систем организма, как первичного инструмента контроля нарушений здоровья, открывает перспективы прогнозирования и профилактики заболеваний.

Ключевые слова: дети 7 и 9 лет; подростки; физическое развитие; функциональное состояние; донозологическая диагностика; инновационные программы; внедрение.

Annotation. The aim of the present research is to identify health risk groups and forecast growth and development deviations, therefore, it studies the level of physical development, the condition of the principal homeostatic systems – blood circulatory and respiratory systems, and the body adaptation potential with regard to individual features and ontogenetic stages. The functional condition assessment covered junior school children aged 7-9 and teenagers aged 13-14 in the south and in the north of a major industrial area (Tyumen region). Functional indicators were fixed at rest and after standard exercise (PWC170 test, modified for children). The specially developed technique of donozological diagnostics is based on combined assessment methods applied to physical development and main body systems. Moreover, it is viewed as a primary tool for health damage control. So, this technique offers great opportunities in forecasting and preventing diseases and illnesses.

Keywords: children aged 7-9; teenagers; physical development; functional condition; donozological diagnostics; innovative programmes; implementation.

Введение. Отсутствие значимой интеграции органов здравоохранения и образования, а также специалистов с комплексными знаниями в области физиологии и медицины, педагогики и психологии, необходимых для профилактической работы в семьях и образовательных учреждениях, приводит к тому, что, не смотря на все усилия медиков, заболеваемость детей в России не снижается. В связи с этим актуальным является осуществление донозологического контроля основных морфофункциональных показателей детей разного возраста с целью выделения групп риска и прогнозирования отклонений в развитии и состоянии здоровья с участием педагогов. Недостаток специалистов с комплексными знаниями в области возрастной физиологии и психологии, педагогической физиологии приводит к тому, что, не смотря на все усилия медицинских работников, заболеваемость детей в России не сокращается. Такое положение принято связывать с отрицательным влиянием социально-экономических, климатогеографических, экологических и других факторов окружающей среды. Специалисты по возрастной физиологии и психофизиологии особо

выделяют отрицательное влияние на здоровье детей так называемого школьного фактора, особенно в условиях внедрения многочисленных инновационных педагогических технологий, которые не всегда сопровождаются надлежащим контролем состояния здоровья. К составляющим школьного фактора относятся: несоответствие новых программ обучения физиологическим возможностям учащихся; авторитарная тактика школьной педагогики; недостаточные знания учителей и родителей о возрастных закономерностях и особенностях роста и развития ребенка; нарушения режима дня и питания; несовершенство системы физического воспитания, а также неконтролируемое увлечение детей компьютерными играми, различными гаджетами [1; 2].

Отмечается, что вклад школьного фактора в ухудшение состояния здоровья по мере обучения постоянно растет. При этом наиболее ощутимую нагрузку на организм испытывают дети, проживающие в дискомфортном и экстремальном климате, со сниженным уровнем физического развития и адаптационных возможностей, с напряжением механизмов регуляции жизненно важных функций организма. Как правило, основной акцент в работах о здоровье учащихся ставится на обеспечение санитарных норм и лечение различных заболеваний. В то же время известно, что в сохранении здоровья важное место принадлежит поведенческим факторам: взаимоотношениям в семье, школе, условиям и здоровому образу жизни, а также режиму занятий (основного вида труда школьников) и отдыха. В связи с этим явно недостаточна та роль, которая отводится педагогам в сохранении и укреплении здоровья обучающихся [3; 4; 5].

Состояние детского здоровья отражает сопряженная изменчивость морфофункциональных параметров организма на разных этапах онтогенеза, при этом каждому возрастному периоду свойственны свои особенности организации физиологических систем и их реактивности. Поэтому в целях контроля и своевременного выявления групп риска по отклонениям и нарушениям здоровья необходимо осуществление массовых исследований его основных индикаторов – показателей физического и психофизиологического развития, состояния гомеостатических систем, адаптационных возможностей организма с учетом индивидуальных особенностей возрастного развития. Необходимо осуществление постоянного мониторинга этих показателей. Полученная информация позволит не только правильно разрабатывать профилактические и оздоровительные мероприятия, но и оценивать эффективность проводимой в регионах и в стране экологической, здравоохранительной и образовательной политики. Насущно необходимо создание внутришкольной службы здоровья, в обязанности которой входит отслеживание показателей здоровья как основного критерия принятия инновационных обучающих программ. В настоящее время становится ясно, что усилиями только медиков не удастся справиться с возрастающим количеством заболеваний детей – в т.ч. психосоматических, нервно-психических, неврозоподобных состояний, неврозов, депрессий.

Целью исследования явилась комплексная донозологическая диагностика физического развития, функционального состояния основных систем жизнеобеспечения, физической работоспособности и адаптационных возможностей - интегральных показателей здоровья с участием педагогов школ. Обследование проведено в условиях образовательных учреждений юга и Крайнего Севера Тюменской области, а также в сельской местности региона. В экспедиционных условиях обследованы дети в возрасте первого и второго детства - 7 и 9 лет и подростки 13-14 лет.

Методы исследования:

1 - оценка уровня физического развития и функционального состояния как основных критериев здоровья с использованием унифицированных антропометрических методик и регрессионного анализа полученных данных методом сигмальных отклонений (Мартина);

2 – оценка функциональных возможностей организма с учетом этапов индивидуального возрастного развития по состоянию основных гомеостатических систем – кровообращения и дыхания с компьютерной регистрацией основных показателей;

3 - определение физической работоспособности, аэробной производительности организма стандартным методом нагрузочного тестирования (тест PWC170) в модификации для детей.

4 - оценка напряженности механизмов регуляции основных функций по состоянию активности симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы;

5 - анализ сердечного ритма (программа «Pulsar» со специальным классификатором) для определения адаптационных возможностей сердечнососудистой системы как индикатора состояния целостного организма;

6 – экспериментальное выявление индивидуального типа функциональной межполушарной асимметрии (В.П. Леутин, С.Г. Кривошеков) в качестве маркера завершенности адаптивных процессов.

Используемые методы достаточно информативны, соответствуют уровню возрастного развития и международным этическим стандартам, рекомендуемым при обследовании практически здоровых детей.

Изложение основного материала статьи. Сравнительный анализ полученных данных у детей 9 лет в условиях города и сельской местности юга Тюменского региона выявил снижение индивидуальных темпов роста, годовых прибавок по длине и массе тела, окружности грудной клетки по сравнению с данными, полученными нами ранее [3; 4]. В таблице 1 представлены основные показатели физического развития (тотальные размеры тела) сельских и городских школьников 9 лет.

Показатели физического развития школьников 9 лет, проживающих в условиях города и сельской местности ($M \pm m, \sigma$)

Примечание: в скобках указаны номера сравниваемых групп; м-мальчики, д-девочки

В телосложении городских и сельских школьников, проживающих на юге региона, отмечены мезоморфные пропорции со склонностью к умеренной долихоморфии, о чем свидетельствует динамика значений индекса Вервека-Воронцова (ИВВ). Его значения указывают на наличие более интенсивных процессов роста у городских детей по сравнению со сверстниками, проживающими в сельской местности, особенно среди девочек, организм которых, как известно, по морфофункциональному развитию опережает мужской.

У 80% детей обоего пола, проживающих в селе, преобладали нормотонические реакции на стандартную физическую нагрузку. В то же время у 10% мальчиков и 13,2% девочек выявлены реакции неблагоприятного - гипотонического типа, у нескольких – гипертонического. При этом у 6% детей с нормотоническим типом реагирования на нагрузочное тестирование восстановление показателей артериального давления (АД) и частоты сердечных сокращений (ЧСС) до исходного уровня было пролонгированным, составляя до 5-7 минут, что также принято относить к реакциям неблагоприятного типа. В условиях проживания в городе количество детей с нормотоническим типом реакций было меньшим по сравнению с детьми из сельской местности, составляя 66,9% и 73,4% среди мальчиков и девочек соответственно.

Оценка телосложения детей на Крайнем Севере, выявила снижение его крепости, задержку физического развития и функционального созревания. Так, в критическом возрастном периоде развития у подростков - мигрантов Севера выявлены снижение амплитуды «ростового скачка» у мальчиков и его практическое отсутствие у девочек, запаздывание наступления второго биологического ростового перекреста, особенно по окружности грудной клетки (ОГК). Хотя, по более ранним данным [3; 5] этот показатель у северян, был выше по сравнению со сверстниками из средних широт региона. Снижение значений ОГК может отрицательно сказываться на величине жизненной емкости легких (ЖЕЛ) и легочной экскурсии, что характерно для северян. Максимальная амплитуда «ростового скачка», характерного для подросткового периода развития, составила у мальчиков 6,2 см, у девочек 4 см. При этом, судя по возрасту наступления менархе, у подростков женского пола на Севере выявлено запаздывание сроков полового созревания в среднем на 1-1,5 года [4].

При оценке морфофункционального состояния организма детей 7 лет в условиях адаптации к школьному обучению на Севере, выявлено, что она сопровождалась снижением количества детей с нормальным уровнем физического развития, ухудшением функционального состояния по сравнению с детьми такого же возраста, начавших обучение на юге региона. Оценка полученных данных выявила значимое отставание детей 7 лет, мигрировавших в раннем детстве с родителями на Север, от сверстников из Тюмени по основному антропометрическому признаку – длине тела ($p < 0,01$). При этом 7-летние северяне не отличались от детей контрольной группы по массе тела – показателю текущего состояния организма, но имели более низкие значения окружности грудной клетки (ОГК).

Существенные различия с детьми контрольной группы выявил и анализ распределения индивидуальных антропометрических признаков детей по сигмальным интервалам. В условиях г. Салехарда количество средних значений признаков оказалось большим по сравнению с контрольными цифрами (г. Тюмень). Рост «ниже среднего» выявлен у одинакового количества северян и школьников Тюмени, но процент сдвига показателей в сторону «выше средних» и «высоких» был большим в Тюмени. В то же время среди северян увеличилась доля детей с избытком массы тела, что может быть связано с понижением уровня обменных процессов у жителей высоких широт, которое обусловлено уменьшением резервных возможностей щитовидной железы. Дисгармоничное развитие детей на Севере может быть также связано с нерациональным, однообразным питанием, при котором не учитываются возрастные особенности развития и специфика обмена веществ в условиях холодного климата. О том, что построение специальных пищевых рационов, разработка индивидуальных режимов труда и отдыха, питания с употреблением естественных антиоксидантов является жизненной необходимостью для северян известно давно. Однако большинство жителей Севера до сих пор страдает витаминной недостаточностью, а соотношение основных классов питательных веществ, поступающих в организм с пищей, далеко от оптимального.

Известно, что в популяциях различных животных наиболее приспособленными к условиям среды оказываются особи со средними значениями количественных признаков. То же показано и для человека - наименьший уровень отклонений в состоянии здоровья свойственен детям, у которых отмечаются средние значения антропометрических признаков. Формирующийся морфофункциональный тип детей-северян

характеризуется снижением, либо практическим отсутствием крайних форм изменчивости, видимо, это специализированная форма реакции организма на суровые климатоэкологические условия региона [4].

У детей подросткового возраста на Севере кроме дисрегуляторных реакций сердечнососудистой системы на стандартную мышечную нагрузку (тест PWC170) отмечалось повышение встречаемости явлений гипервентиляции, тахикардии, снижение интегральных показателей кардиореспираторной системы – физической работоспособности и максимального потребления кислорода, рассчитанных на кг массы тела, которое более выражено у подростков женского пола (табл. 2).

Вследствие этого организм вынужден повышать «физиологическую плату» за адаптацию, что в итоге ведет к увеличению заболеваемости. Таким образом, внешние экстремальные факторы среды способны нарушать нормальную «траекторию» развития детского организма, о чем свидетельствуют полученные данные.

Таблица 2

Интегральные показатели состояния кардиореспираторной системы у подростков Севера ($M \pm m$)

Возраст, лет	Пол	PWC170, кгм/мин/кг	МПК, мл/мин/кг
13 n - 225	м	16,1 \pm 0,5 *** 0	47,4 \pm 1,3 *
	д	10,4 \pm 0,3 0	44,3 \pm 1,1
14 n - 238	м	18,4 \pm 0,6 ***	53,8 \pm 1,6 *** 000
	д	12,4 \pm 0,4	46,8 \pm 1,6

Примечание: * - различия по полу; 0 – различия по возрасту; м – мальчики; д – девочки

Очевидно, что подростковый этап онтогенеза является не только узловым моментом в развитии, но и особо чувствительным к внешним воздействиям. Поскольку формирование детского организма происходит параллельно с адаптацией к условиям Севера и совпадает с пиком внутренних нейрогуморальных перестроек, свойственных для пубертата, испытываемые детьми нагрузки, в т.ч. школьные, являясь чрезмерными, приводят к возникновению отклонений в морфофункциональном развитии и отрицательно сказываются на состоянии здоровья.

Нами получены новые сведения о связи уровня физического развития и адаптационных возможностей подростков с индивидуальным профилем функциональной межполушарной асимметрии (ФМА). Выявлено, что среди подростков Севера повышена встречаемость левосторонних признаков в латеральном фенотипе, что, по мнению некоторых авторов, связано с улучшением адаптационных возможностей у лиц с доминированием синистральных признаков в профиле ФМА [6].

Расчет индекса функциональных изменений по методу Р.М. Баевского, А.П. Берсеновой (1997) в модификации М.В. Антроповой для детей (2002) позволил выявить, что меньшими адаптационными возможностями отличались подростки пришлого населения с доминированием правых признаков. Это подтверждает предположение о больших адаптационных возможностях детей с преобладанием синистральных признаков в латеральном фенотипе, которые чаще встречаются среди детей коренного населения Севера (табл. 3).

Таблица 3

Показатели физического развития и индекс функциональных изменений у подростков Севера ($M \pm m$)

группы	Профиль асимметрии	Д Т, см	М Т, кг	Динамометрия (левая рука)	ИФИ, усл.баллы
М n - 72	правый	159,0 \pm 1,4	48,5 \pm 2,0	19,7 \pm 1,5	1,87 \pm 0,01 ***
	левый	170,7 \pm 3,4 **	61,5 \pm 3,5 *	30,1 \pm 3,0 *	1,61 \pm 0,02
Д n - 78	правый	161,6 \pm 1,5	52,3 \pm 1,4	11,8 \pm 1,7	1,72 \pm 0,08 *
	левый	160,0 \pm 3,0	52,6 \pm 3,2	13,7 \pm 2,8	1,60 \pm 0,07

Определяющим фактором в адаптации организма к условиям окружающей среды является состояние вегетативных механизмов регуляции.

Применение метода вариационной пульсометрии позволило оценить состояние вегетативного гомеостаза у детей, приступивших к школьному обучению. Анализ и классификация регистрируемых кардиоритмограмм первоклассников с разной степенью преобладания симпатической или парасимпатической нервной систем выявила значительное увеличение (с 12 до 37%) в течение первого года обучения детей с преобладанием парасимпатической регуляции. Причем снижение устойчивости регуляции ритма сердца с преобладанием дисрегуляции парасимпатического типа оказалось более характерным для мальчиков. Известно, что разнотипные реакции регуляторов системы кровообращения у взрослых могут наблюдаться при быстрой перестройке системы на новый уровень функционирования или в случае патологических изменений [3; 4]. У детей такой характер обычно носят нарушения регуляции в условиях снижения резервных возможностей, при перенапряжении и астенизации организма, что соответствует полученным нами данным, изложенным выше.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного исследования в крупном промышленном регионе выявлены существенные изменения возрастных закономерностей и особенностей формирования детского организма, наличие задержек в физическом развитии, снижение функциональных резервов на фоне суровых условий окружающей среды и ухудшения экологической обстановки. Представляется, что комплексный

подход при изучении адаптивной морфофункциональной изменчивости организма детей, в условиях интенсивных процессов миграции, высоких физических и умственных нагрузок, с учетом индивидуальных особенностей, в т.ч. латерального фенотипа, является перспективным, поскольку процессы адаптации тесно связаны с характеристикой здоровья. Использование, разработанной в ходе исследования, технологии донозологической диагностики, основанной на методологических принципах и совокупности методов оценки физического развития и жизненно важных систем организма в результате скрининга, как первичного инструмента контроля структурно-функциональных нарушений, открывает перспективы прогнозирования и профилактики заболеваний, для последующей профилактики и коррекции состояния здоровья подрастающего поколения. Важно, что данные получены в результате совместной работы медицинских работников, физиологов и педагогов.

Литература:

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология: (физиология развития ребенка). М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 416 с.
2. Гребнева Н.Н. Педагогическая физиология: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2013. - 168 с.
3. Загайнова А.Б. Ростовые процессы и функциональные возможности детей 4-9 лет Тюменской области: автореф. дисс...канд.биол.наук, Тюмень, 1999. - 26 с.
4. Кривошеков С.Г., Гребнева Н.Н. Характеристика морфологических особенностей и функционального состояния подростков в условиях адаптации к Северу // Физиология человека. - 2000. Т. 26. № 2. - С. 93-98.
5. Леутин В.П., Ройфман М.Д., Кривошеков С.Г. Половой диморфизм трансформации латерального фенотипа и функциональное состояние детей пубертатного возраста в суровых климатогеографических условиях // Бюлл. СОРАМН, 1997, № 3. С. 15-20
6. Сазанова Т.В. Физическое развитие и состояние кардиореспираторной системы подростков пришлого населения г. Радужного: автореф. дисс...канд.биол.наук, Тюмень, ТюмГУ, 2002. - 26 с.
7. Шибкова Д.З. Методологические аспекты реализации здоровьесформирующей деятельности образовательного учреждения. / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование культуры здоровья как основы развития здоровой личности в условиях инновационного образовательного процесса. Тюмень, 27-28 апреля 2012. / Под редакцией доктора биологических наук, профессора Н.Н. Гребневой. Тюмень: Вектор Бук, 2012. С. 183-188.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Гущин Алексей Владимирович

Нижегородская государственная консерватория имени М. И. Глинки (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

студентка Кочетова Наталья Андреевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Изменения, коснувшиеся российского образования требуют особого внимания к реформации воспитательных процессов, которые являются неотъемлемой составляющей многих видов деятельности высшей школы и влияют на формирование студента и как будущего специалиста и как активного члена общества. Компьютеризация и информатизация общества позволили создать специфическую информационную среду, где формируются суждения о предметах, явлениях и событиях не на основе личного опыта, а на базе коммуникативной информации, то есть информационного образа, опыта или явления. На основе утверждения о том, что воспитательная деятельность в высшей школе является относительно самостоятельной областью, включающей в себя различные виды деятельности учебного заведения, требует внедрения инфокоммуникационных средств и с инструментально-технической и с содержательной стороны. В статье были выявлены задачи, решению которых способствует внедрение инфокоммуникационных технологий. Определены направления информатизации. Установлено определение понятия «информационные технологии». Выявлена сущность возможностей информационных технологий во внеучебной деятельности студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: информационные технологии, внеучебная деятельность, студент, выпускник, специалист, высшая школа, компьютеризация, информатизация.

Annotation. Changes affecting Russian education require special attention to the reform of educational processes that are an integral part of many activities of higher education and affect the formation of the student and as a future specialist and as an active member of society. Computerization and informatization of society made it possible to create a specific information environment where judgments about objects, phenomena and events are formed not on the basis of personal experience, but on the basis of communicative information, that is, the information image, experience or phenomenon. On the basis of the assertion that educational activity in higher education is a relatively independent field, which includes various types of activity of the educational institution, requires the introduction of infocommunication facilities, both from the instrumental and the content side. The article identified tasks that are facilitated by the introduction of infocommunication technologies. Are directions of informatization. The definition of the concept of "information technology" is established. The essence of the possibilities of information technologies in the extra-curricular activity of students of a higher educational institution has been revealed.

Keywords: information technology, extracurricular activities, student, graduate, specialist, higher school, computerization, informatization.

Введение. На сегодняшний день подготовка высококвалифицированных специалистов невозможна без применения информационно-коммуникационных технологий как в процессе обучения при формировании профессиональных навыков и ключевых компетенций, так и во внеучебной деятельности.

Организация внеучебной деятельности особенно актуальна, поскольку воспитательный процесс достаточно просто наладить во время занятий в стенах вуза, но как только студент покидает учебное заведение, управление его воспитанием в разы усложняется. Воспитательная работа является неотъемлемой частью любого направления деятельности учебного заведения.

Сферы внеучебной воспитательной работы возникают на стыке взаимодействий различных направлений и видов деятельности учебных заведений. Совокупность этих направлений и видов образует особую систему и в ее рамках происходит становление новых качеств личности, которая осознает себя и как будущего специалиста и как часть социума.

Интернет стал представлять собой основу, которая формирует некую новую реальность, информационную среду взаимодействия, где проходит реализация самых различных видов активности. Создание личности, готовой к жизни в информационном мире невозможно без единого образовательного пространства учебного заведения. К тому же, у молодежи существует постоянная потребность в использовании сети Интернет во всех сферах жизни, будь то образование, наука, культура или отдых.

Воспитательная работа вуза нуждается в постоянных доработках, модернизации и совершенствовании для поддержания интереса студентов. Внеучебная деятельность вот уже долгое время оставляет неизменными следующие элементы: конкурсы, соревнования, фестивали, конференции, круглые столы. Однако с применением технических средств они приобретают новые актуальные формы проведения. На данный момент применяются информационные технологии, способствующие повышению индивидуализации и личностно-ориентированной направленности педагогического воздействия.

Системное внедрение информационных и телекоммуникационных технологий необходимо, и это очевидно. В таком случае выстраивается пространство, где в обучении и развивающих формах воспитания активно используются информационные средства.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть все аспекты возможностей информационных технологий в процессе организации внеучебной деятельности студентов вуза. Для этого необходимо решить следующие задачи: выделить элементы, которые должны присутствовать в виртуальном внеучебном пространстве; установить ряд задач, которые поможет решить внедрение и использование инфокоммуникационных технологий; установить приемы поддержки внеучебной деятельности студентов в вузе; выявить виды внеучебной деятельности в университетах.

Изложение основного материала статьи. Информационные технологии – это процессы, в которых используется совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества [1].

Построение внеучебной деятельности многоаспектно. Инициатива ее организации исходит от самих студентов, которые, привыкнув использовать информационные технологии в повседневной жизни, легко переносят их во внеучебную работу [2].

Стоит отметить, что масштабное применение средств информатизации в вузах требует систематизации, и в большинстве высших школ уже выстроена определенная структура, однако этот процесс еще не коснулся внеучебной деятельности. Существует бессистемность в разработке, накоплении и практическом использовании информационных ресурсов. Из-за отсутствия интеграции информация часто дублируется, и задача проинформировать студентов приводит к обратному результату. Даже при условии того, что студенты свободно используют информационные технологии, без систематизации они не принесут эффективности решения воспитательных задач и не приведут к новым свойствам системы в целом.

А ведь внедрение и использование инфокоммуникационных технологий способствует решению целого ряда задач:

- предоставление широких возможностей в индивидуализации подходов;
- формирование когнитивного, технологического (знание ИКТ и способность применить их), аксиологического (мотивационно-ценностного) и личностного (эмоционального) компонентов информационной культуры личности;
- повышение мотивации в любом направлении внеучебной деятельности;
- благодаря визуализации повышается наглядность материала. Комплексное воздействие на органы чувств способствует более продуктивному восприятию информации;
- ИКТ предоставляют возможность предоставлять информацию в игровой форме для легкости и привычности организации внеучебных мероприятий;
- доступность инфокоммуникационных технологий в любое время;
- благодаря возрастанию интерактивных возможностей ИКТ усиливаются активные методы и формы внеучебной деятельности, работа в режиме онлайн упрощается (например, совместные сетевые проекты с поисковыми системами и поддержкой руководителя, организация интерактивных игр, мастер-классов, заочных конкурсов, опросов, голосований);
- активизация самостоятельной деятельности студентов с широкими возможностями ее применения;
- неограниченность коммуникации независимо от удаленности оппонентов, разницы во времени;
- ускорение и сокращение организационно-управленческих операций (сбора, хранения, обработки и документирования), оформление результатов в наглядной форме (диаграммы, графики, таблицы), ведение интерактивного диалога [3].

Формирование личности, готовой к жизни в современном информационном мире невозможно без единого образовательного пространства учебного заведения [4].

Реализация воспитательного процесса в вузе различается на уровне теоретических подходов, практических технологий, основной направленностью (ведущими направлениями воспитательной работы), концентрированностью по горизонтали (разнообразию воспитательной среды, возможность включения в разные виды деятельности) и по вертикали (концентрация по времени) [5].

Существует достаточно много теоретических подходов к систематизации и интеграции информационных ресурсов различных видов внеучебной деятельности в единую информационную среду вуза и каждый из вариантов будет предоставлять подгруппу информационно-технических средств, обслуживающих мероприятие [6].

Мероприятие является одной из основных организационных форм внеучебной работы и способов организации деятельности обучающихся. По сути, воспитательная работа в высшей школе выстраивается как единый комплекс мероприятий, направленный на достижение разных воспитательных задач и целей [7].

Информатизация должна идти в двух направлениях:

- инструментально-технологическом (выступая как средство для автоматизирования процессов, способствующее сокращению временных и энергетических затрат);
- содержательном, формирующем информационную культуру и новое мировоззрение, помогающее ориентироваться в проблемах современного общества (в том числе и способности студентов применять средства ИКТ).

В виртуальном внеучебном пространстве воспитательного процесса, призванном модернизировать воспитательную работу на основе ИКТ должны содержаться следующие элементы:

- информационные ресурсы (информация на определенных носителях и в базах данных), которые раскрывают информационную составляющую внеучебной деятельности в целом, в том числе сюда входит и нормативная база, методическое обоснование, которые выступают основой для содержательной проработанности информационных ресурсов и средств, от качества которых зависит качество внеучебной деятельности и уровень ее воспитательного воздействия;
- организационно-управленческие средства и организационный центр, который отвечает за функционирование и развитие виртуального пространства;
- наличие методических ресурсов;
- наличие программно-технического обеспечения (телекоммуникационные ресурсы, технические и программные средства);
- наличие коммуникативных средств для общения и оперативной передачи информации [8].

Для того, чтобы рассматриваемая нами часть учебной деятельности продуктивно функционировала, необходимо чтобы она была многоуровневой, информационно-насыщенной как с ресурсной стороны, непосредственно информационным материалом, так и с технической – содержала разные сайты, веб-источники, интернет-проекты, дающие доступ к какой-либо разнообразной информации [9].

Все разнообразие составляющих информационного воспитательного пространства должно воспроизводиться в виртуальной среде на различных уровнях. Официальный уровень представляет собой раздел сайта вуза или отдельный портал внеучебной деятельности университета, неофициальный – группы в социальных сетях, форумы, отдельные страницы, блоги студентов старших курсов, выпускников.

На сайтах университетов обычно отражается несколько видов внеучебной деятельности университетов:

- творческая;
- спортивная;
- социальная;
- научная [10].

Кроме этого, отражается связь внеучебной деятельности с профессионализацией, творческим и личностным развитием. Для участия студентов в каждом из направлений, в задачи преподавателя входит их мотивация. Активность студентов подчеркивается даже в названиях проектов. Поддержка внеучебной деятельности происходит с помощью ряда приемов:

- предоставление необходимой информации о событии;
- создание образа события (на сайте появляется название и символическое описание мероприятия);
- приглашение внести свой вклад в подготовку и реализацию, отражение процесса и результата с помощью медиаконтента (фото или видео);
- предоставление отзывов участников мероприятий прошлых лет [11].

Как особый вид поддержки внеучебной деятельности студентов, относительно недавно началось использование университетского интернет-телевидения, которое отражает жизнь университета, содержит лекции преподавателей, различные интервью [12].

Любой студент имеет право внести свою лепту в становление и развитие этого процесса, предоставив свои материалы, если они соответствуют тематике и формату интернет-телевидения. Оно демонстрирует творческие проекты и работы студентов: фильмы, анимации, отражаются студенческие инициативы, события, акции. В университетской среде для привлечения к внеучебной деятельности используется специальная газета, где освещаются главные события научной, культурной, студенческой жизни для всех групп субъектов корпоративной среды вуза – преподавателей, сотрудников, студентов, абитуриентов.

Выводы. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью высшей школы, в том числе и ее воспитательного элемента. ИКТ обеспечивают одновременную оперативную передачу, предоставление и наглядность информации. Для вовлечения студентов во внеучебную деятельность чаще всего используется информация, расположенная на сайте университета, где освещаются основные события. Благодаря использованию информационных технологий во внеучебной деятельности студентов, расширяется их мировоззрение, меняются коммуникативная, личностная, гносеологическая составляющие, что повышает эффективность обучения в целом, обеспечивает конкурентоспособность учебного заведения на рынке образовательных услуг. Таким образом, происходит полноценное формирование грамотных самостоятельных специалистов.

Литература:

1. Бесан А.Э., Коновалова М.Д. Изучение социально-психологической адаптации в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сб. статей / О.Е. Нестерова. М.: Перо. 2016. С. 618-625.
2. Ваганова О.И., Кутелова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-2. С. 429-431.
3. Гушин А.В. Миссия педагогических вузов в условиях информатизации общества/А.В. Гушин, Л.А. Лыноградский // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016. - № 1 (13); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/missiya-pedagogicheskikh-vuzov-v-usloviyakh-inform>.
4. Гушин А.В. Формирование электронной информационно-образовательной среды Мининского университета на первом этапе реализации проекта «DE. Электронное обучение и электронная

образовательная среда» / О.Н. Прохорова, А.В. Гушин // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015. № 3 (11); URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/formirovanie-elektronnoy-informatsionno-obrazovate>.

5. Коновалова М.П. Разработка и реализация комплекса мероприятий по вовлечению студентов в систему ГТО (на примере Саратовского социально-экономического института) // В сборнике: «...И помнит мир спасенный...» Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 74-75.

6. Кутепова Л.И., Крылышкова Л.Ю. Развитие взаимодействия между жилищно-коммунальными компаниями и вузом // Наука и школа. 2011. №6. С. 26-28.

7. Кутепова Л.И. Технологии, олицетворяющие новое тысячелетие. Сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции «Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения». НГПУ им. К. Минина. 2016. С. 27-30.

8. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

9. Nemova O.A., Retivina V.V., Kutepova L.I., Vinnikova I.S., Kuznetsova E.A. Sociocultural Mechanisms of Intergenerational Values and Mindset Translation in Modern Family Development and Generational Change//International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. №13. P. 6226-6237.

10. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни//Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48-51.

11. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.

12. Соколов В.М., Угодчикова Н.Ф., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Компетентностно-ориентированное совершенствование дополнительной языковой образовательной программы в техническом вузе. Монография. Нижний Новгород, 2013. - 186 с.

Педагогика

УДК:378.1

магистрант Дагнер Регина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Грязнов Игорь Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

АКТУАЛЬНОСТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к модернизации содержания учебного предмета «Физическая культура» в условиях реализации ФГОС, а также раскрываются проблемы состояния здоровья школьников и их физической подготовленности. Проведено анкетирование учителей физической культуры с целью изучения предпочитаемых технологий преподавания предмета «Физическая культура», а также способов формирования универсальных учебных действий у учащихся общеобразовательных учреждений г. Нижнего Новгорода.

Ключевые слова. Учащиеся общеобразовательных школ, физическая культура, физическая подготовленность, федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия.

Annotation. The article deals with the approaches to the modernization of the content of the subject "Physical culture" in the implementation of GEF, as well as the problems of the health of schoolchildren and their physical fitness. The survey of teachers of physical culture for the purpose of studying of preferred technologies of teaching of the subject "Physical culture", and also methods of formation of universal educational actions at pupils of educational institutions of Nizhny Novgorod is carried out.

Keyword. Pupils of comprehensive schools, physical education, physical fitness, the Federal state educational standard, universal educational actions.

Введение. Проблемы здоровья молодого поколения на сегодняшний день находятся в области значимых интересов государства и общества. Политика государства в этом направлении считает возможным формирование физически здоровой, образованной, всесторонне развитой, социально активной личности, что смогло найти отражение в приоритетном национальном проекте «Здравоохранение» (Концепция развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 г.) [10].

По данным Госкомсанэпиднадзора России совершенно здоровых детей среди сегодняшних первоклассников всего лишь 20%. Согласно материалам института возрастной физиологии РАО 30 – 35 % детей, поступающих в школу, уже приобрели хронические заболевания. Подобные данные приводит Научный центр здоровья детей РАМН – «...каждый третий ребёнок, поступающий в школу, не готов (по состоянию здоровья) к систематическому обучению в школе» [9].

Основываясь на данных Научного центра здоровья детей Российской Академии Медицинских Наук (РАМН), сейчас приводят такие показатели:

- 70 % детей страдают от гиподинамии;
- у 50% школьников наблюдаются отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата;
- 30 % школьников имеют нарушения в сердечнососудистой системе.

По среднестатистическим данным РФ за последние годы заболеваемость детей до 14 лет увеличилась на 16%, подростков – на 18 %. На сегодняшний день отклонение от нормы в состоянии здоровья имеется даже

не у каждого второго ребенка, а почти у 60% из них. Причем наивысшая точка школьного «нездоровья» приходится на 10 – 14 лет [11].

В Законе РФ «Об образовании» (ст. 41. Охрана здоровья обучающихся Федерального закона от 03.07.2016 № 286-ФЗ) сказано, что здоровье школьников является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования. В нынешней обстановке образовательное учреждение призвано осуществлять как образовательную функцию, так и принимать участие в сохранении и укреплении здоровья детей, поскольку через школу проходят все и принимать решение по сохранению и укреплению здоровья необходимо непосредственно здесь [11].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день одной из актуальных проблем образования является совершенствование физического воспитания школьников посредством внедрения в учебный процесс здоровьесберегающих технологий. Здоровьесберегающие технологии – это комплекс мероприятий, которые проводятся с целью оздоровления обучающихся и профилактики болезней. Возникновение данного направления определяется постоянно снижающимся уровнем здоровья обучающихся [14].

Занятия физической культурой в школе дают реальную возможность воздействовать, главным образом, на уровень физического здоровья школьников – уровень роста и развития органов и систем организма. Социальным заказом для преподавателя физической культуры сегодня является не только формирование двигательных навыков у учащихся, но и оздоровление детей, предотвращение роста заболеваемости детей в условиях образовательного процесса, укрепление детского организма, что является также и условием активизации интеллектуальной деятельности, а значит, и повышения качества обучения по всем предметам [6].

Здоровьесберегающие технологии предусматривают комплексный подход к укреплению здоровья. Система мероприятий здоровьесбережения в рамках процесса физического воспитания в школе включает следующие виды деятельности [3]:

- проведение комплексной диагностики физического здоровья обучающихся;
- организацию учебных занятий со здоровьесберегающей направленностью;
- пропаганду здорового образа жизни (проведение ежемесячных классных часов, спортивных мероприятий по данной тематике и дней здоровья);
- применение физических упражнений для профилактики заболеваний;
- применение комплексов упражнений лечебной физической культуры с детьми, имеющими различные заболевания.

По этой причине, в системе общего среднего образования предмету «Физическая культура» необходимо определить одно из центральных мест в числе других предметов, также способствовать определению значимых общепедагогических задач. Физическая культура не должна быть лишь школьным предметом, ей надлежит являться образом жизни детей [15].

Таким образом, можно сделать заключение, что значение физической культуры в становлении личности учащихся, их увлечений и творческих способностей, в совершенствовании двигательных и психофизиологических качеств, в укреплении здоровья и профилактики заболеваний, несомненно велико [12].

Устремленность к гуманизации образования повлияла на содержание дисциплины «физическая культура», которое было разработано на основе культурологического подхода (М.Я. Виленский, Г.М. Грузных, В.И. Ильинич, Л.И. Лубышева и др. 2002 г.) [16], и предусматривала определение задач: естественно – культурных (завершение гармонизации биологического развития молодых людей) и социально – культурных (формирование здорового стиля жизни, мотивационно – ценностных установок и личностных свойств).

Опыт работы Телевных Е.А. [17], показал, что огромные возможности для душевного здоровья детей имеет музыкотерапия, которая является интереснейшим и перспективным направлением. Музыка может успокоить, укрепить иммунную систему, что приводит к снижению заболеваемости, улучшает обмен веществ, активнее идут восстановительные процессы, и человек выздоравливает.

Применение Шайхутдиновым И.Р. [18] в своей деятельности информационно – коммуникационных технологий, ресурсов интернет, мультимедийных форм представления информации в сочетании со звуком, графическими иллюстрациями, дает хороший учебный эффект: формируются навыки заботы о своем здоровье, навыки самоконтроля, вырабатывается адекватная самооценка.

По мнению Куланина Б.Д., Логоненко А.В., Лубышевой В.И., Ульянова В.И. и др. [19], использование наиболее правильных форм и распространенных и эффективных методов, построенных на авторитарно – репродуктивной системе обучения и воспитания, имеет отрицательное проявление в отношении детей и молодежи к учебным занятиям физической культурой, совершенно не активизируя их творческую активность и заинтересованность в спортивном самосовершенствовании и самовыражении.

ФГОС и программами по предмету «Физическая культура» предусмотрен существенный вариативный компонент. Исходя из этого, учителям предоставлена возможность самостоятельно разрабатывать содержание и процессуальный компонент физического воспитания, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, резервы обеспечения образовательного учреждения, традиции развития физической культуры в определенной среде [2, 7, 8]. Вместе с тем, недостаток у педагогов – практиков, которые почти всю свою жизнь трудятся по строгим установкам и планам, опыта в самостоятельном построении вариативного антропоцентрического физического воспитания, приводит к неким трудностям и нередко к изменению идеи гуманизации процесса в целом [4].

Массовая практика физического воспитания, как и ранее, нацелена на то, чтобы подняться до нормативного уровня физических качеств учащихся, не принимая во внимание формирование духовно – ценностного осознания и созидательного стиля мышления школьников, ориентированных на целостное видение мира и самоопределение в нем (М.Я. Виленский, С.В. Дмитриев, В.И. Ильинич и др., 2002) [6, 16].

Анализ культурологического подхода (М.Я. Виленский, Г.М. Грузных, В.И. Ильинич, Л.И. Лубышева и др. 2002 г.) [16], использование наиболее конкретных форм и эффективных методов Куланина Б.Д., Логоненко А.В., Лубышевой В.И., Ульянова В.И. и др., [19] и др., позволил сделать вывод о том, что состояние современного физического воспитания имеет в наличии проблемную ситуацию, связанную с потребностью в его усовершенствовании, а также с недостаточным «осознанием» на уровне массового и индивидуального

понимания ценностно – смысловых ориентиров приближающихся изменений, недоработкой вариативного содержания и действенных механизмов для достижения важнейшей воспитательно – образовательных целей.

Изложенное состояние вопроса является одной из причин необходимости совершенствования теоретико – методических подходов к построению образовательной модели по предмету «Физическая культура», направленной на повышение состояния здоровья и физической подготовленности учащихся.

Это обусловило актуальность настоящей работы и проведения специальных исследований по избранной теме, которая заключается:

– в социальном аспекте: снижением показателей физического и психического здоровья, определяющей ролью моделей и методов физического воспитания в повышении данных показателей в процессе обучения в образовательном учреждении;

– в теоретическом аспекте: недостаточностью теоретических исследований и методических рекомендаций с целью обогащения опыта школьных работников, направленных на повышение уровня здоровья и физической подготовленности школьников;

– в методическом аспекте: необходимостью разработки образовательной модели по предмету «Физическая культура» в общеобразовательной школе, направленной на повышение уровня здоровья и физической подготовленности обучающихся.

С целью выявления и определения средств, методов обучения и воспитания, подходов в развитии физических качеств обучающихся, программ и форм реализации процесса физического воспитания в соответствии с ФГОС по «физической культуре» было проведено анкетирование, в котором принимали участие 44 учителя физической культуры г. Нижнего Новгорода. Согласно полученным результатам анкетирования, при ответе на вопрос: «На основе какой программы Вы работаете?», 50 % учителей выбрали вариант: «по программе В.И. Ляха или его с соавтором (А.А. Зданевич)», остальные 50 % опрошенных работают «по программе А.П. Матвеева (45,5%)» и «по своим авторским программам (4,5%)». Далее следовал вопрос: «Вы сами выбрали эту программу?», на что 79,5% опрошенных дали положительный ответ.

Из этого следует, что учителя осознанно делают выбор и ставят в приоритет ранее написанные программы по физической культуре, которые соответствуют всем требованиям ФГОС.

Наиболее значимой целью ФГОС современного школьного образования является развитие способности ученика самостоятельно определять цели обучения, планировать пути их реализации, вести контроль и оценку собственных достижений, то есть формировать «умение учиться». Достижение поставленной цели становится возможным благодаря формированию универсальных учебных действий (УУД). Тем самым, ответы на вопрос: «Результатом преподавания физической культуры в школе в настоящее время являются...» были получены следующим образом: 45,5% респондентов дали ответ «Универсальные учебные действия», 25% – физические качества и техника двигательного действия, 22,7% – знания, умения и навыки, 4,7% и 2,3% физические качества и техника двигательного действия, соответственно.

Также было выявлено, что формирование универсальных учебных действий в образовательных учреждениях 86,4% учителей будут формировать даже в том случае, если они не будут обязательны к формированию их в школе. И, более 65% опрошенных, заявили, что в их школе требуют формирования УУД на уроках физической культуры.

Данные по показателям проведенного анкетирования представлены на диаграмме 1.

Результаты преподавания физической культуры в школе (в %)

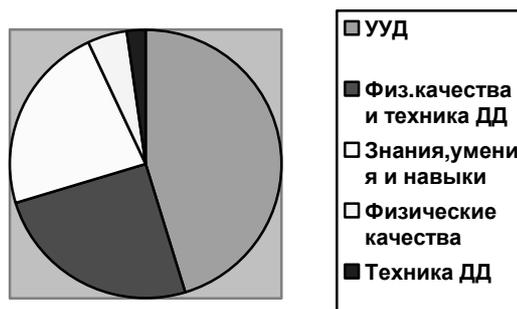


Диаграмма 1

Выводы. Ни для кого не секрет, что первостепенную роль в развитии ребёнка занимает обучение. Из этого следует, что результатом обучения в общеобразовательном учреждении должно стать формирование у обучающихся «умения учиться», т.е. формирование универсальных учебных действий, позволяющих в дальнейшем решать различные задачи, даже жизненно необходимые. При этом, имеет большое значение повышение уровня физической подготовленности учащихся, где немаловажным фактором являются здоровьесберегающие технологии, которые предполагают комплексный подход к укреплению здоровья.

Таким образом, именно знание взаимосвязей уровней развития умений учащихся и их мотивов действий позволяет учителю грамотно управлять различными познавательными действиями и тем самым формировать в процессе обучения универсальные учебные действия.

Литература:

1. «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года от 7 августа 2009 г. № 1101-р»

2. «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413»
3. Вагнер Н.Д. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры / Н.Д. Вагнер // Методист. – 2014. – № 1. – С. 62 – 66.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. «Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции». М.: Логос, 2012. – 336 с.
5. Дмитриев С.Д., Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В., Воронин Д.И., Бурханова И.Ю. Антропные технологии диагностики компетенций и трудовых действий педагога по физической культуре // Теория и практика физической культуры. №11, с. 3 – 5, 2016.
6. Лаврик С.А. Обучение школьников основам оздоровительной физической подготовки / С.А. Лаврик, Л.М. Кузнецова // Методист. – 2014. – № 6. – С. 52-57.
7. Лях В. И, Зданевич А. А. «Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов» М.: Просвещение, 2008.
8. Матвеев А.П. Образовательной программы по физической культуре учащихся 1 – 11 классов (под общей редакцией А. П. Матвеева) – М.: «Просвещение», 2008 г.
9. Мигунова Ю.В. К вопросу о состоянии здоровья детей и подростков // Инновационные технологии управления социально-экономическим развитием регионов России Материалы VII Всероссийской научно – практической конференции с Международным участием в 2-х частях. 2015. С. 111 – 116.
10. Назарова Е.Н., Жилев Ю.Д. Основы здорового образа жизни – М.: Академия, 2013. – 368 с.
11. Сатретдинова И., Федосеева Я., Калеева М., Маслова М., Хусиянова А. Состояние здоровья современных детей и подростков // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 10-2 (42). С. 183 – 188.
12. Стафеева А.В. Конструирование формы оценки результатов выполнения обучающимися учебно-исследовательской работы в вузе // Вестник Мининского университета. №4 (17), с. 8-11, 2016.
13. Хохрякова Ю.Ф. Стафеева А.В. Моделирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся кадетских классов общеобразовательной школы // Теория и практика физической культуры. №8.2009. С. 35-40.
14. Чимаров В.И. О стратегических ориентирах формирования здоровья детей в образовательных учреждениях // Образование и наука, 2013, № 1(3). С. 87.
15. Шестакова В.А. «Сегодня-здоровые дети, завтра-здоровое общество!»: программа физического воспитания школьников / В.А. Шестакова // Методист – 2013. – № 10. – С. 30 – 36.
16. <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachi-fizicheskogo-vozpitaniya-v-kontekste-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-obrazovaniya>
17. <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2016/05/26/ispolzovanie-sovremennyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-na>
18. <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2013/10/28/opyt-raboty-uchitelya-fizicheskoy-kultury>
19. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2000/01/p38-45.pdf>

Педагогика

УДК: 372.874

кандидат философских наук, доцент Дёмин Григорий Сергеевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат философских наук, доцент Колчанова Елена Августовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат философских наук, доцент Шохов Константин Олегович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ЖИВОПИСНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ЕГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье анализируется диалектическое соотношение изобразительного и выразительного в художественном образе в живописи, показывается тенденция изменения этого соотношения в истории искусства.

Приводятся основные методы и приемы педагогического воздействия на студентов педагогического вуза, способствующие формированию художественного образа в живописи.

Ключевые слова: впечатление, мимесис, мимика, натюрморт, образ, пейзаж, переживание, портрет, символ, художественный образ, эмоциональный отклик, педагогическое воздействие, приемы и методы в живописи.

Annotation. The dialectic ratio are reviewed there in the article, the trend of changing it's ratio in art's history is shown. There are also the basic methods and approaches of teaching impact to students which help to establish the artistic image in fine art.

Keywords: impression, mimesis, facial expressions, still life, image, landscape, experience, portrait, symbol, artistic image, emotional feedback, teaching impact, apes and methods in fine art.

Введение. Одной из приоритетных социальных задач образования является творческое развитие личности, решение которой предполагает использование всего спектра педагогических средств, формирующих эстетический идеал, выражающийся в виде художественных образов. С помощью художественных образов эстетические ценности общества превращаются в личный опыт будущего педагога, в достижения его характера.

Проблема формирования умений создавать художественный образ интересовала многих педагогов: Кузина, В.В., Шорохова Е.В., Шпикалова Т.Я., Неменского Б.М., и др. Так, Б.М. Неменский считал, что

художественный образ есть «оригинальная поэтическая форма воплощения, опредмечивания всем известного смысла». Например, работа Михаила Нестерова «Видение отроку Варфоломею» является воплощением нравственного идеала чистой и подвижнической жизни Серия Радонежского.

С помощью художественного образа искусство передает многозначную информацию о мире. Следовательно, формируя у студентов художественного направления определенные умения создавать художественный образ, преподаватель учит будущих педагогов мыслить эмоционально насыщенно, ассоциативными образами и категориями. Профессия учителя изобразительного искусства предусматривает освоение большого объема достаточно разнообразных по содержанию знаний и умений: культурологических, философских, психолого-педагогических, художественных.

К сожалению, на фоне относительно благополучного изучения теоретических дисциплин педагогического цикла, художественной подготовке отводится все меньше внимания и учебного времени. Доминирующим в практике подготовки будущих учителей изобразительного искусства является узкопрофессиональный подход, ориентированный только на профессию «учитель изобразительного искусства», без учета возможностей художественной подготовки в их дальнейшей работе, художественном творчестве, становлении художника.

В педагогическом вузе, где преподаются художественные дисциплины зачастую существует противоречие между недостаточностью уровня образного мышления у вчерашнего школьника и теми творческими задачами, которые приходится решать в ходе освоения творческих дисциплин, прежде всего, на занятиях по композиции.

Анализ проблем современного художественного образования в вузе и выявленное противоречие позволили определить тему и цель исследования: педагогические условия формирования художественно-образного мышления студентов.

Формулировка цели статьи. Данное исследование нацелено на обоснование междисциплинарного и коммуникативного подхода к формированию и развитию изобразительной и выразительной составляющих художественного образа в живописных работах студентов вуза.

Задачи исследования:

1. Выявить выразительные и изобразительные средства живописи в создании художественного образа художниками в различные исторические эпохи.

2. Обозначить основные методы и приемы педагогического воздействия на студентов педагогического вуза, способствующие формированию художественного образа в живописи.

3. Адаптировать накопленный опыт по данной проблематике к современным условиям.

Изложение основного материала статьи. Визуальность - особенность живописного художественного образа, и поэтому напрямую изобразить можно только то, что видимо. Очень часто, в ходе преподавания художественных дисциплин у студентов возникают затруднения с изображением того, что «невидимо». Студентам сложно передать «невидимое», то, что может быть представлено символом, зашифровано, находится не на поверхности, иными словами, то, из чего формируется художественный образ.

Так, например, в портретной живописи эта проблема передачи «невидимого» начинается там, где студентам ставится задача раскрыть внутреннее содержание портретируемого через его внешние черты. В этом случае начинать обучение нужно с анализа изменения взгляда художника на изображение человека в портрете от одной эпохи к другой. В этом смысле процесс обучения должен быть тесно интегрирован с дисциплиной «История изобразительного искусства». На практике мы часто можем наблюдать обратное: преподавание дисциплин «история изобразительного искусства», «живопись», «композиция» существуют в одном образовательном пространстве лишь формально и опосредованно. Именно в историческом аспекте портретного жанра создание художественного образа представлено наиболее наглядно, в отличие от других жанров. Например, в автопортрете немецкого художника 15 в. А. Дюрера, внутреннее содержание, которым наполнены жест, взор, спорит с изображением лица-слежка. По мнению В.К. Скатерщикова, возможно, мимика обеднена художником намеренно, так как в ней не было необходимости [12; 96].

Лишь гораздо позже художник задумывается о передаче духовного мира человека, наделяя портрет признаками «жизни». Духовное содержание персонажа передается посредством позы, мимики, как, например, в автопортрете М.К. де Латура (1751), где автор произведения видит себя жизнелюбивым оптимистом. Еще больше усложняется художественный образ в работе И.Е. Репина, где в «Портрете Д.И. Менделеева» внутренний мир героя раскрыт при помощи таких символических деталей как: тяжелые книги на коленях ученого, тяжелая профессорская мантя, сосредоточенный и задумчивый взгляд.

Таким образом, несмотря на различные течения и направления, художники выработали два основных приема создания художественного образа для максимальной выразительности, эмоциональной форсированности: «мимические» деформации лиц и поз, или наоборот – спокойную, отрешенно-невозмутимую красоту положения человеческого тела.

В современной портретной, чаще бессюжетной живописи преобладает идеал спокойствия, обобщения, гармонии. Различные сиюминутные душевные состояния сегодня не являются значимыми в изображении человека: ведь изображается человек как таковой, а не данный человек в некотором душевном состоянии, и не душевное состояние, реализованное в данном человеке, как это было в сюжетной библейской картине. Но как и в изображениях людей в сюжетных картинах, общая живописная тенденция в портрете имеет два направления. Первая - все больше натурализовать изображение человека, генерировать смыслы посредством передачи максимально точного физиологического состояния героя, которое, по мнению художника, в наибольшей степени его выражает. Это реализуется в изображениях художников так называемого гиперреалистического направления. По мнению Малининой Н.Л. «реалистический образ, прежде всего, порождает визуальное переживание, эмоцию узнавания реальности. Сегодня реалистическому образу трудно найти форму того, что можно изображать. Одна из новых форм реализма – гиперреализм» [9; 177]. Вторая - передавать смыслы посредством символов, знаков, стиливого обобщения и упрощения, вплоть до полного сознательного увода внимания от портретируемого на, казалось бы, второстепенные элементы фона. В картине «Улица Сен-Дени в день праздника 30 июня 1978г.» Клод Моне изображает людей схематично, что оправдано задачей художника передать душевное состояние собственного «я», как отклик на увиденную им праздничную улицу. С течением времени, не правдивость изображения, а все больше собственные переживания были важны художникам. Любопытно, что иногда эти разные по сути тенденции проявлялись в творческой деятельности одного художника. Например, Сальвадор Дали с блеском совмещал в своем

творчестве сюрреалистические и реалистические портреты. В работе «Портрет Галы с двумя ребрышками ягненка, балансирующими на ее плече» [4; 182] мы видим молодую женщину, при этом художник вводит в картину детали, которые невозможны в сфере внешней реальности, тем самым отказываясь от мимесиса. В результате, художник и его персонаж ведут экзистенциальный диалог внутри картинной плоскости и за ее пределами.

В средневековом искусстве существовала тенденция к обезличиванию творца искусства, его субъективность должна была быть устранена при передаче тех общезначимых сакральных смыслов и образов, которую она осуществляла. В византийской и, затем, русской традиции это проявлялось еще сильнее, чем в европейской. Последующее развитие искусства связано с постепенным расширением «права» художника на выражение своей индивидуальности, хотя еще долго публика выражала свое недовольство теми, кто «позволил» себе иметь свое собственное видение. Пример с непризнанными импрессионистами в этом отношении показателен. Общество настойчиво требовало от художника, чтобы он выражал только общезначимые смыслы и идеалы. Не групповые, не индивидуальные, а именно всеобщие: ведь иллюзия существования таких идеалов сохранялась достаточно долгое время. Именно поэтому, по мере того, как рушилась вера в существование *общезначимого* эстетического смысла, проявлялся интерес к многообразию *индивидуального*. Многообразие этого индивидуального должно выражаться в произведении, вне зависимости от того, будет ли это *индивидуальное* художника или, реже, *индивидуальное* персонажа. Все это позволяет нам предположить, что современная портретная живопись сформировалась в результате развития европейского индивидуализма, благодаря чему на определенном этапе развития этого вида искусства выразительный акцент был перенесен с изображаемого персонажа на самого художника. И это может и должно быть положено в основу преподавания изобразительного искусства в педагогическом вузе. Мало того, современный педагог должен уметь донести эти тенденции своим воспитанникам.

Изображение «невидимого» было характерно и для натюрморта, который может показаться дилетантскому взгляду просто отражением видимых бытовых предметов такими, какими они существуют в нашей действительности. Начинающему живописцу может показаться, что натюрморт является всего лишь жанром живописи, в котором полностью отсутствует индивидуальная выразительность. Есть мнение, что период значимости натюрморта в истории живописи уже закончился, и сейчас мы смотрим на величайшие образцы этого жанра как на «историческое наследие», не зная культурно-исторического контекста, в котором они создавались, и, как следствие, часто не понимая воплощенную в этих полотнах символику. Для портретной живописи утраты культурно-исторических контекстов являются несущественными, так как большинство выразительных символов сохраняют свои значения на протяжении всего периода развития человечества. Мимические символы, по сути, универсальны, большинство жестов и поз узнаваемы за пределами своей культурно-исторической эпохи. Напротив, весьма специфическая символика, связанная с презентацией «мертвой природы» в натюрморте, в настоящее время практически полностью отсутствует, по крайней мере, в современном массовом сознании. Непосвященному человеку кажется, что натюрморт – это просто вещи из окружения человека. На самом деле, это неслучайные, определенные вещи, соединенные неслучайной, определенной композицией. Общеизвестно, что любой предмет может выступать в качестве знака-символа, то есть символизировать собой нечто. Е. А. Колчанова справедливо заметила, что «.. к моменту становления натюрморта как самостоятельного жанра огромное значение для его дальнейшего развития имели, во-первых, накопления навыков наблюдения и изображения предметов, а во-вторых, традиция наделять их еще и дополнительным – сверх прямого, житейского – смыслом и значением» [7; 152]. Этот выразительный символизм сформировался еще в религиозной средневековой живописи, которая сталкивалась с необходимостью изображать «невидимое», например, не воспринимаемые зрительно сакральные сущности, сжимать священные предания в одно изображение, проповедовать посредством живописи столь же незримые и неосознаваемые сущности. Со временем этот символизм начинает пронизывать все изобразительные виды и жанры, проявляясь в них, правда, несколько специфически. Мы уже говорили о предметах, характеризующих внутренний мир человека в портретной живописи. В натюрморте символика характеризовала скорее образ жизни, уклад, восприятие обыденности. Е. А. Колчанова пишет: «Таковы натюрморты Класа и Хеды – исполнены особого сближающего настроения: это настроение интимности и уюта, рождающее представление о налаженной и спокойной жизни бюргерского дома... Натюрморт стал репрезентировать жизнь вещей, но не самих по себе, а в их отношении к человеку; в их бытовой функции. И если человек и не присутствует непосредственно в картинном пространстве, то его следы, его знаки видны повсюду – в недопитом стеклянном бокале вина, смятой салфетке, дымящейся трубке» [7; 155]. С теплотой и любовью изображаются предметы, совмещенные в приятные для взора, наполненные гармонией комбинации; посредством этих предметов и их гармоничного сочетания (композиции) идеализируется и воспевается и тот уклад (быт) жизни, который этими предметами символизируется. Это тоже проявление и следствие европейского антропоцентризма, человек восхваляется и воспевается посредством его прекрасных «следов» в быту. «Обобщая все жанры натюрморта в Голландии второй половины века можно сказать с уверенностью, что объектом голландского искусства этого времени был новый человек – бюргер первой буржуазной республики» [7; 154]. Для передачи сложных концептуальных смыслов, характеризующих его жизнь и его миропонимание, использовалась масса символов, которые в то время были общеизвестны в среде интересующейся искусством публики, отчего чтение натюрмортов напоминало расшифровывание своеобразной тайнописи. «Все предметы были многозначными, имели светский и религиозный подтексты. Так, например: розы, полевые цветы, насекомые – о краткости человеческого существования; бабочки и стрекозы – о спасении души; песочные часы, дымящиеся лампы, трубки, мыльные пузыри, картонные домики – о быстротечности человеческой жизни...» [7; 158].

В этом смысле, роль педагога изобразительного искусства просто незаменима. Ведь только он может донести до своего воспитанника значение символов в этом жанре, тем самым стимулируя у него стремление создавать новые художественные образы в своих работах. Педагог художественных дисциплин должен быть некоторым «гуру» в передаче не только практических художественных умений и навыков, но и межкультурным медиатором, герменевтом смыслов и форм. Такое педагогическое воздействие на студентов можно назвать авторским. «Понятие «авторское» включает в себя творческую индивидуальность, профессионализм, личность преподавателя, его имя, в данном случае, бренд, собирающий и консолидирующий вокруг себя студентов, желающих у него учиться. Вместе с тем, авторство предполагает ответственность преподавателя за те надежды, которые он вольно или невольно поселил в душах молодых

людей. Принцип действия авторской индивидуальной формы работы основан на активной и концептуальной позиции, ценностных установках художника-педагога. Основной креатив преподавателя заключается в индивидуальном подходе к раскрытию образовательного и творческого потенциала каждого студента, в наполнении духовного смысла в учебные и творческие проекты» [8; 84].

При работе со студентами над тем или иным творческим заданием по созданию художественного образа, педагог должен помочь сделать квалифицированный выбор аналогов стиля, колорита, формы. Для этого он должен уверенно ориентироваться в классических, современных и пост современных периодах мировой художественной культуры. «В связи с тем, что художник использует цвет, колорит для раскрытия идейно-образного содержания своего произведения, ... колорит рассматривается как элемент художественной формы, способствующий раскрытию содержания произведения» [15; 119]

Не в меньшей степени, чем в портрете и натюрморте, выразительность присутствовала и в пейзаже. Мало того, именно с тем моментом, что выразительные возможности были открыты в картинах живой природы, связывается становление пейзажа в качестве самостоятельного живописного жанра. Рассматривая характер изображения природы в творениях живописцев Возрождения, К. О. Шохов пишет: «Пейзаж изображался как набор объектов природного происхождения, обрамляющих главное действие. Тщательная выписанность этих объектов природы создает ощущение искусственной декорации... Поэтому, этим включениям пейзажа в многофигурные комбинации придавалась второстепенная роль заполнения объема» [14; 140]. Далее проясняется главная причина изменения роли пейзажа в живописи, это появление света, как особого фактора конструирования живописного произведения [14; 140], что однозначно связано с деятельностью импрессионистов. И в результате «отныне художник субъективным волеизъявлением решает, что ему выявить при помощи света, а что – беспощадно скрыть под покровом тени... Таким образом, автор-субъект, постепено становится «главным героем» в живописи. Отсутствие изображения людей в пейзаже дает ему возможность главенствовать безраздельно» [14; 141]. Вряд ли можно свести всю деятельность импрессионистов к передаче индивидуальных впечатлений, как уже указывалось выше, их концептуальный подход имел весьма значительные онтологические основания. Конечно, пейзаж выражает не только субъективный взгляд художника, то, что он «повелел» ему выражать. Будучи изображением совершенно определенных природных состояний, он, как и другие жанры, способен особым образом раскрывать человеческую сущность, но, если натюрморт в большей степени связан с бытом той или иной социальной группы, то пейзаж – с природно-климатическими условиями, в которых протекает жизнь многих поколений. И в этом отношении «пейзажное творчество И. И. Шишкина и И. И. Левитана в такой же степени выражает Россию, как творчество П. Сезанна и К. Моне – Францию» [14; 141]. Именно поэтому большое значение в процессе обучения должна занимать пленэрная практика студентов. Пленэр – это не только «штудирование» природы. Это - формирование художественных образов на основе свежих и ярких впечатлений, рождающихся в поездках по родной стране, ближнему и дальнему зарубежью. Многие педагоги изобразительного искусства отмечают, что, именно после ярких, запоминающихся поездок на пленэрную практику, студенты создают более сложные художественные образы.

По мнению Ruiz Gomez, «специфика восприятия природного пространства безусловно присутствует в пейзажной живописи, выражая индивидуальность художника, особенности его восприятия мира, что, как ни странно, сближает выразительную специфику пейзажа с некоторыми видами авангардного искусства, например, с сюрреализмом с той лишь разницей, что пейзаж скорее отражает специфику видения мира художником, а авангардная живопись – особенности мировоззрения эпохи» [1; 7]. Эти особенности восприятия и воспроизведения в пейзажной живописи тоже должен донести педагог до своих воспитанников.

Выводы. Таким образом, художественный образ – сложная синтетическая форма отражения и выражения мыслей, чувств, устремлений, эстетических переживаний художника. «Художественный образ в живописи дает духовную энергию создавшему его художнику. Зрительная активность художника обладает повышенной подвижностью, и сам он в свою очередь постоянно открыт впечатлению. Глаз художника гибче и глубже отзывается на действие самих зрительных процессов. В этом смысле можно сказать, что художник испытывает радость от самого зрения. Чувственное удовольствие от созерцания - особенность его зрительного восприятия» [3; 42].

Проблема особенностей создания художественного образа в творчестве студентов, развития их творческих способностей актуализируется потребностью развития их личности с первых лет обучения, поскольку именно в это время у бакалавров закладывается основа жизнестроительства. Как можно понять из всего вышесказанного, начинающему художнику-педагогу живопись может показаться искусством по преимуществу «просто изображающим». Внутренняя выразительная составляющая портрета, натюрморта, пейзажа для него является не понятой, или второстепенной. И поэтому педагогический аспект последовательного развития в студентах художественного направления именно выразительной стороны живописи должен привести к смещению понимания живописных задач от миметического критерия, иначе говоря, от изобразительного ограничения, к дальнейшему развитию выразительных возможностей в своем творчестве, а значит и в будущей педагогической деятельности. Даже профессионально подготовленному начинающему педагогу трудно разобраться в критериях выразительности и изобразительности художественного образа, не говоря уже о дилетанте. А ведь в некоторых российских школах существует тенденция преподавания изобразительного искусства «по совместительству», в дополнение педагогической нагрузки педагогами других дисциплин. Мы считаем этот факт не только не допустимым, но и по сути разрушительным: в ученике сначала пропадает тяга к созданию новых, свежих художественных образов, а потом, в результате выхолащивания процесса, пропадает интерес к эстетической деятельности вообще.

«Одной из важнейших сторон творческого сотрудничества со студентами является стремление убедить их, внушить им творческую смелость - уверенность в успехе реализации интересного художественного замысла» [5; 45]. Но одного замысла мало. Нужно понять философско-культурологическую природу изобразительных и выразительных составляющих художественного образа. Студент будет успешным, если он преодолеет свое непонимание, робость или затруднение в создании изобразительными средствами живописного художественного образа. Это, в свою очередь, рождает стремление к закреплению творческих находок и открытий, в нашем случае - усиливает интерес к учению, повышает творческую активность студента, будущего педагога изобразительного искусства.

Литература:

1. Ruiz Gomez, E.M. Landscape painting in fine arts education. В сборнике: Городской пейзаж в мировом искусстве и в системе художественного образования материалы научной конференции с международным участием. 2016. С. 7-12.
2. Большаев, Д.С., Аханов Б.Ф., Айтбаева А.С. Развитие образного мышления в процессе обучения портретной живописи студентов художественно-графических факультетов // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 56-58
3. Горина, Н.А. Создание художественного образа в образовательном процессе на занятиях по специальной живописи. В сборнике: Компетентный подход в образовании: опыт и инновации Материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курганский государственный университет», Педагогический факультет, Кафедра профессионального обучения технологии и дизайна. 2014. С. 41-42.
4. Демин, Г.С. Художественный образ в живописи. Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011. № 10. С. 179-185.
5. Ивахнова, Л.А. Профессиональная деятельность учителя изобразительного искусства: учеб. пособие, Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. 130 с.
6. Капуа, М. Сальвадор Дали. – М.: Спика, 1997. – 272 с.
7. Колчанова, Е. А. Голландский натюрморт как взаимодействие человека с окружающим миром // Эстетико-антропологическое бытие социума. – Тюмень: Вектор Бук, 2010. С. 149 – 163.
8. Колчанова Е.А. Современная система подготовки будущего художника-педагога в тюменском регионе. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-2. С. 82-85
9. Малинина, Н.Л. Реалистический художественный образ в живописи: прошлое и настоящее. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 9. С. 175-181.
10. Медведев, Л.Г. Академический рисунок в процессе художественно-образного образования. Омск: Издат, дом «Наука», 2008, 290 с.
11. Рейтерсверд, О. Импрессионисты перед публикой и критикой. – М.: Искусство, 1974. – 300 с.
12. Скатерщиков, В.К. Художественный образ в искусстве / В.К. Скатерщиков. - М.: Музгиз, 1991. – 117 с.
13. Шорохов, Е.В. Композиция. Учеб. для студентов худож.- граф. фак. пед. ин-тов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 207 с.: ил.
14. Шохов, К. О. Эстетико-антропологическая эволюция пейзажа в европейском искусстве (размышления по поводу эссе Х. Ортеги-и-Гассета «О точке зрения в искусстве») // Эстетическая антропология в системе экологического воспитания. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ1, 2011. – С. 138 – 144.
15. Эзиева, С.Т. Особенности художественного образа в портрете средствами живописи. Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 118-120.
16. Эзиева, С.Т. Художественный образ в живописи портрета как единство индивидуального и типического, объективного и субъективного Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 3. С. 298-302.

Педагогика

УДК 796.035

преподаватель кафедры боевой, тактико-специальной и физической подготовки Долгин Дмитрий Сергеевич

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Новокузнецк)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ

Аннотация. Интенсификация учебного процесса, увеличение объема знаний, которыми необходимо овладеть накладывает негативный отпечаток на работоспособность обучающихся. Эти процессы справедливы и в отношении курсантов, не смотря на распорядок дня, который призван создать оптимальные условия для обучения. К концу учебной недели усталость накапливается, что негативно сказывается на эффективности работы. В данной работе предпринята попытка задействовать потенциал рекреационной физической культуры для активного отдыха курсантов. Полученные результаты проанализированы и сделаны соответствующие выводы, которые могут быть интересны всем, кто стремится повысить эффективность учебной работы.

Ключевые слова: физическая работоспособность, физическая подготовленность, физическое воспитание, рекреационная физическая культура, активный отдых, курсанты.

Annotation. Intensification of the educational process, increasing the amount of knowledge that must be mastered imposes a negative imprint on the performance of students. These processes are also valid for cadets, despite the daily routine that is designed to create optimal conditions for training. By the end of the school week, fatigue accumulates, which negatively affects the effectiveness of the work. In this paper, an attempt is made to use the potential of recreational physical culture for active recreation of cadets. The results obtained are analyzed and conclusions drawn, which may be of interest to all who strive to improve the effectiveness of the educational work.

Keywords: physical working capacity, physical fitness, physical education, recreational physical culture, leisure, cadets.

Введение. Как показывают исследования Звягинцева М.В. и Пичугина М.Б., у курсантов приходящих на I курс для обучения в Кузбасском Институте Федеральной Службы Исполнения Наказаний уровень физической подготовленности оставляет желать лучшего [1]. При этом в институте создаются условия для повышения уровня физической подготовленности курсантов [2]. Однако, в силу ряда особенностей построения учебного процесса, не всегда можно в полной мере задействовать потенциал системного подхода

в деле повышения физической подготовленности курсантов. Все это в полной мере можно отнести и к физической работоспособности.

Формулировка цели статьи. Не смотря на комплексность системы физического воспитания в Кузбасском Институте ФСИН России, остаётся слабо задействованной рекреационная физическая культура, у которой есть большой потенциал для влияния на уровень физической подготовленности и работоспособности курсантов.

Изложение основного материала статьи. Под термином рекреационная физическая культура понимается широкий спектр средств физического воспитания, который направлен на восстановление, отдых организма от повседневной нагрузки. Данный спектр включает в себя: утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультурные паузы, подвижные перемены, участие в походах выходного дня, прогулки, игры для развлечения, для переключения с одного вида деятельности на другой. Исходя из этого, сущностью рекреационной физической культуры можно обозначить как активный отдых с использованием средств физической культуры направленной на развлечения, отдых от выполнения трудовых обязанностей. Особо ценна рекреационная физическая культура осуществляемая на «открытом» воздухе, т.к. помогает задействовать оздоровительные силы природы (солнце, воздух, вода).

В контексте физического воспитания курсантов Кузбасского Института ФСИН России, рекреационная физическая культура будет иметь следующую направленность, на активный отдых. Ещё в 1903 году российский физиолог И.М. Сеченов экспериментально доказал, что активный отдых ускоряет процессы восстановления, способствует более качественному отдыху. В дальнейшем И.П. Павлов описал физиологический механизм активного отдыха. Ведущей деятельностью у курсантов является учение. Большую часть дня курсанты находятся на учебных занятиях или готовятся к ним, поэтому к концу учебного дня у них наблюдается выраженная умственная усталость, а так же и физическая усталость обусловленная сохранением определённой позы. Всё это приводит к нарастанию утомления к концу учебного дня и далее к концу учебной недели. Для решения этой проблемы можно использовать рекреационную физическую культуру. Однако, необходимо помнить, что у курсантов в расписании имеются занятия по физической подготовке, которые физически нагружают организм и в этот день рекреационную физическую культуру можно и не использовать, дабы не получить отрицательный кумулятивный эффект.

Исходя из этого, к средствам применяемым для физической рекреации курсантов, предъявляются следующие требования.

1. Средства должны быть по задействованию мышечной системы региональными, т.е. должны быть задействовано не более 50% всех мышечных групп, возможно и больше, но с соблюдением требования 2.

2. Интенсивность физических упражнений должна быть средней или низкой.

3. Средства должны быть хорошо знакомы курсантам, если это спортивные игры, то осуществляться они должны по упрощённым правилам.

4. Средства должны носить эмоциональную окраску, дабы отключаться с монотонности.

Отвечают этим требованиям и реалиям организации учебного процесса, следующие средства.

1. Игра в дартс по разным правилам.

2. Игра в настольный теннис.

3. Игра в бадминтон по упрощённым «пляжным» правилам.

4. Занятия в спортивном городке (на гимнастических снарядах).

5. Армрестлинг (по упрощённым правилам).

6. Броски мяча в баскетбольной кольцо. Игры типа «минус 5», «33» и др.

7. Отработка боевых приёмов борьбы на «технику» в медленном темпе.

Для выявления влияния занятий рекреационной физической культурой на физическую работоспособность и физическую подготовленность курсантов КИФСИН России, был проведён педагогический эксперимент.

В ходе педагогического эксперимента изучались:

1. Работоспособность;

2. Силовые способности курсантов.

Под работоспособностью понимается способность выполнять определённую работу длительное время с небольшим изменением качества её выполнения. Для оценки работоспособности использовались следующие тесты:

1. Продуктивность внимания. Оценивалась по корректурной пробе с таблицами Анфимова.

2. Реакция на движущийся объект (РДО). Проводилась с помощью секундомера. Задача была остановить секундомер на определённой отметке.

3. Теппинг-тест. Позволяет оценить силу нервных процессов, выявить периоды спада и восстановления до исходного уровня, а возможно и выявления фазы суперкомпенсации.

Под силовыми способностями понимается способность противостоять внешнему сопротивлению за счёт мышечных усилий. Для оценки силовых способностей использовался тест:

1. Сгибание-разгибание рук в висе на перекладине.

До проведения педагогического эксперимента курсанты были ознакомлены с процедурой тестирования. Они несколько раз выполняли тесты для ознакомления и тренировки. Так же в «идеальных» условиях были зафиксированы исходные данные по каждому участнику педагогического эксперимента. Всего в эксперименте приняло участие 15 человек V-го курса, все мужского пола.

Организация педагогического эксперимента была построена следующим образом.

После отдыха курсантов было проведено 1-е тестирование и получены «исходные» данные. В будние дни согласно расписанию дня у курсантов проходит 3 пары учебных занятий, затем обед, после которого, через непродолжительный отдых, учебные занятия и самоподготовка продолжают. Замеры работоспособности и силовых способностей проходили в период между 2 и 3 парами. Была проведена оценка до применения средств рекреационной физической культуры. После этого в течении недели применялись средства рекреационной физической культуры, и в конце недели была проведена заключительная оценка работоспособности и силовых способностей. Таким образом, эксперимент продлился всего 2 недели. В первую неделю в понедельник получение исходных («идеальных») данных, в пятницу оценка и получение промежуточных данных. На второй неделе внедрение средств рекреационной физической культуры и в пятницу получение окончательных данных. После этого данные подвергались математической обработке,

вычислялись средние арифметические значения и среднеквадратичное отклонение. Так же изучалась достоверность полученных результатов. Эксперимент проходил на базе Кузбасского Института ФСИИ России в период с 5 по 16 февраля 2018 года. В ходе эксперимента учебная нагрузка на I неделе составила 34 часа на II неделе 36 часов, при этом на физическое воспитание было затрачено по 4 часа на каждой неделе.

За время проведения педагогического эксперимента были получены следующие результаты.

Таблица 1

Показатели физической работоспособности и физической подготовленности курсантов в процессе проведения педагогического эксперимента

Параметр	Обследование			Достоверность
	исходное	I	II	
Коэффициент внимания (ед.)	1.13 ± 0.24	0.98 ± 0.36	1.07 ± 0.18	н.д.
РДО (сек.)	4.84 ± 0.26	5.02 ± 0.28	4.92 ± 0.14	н.д.
Теппинг-тест (точек)	48.6 ± 12.2	45.4 ± 6.8	49.2 ± 7.6	н.д.
Сгибание-разгибание рук в висе на перекладине (раз)	14.6 ± 3.8	14.3 ± 4.1	15.2 ± 2.6	н.д.

Коэффициент внимания определялся по таблицам Анфимова. Курсантам необходимо было выделять определённые буквосочетания различными способами. Исходным был результат 1.13, что является достаточно высоким. После недели учебных занятий к пятнице он значительно снизился и составил 0.98 единиц. После недели учебных занятий с применением средств рекреационной физической культуры показатель снизился до 1.07 единиц. Это свидетельствует о том, что применяя средства рекреационной физической культуры можно эффективно «убирать» утомление, повышая работоспособность. Однако, данные не достоверны.

Реакция на движущийся объект (РДО). Данная реакция показывает насколько уравновешены нервные процессы возбуждение – торможение. Если имеет место реакция опережения, то это значит, что нервная система человека находится в состоянии возбуждения и это, излишнее возбуждение необходимо снять для качественного осуществления образовательного процесса. В то же время, если преобладает реакция запаздывания, то это говорит об утомлении нервной системы, приводящему к росту торможения нервных процессов. Исходное обследование показало, что после отдыха у курсантов преобладали процессы возбуждения (результат составил 4.84). В конце учебной недели на первом обследовании были выявлены преобладания процессов торможения, что косвенно подтверждает рост утомления у курсантов, средний результат составил 5.02. После применения средств рекреационной физической культуры на втором обследовании средний результат составил 4.92, это свидетельствует о том, что у курсантов преобладали процессы возбуждения, хотя они были ближе к уравновешенности, чем при исходном обследовании. Полученные данные свидетельствуют о том, что средствами рекреационной физической культуры можно успешно влиять на утомление, снижая его уровень, однако необходимо заметить, что статистические данные не достоверны.

Анализ данных по теппинг-тесту говорит о следующем. В исходном обследовании был получен средний результат 48.6 точек, после первой недели на I обследовании результат теста несколько снизился и составил 45.4 точек, а на II обследовании вырос и составил 49.2 точек. Полученные данные коррелируются с полученными данными по РДО. Данные исходного обследования показывают состояние нервной системы после отдыха. Данные I-го обследования показывают рост утомления, это выражается в некотором снижении результатов, данные II-го обследования свидетельствуют о восстановлении до исходного уровня и небольшом превышении его. Это подтверждает то, что применение средств рекреационной физической культуры способствует снятию утомления. Хотя эти данные статистически и не достоверны.

Анализ данных полученных в тесте сгибание-разгибание рук в висе на перекладине отражает состояние физической подготовки и позволяет оценить такое физическое качество как сила. В исходном обследовании курсанты показали результат в среднем 14.6 раз, после учебной недели результат несколько снизился и составил 14.3 раза. После второй недели учебных занятий, на которой применялись средства рекреационной физической культуры, средний результат показанный курсантами превзошёл исходный уровень и составил 15.2 раза. Эти данные статистически не достоверны, однако они позволяют оценить динамику изменений. Применяя средства рекреационной физической культуры, мы помогаем организму более качественно восстанавливаться физически, что в данном случае способствовало эффекту суперкомпенсации.

Выводы. Проведённый педагогический эксперимент позволяет сделать выводы о влиянии рекреационной физической культуры на физическую работоспособность и физическую подготовленность курсантов Кузбасского Института ФСИИ России. Полученные данные говорят о следующем, потенциал рекреационной физической культуры практически не задействован для повышения уровня работоспособности и физической подготовленности курсантов. Как показали экспериментальные данные, к концу учебной недели при примерно одинаковой нагрузке коэффициент внимания был выше на той неделе, где применялись средства рекреационной физической культуры, даже не смотря на то, что на этой неделе сумма учебной нагрузки оказалась выше на 2 часа. В тестах РДО и Теппинг-тесте результат оказался даже выше исходного обследования. В тесте на физическую подготовленность результат так же оказался несколько выше, чем при исходном обследовании. Хотя, конечно можно согласиться, что исследовались только силовые способности курсантов в одном упражнении, и экстраполировать данные на все физические качества не представляется возможным. Такие физические качества как выносливость, быстрота, гибкость нами не изучались, так как в процессе эксперимента не было возможности применять средства для их развития.

Мы не отвергаем возможности других объяснений полученных результатов т.к. часть параметров могла быть, и не включена в анализ нашего исследования. Мы делали выводы только на основании тех данных, которые фиксировались нашими исследованиями.

Литература:

1. Звягинцев М.В., Пичугин М.Б. К вопросу о физической подготовленности курсантов I-го курса Кузбасского института ФСИН России / М.В. Звягинцев, М.Б. Пичугин // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 5 – С. 103 – 107.
2. Силенков В.И., Варинов В.В. Системный подход в организации физической подготовки курсантов в Кузбасском институте ФСИН России. / В.И. Силенков, В.В. Варинов // Вестник Кузбасского института. 2015. № 4. – С. 177 – 181.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Долинский Николай Иванович

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПОВ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье исследованы исторические этапы научных представлений о сущности категорий «воспитание», «нравственность». Названные категории рассмотрены как базовые для современного научно- педагогического понимания проблемы формирования нравственных качеств в воспитании личности.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, личность, нравственное воспитание, нравственные качества, формирование нравственных качеств.

Annotation. In this article explores the historical stages of the scientific notions about the nature of the categories of "education," "morality". The mentioned category are considered as basic for modern scientific and pedagogical understanding of the problem of formation of moral education of the individual.

Keywords: education, morality, personality, moral education, moral qualities, the formation of moral qualities.

Введение. В жизни нашего общества и на протяжении всех периодов его развития, проблемы формирования нравственных качеств в воспитании личности, духовного становления личности были и остаются предметом рассмотрения в философии, социологии и педагогике. Чтобы рассуждать об особенностях духовно-нравственного воспитания личности, надо отметить такие понятия, как нравственность, воспитание, нравственные качества, нравственное воспитание.

Нравственные качества в воспитании являются важнейшей стороной формирования и развития личности человека. В настоящее время стало очевидной необходимостью духовного оздоровления человека, без чего Отечество не только не способно прогрессивно развиваться, но и исторически обречено. Цель нашего исследования - провести теоретико-методологический анализ исторического и современного состояния разрешения проблемы формирования нравственных качеств в воспитании личности, выявить сущностно - содержательные характеристики нравственных качеств личности.

Изложение основного материала статьи. Научный анализ любой проблемы основывается на важнейших методологических принципах: историчности, развития, целостности и комплексности, всеобщей связи, всесторонности, единства деятельности и личности, обусловленности формирования личности объективными и субъективными факторами. Рассмотрение исследуемой проблемы требует синтеза основных этапов ее становления и широкого привлечения разнообразных научных методов и подходов.

Воспитание возникло вместе с человеческим обществом и всегда составляло немаловажную сферу человеческой деятельности, понемногу усложняясь с развитием реального течения жизни людей. Вместе с разделением общества на социальные классы и группы, разделялось и воспитание на определенные уровни, формы и виды.

Проблемами формирования нравственных качеств занимались многие видные ученые, философы, педагоги и психологи Аристотель, Т. В. Анохина, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревской, Н.А. Бердяева, Г. Гегель, И. А. Ильин, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, И. А. Макаренко, П. И. Пидкасистый, И. П. Подласый, К.Д. Ушинский.

Рассуждения о воспитании нравственных качеств личности занимали основополагающее место в сочинениях Аристотеля, Демокрита, Платона. Эти рассуждения не были самостоятельными научными педагогическими теориями, а являлись элементами философских систем и планов организации общества.

Знаменитый древнегреческий философ Демокрит изрек мысль о том, что истинное воспитание по глубине воздействия на человека аналогично природе; оно преобразовывает человека и, преобразование, создает вторую природу. Демокрит писал: «Нравственность - это такая сфера культуры, где слово - не просто «изреченная мысль», самоценная в своем языковом бытии, а как бы «тень дела» человеческого поведения, поступка» [16, с. 7]. Эти мысли становятся якобы гуманистическим символом широких возможностей совершенствования личности на пути от естественного, животного состояния к идеалу всесторонне сформированной личности.

Аристотель и Платон соглашались с тем суждением, что целью воспитания по всей вероятности должно быть воспитание добродетелей. Однако что в данном случае считать добродетелью - по данному вопросу их суждения расходились. Аристотель заявлял о воспитании мужества и закаленности, возвышенной моральной чистоты, справедливости и умеренности: «Совершенно невозможно действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных этических качеств, а именно человеком достойным» [2, с. 317].

В то же время Платон отдавал предпочтение прежде всего воспитанию ума, чувств и воли, которые начинаются с самых ранних лет существования и длятся до конца жизни: «Мы понимаем под воспитанием то, что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же справедливо властвовать» [18, с. 87].

Для последующего формирования педагогической мысли немаловажное значение имели мудрые высказывания древнегреческих философов об опоре воспитания на принципы этики, о единстве нравственного, умственного и физического воспитания. Для того, чтобы хорошо прожить жизнь, надо

уяснить, что такое жизнь и что в этой жизни нужно и чего не нужно делать. Этому учили во все времена самые мудрые умные и добрые люди всех времен и народов [3, с. 11].

Таким образом, основы нравственности - в этой народной житейской и, в дальнейшем, «книжной» мудрости, предельно лаконичной и емкой, явившейся как бы прямым отпечатком нравственной жизни (во всей ее многогранности, сложности и противоречивости), являются особой формулой действий в различных жизненных ситуациях.

В эпоху средневековья педагогические взгляды западноевропейских народов ощутили сильное воздействие христианства, вследствие чего все взгляды на воспитание формировались исключительно в разрезе христианского богословия.

Изучение воспитания как целостной и единой теории начинается с эпохи первых в то время буржуазных революций в Европе и связано с именем чешского педагога-гуманиста - Я.А.Коменского, который изучил, обобщил и теоретически осмыслил практику европейского воспитания. Так по взгляду Коменского, воспитание должно быть сорентировано на достижение трех целей: управление собой (нравственное воспитание), познание себя и окружающего мира (умственное воспитание) и стремление к Богу (религиозное воспитание). Задачи воспитания и обучения он рассматривал в неразрывном единстве. Он полагал, что с младенчества необходимо воспитывать положительные нравственные качества - справедливость, мужество, умеренность. Немаловажную роль в воспитании нравственности Я.А. Коменский отводил систематическому приучению детей к полезной деятельности, примеру взрослых и к выполнению правил поведения. Необходимо, полагал он, внедрять нравственность в школах, чтобы школы являлись «мастерскими людей» [12, с. 229].

Начиная с эпохи Просвещения и буржуазных революций XVII века, в развитии педагогической мысли начинает формироваться новое буржуазное толкование нравственного воспитания, как средства развития и формирования деятельного человека, готовности его к борьбе за личное благополучие.

Учения Д.Дидро, К.А.Гельвеция, Д.Локка, Ж.Ж.Руссо легли в основу положения о всемогуществе воспитания нравственности, о решающей роли гуманизма и среды формирования личности [5].

Педагогическая научная мысль XVIII-XIX веков познала воздействие ряда утверждений немецкой классической философии Г.В.Гегеля и И.Канта. Так, немецкой философ И.Кант выдвинул принцип самоценности каждой личности, в эстетике объявил высшим искусством поэзию, так как она возвышается до уровня идеала, также высказывал мысли о том, что «в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы, человек может стать человеком только путем воспитания. Он - то, что делает из него воспитание, чистое представление о долге и вообще, о нравственном законе имеет на человеческое сердце гораздо более сильное влияние, чем другие мотивы» [11, с. 283]. И.Кант считал, что в основу понятия долга заложено воспитание нравственности.

Согласно теории по Г.В.Гегелю, в природе духовное содержание находится в устойчивом конфликте с ограниченной и инертной материальной формой. Философия духа Гегеля есть идеалистическое учение о развитии индивидуального и общественного сознания, об умственном развитии человечества вообще. Таким образом история человечества, сведённая к истории его духовного развития, оказывается, в конечном счете, историей познания и самопознания. В «Философии права» Г.В.Гегель детально обосновывает, что быть нравственным - значит быть «гражданином государства, в котором господствуют хорошие законы» [6, с. 188].

В разработке же собственно педагогической проблематики важным этапом была деятельность И.Г.Песталоцци - основоположника теории начального развивающего обучения. По его мнению, воспитание нравственности, должно начинаться в семье и совершенствоваться в школе. В своих трудах И.Песталоцци считал - воспитание нравственности заключается в совершенном умении и желании творить добро [1, с. 136].

В первой половине XIX века немецкий философ, психолог и педагог И.Ф.Герbart сделал попытку обоснования целей воспитания, дающую возможность отыскать верные пути достижения данных целей. Он считал что именно идеал воспитания это - добродетельный человек, а путями воспитания являются воспитывающее обучение т.е. «управление детьми», развивающее многосторонние интересы и именно нравственное воспитание, которое обязательно должно воспитывать волю [5, с. 215].

Весьма важный вклад в теорию воспитания несомненно внёс немецкий педагог-демократ, последователь Песталоцци - А.Ф.Дистервег. Он творчески расширил и развил педагогическое учение. Основными принципами воспитания он считал самодеятельность, культуросообразность, природообразность. Выдвинутый им принцип культуросообразности означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны, с изменяющимися социально-историческими условиями. «Идея, которой служит учитель, состоит в наслаждении нравственностью в роде человеческом» [9, с. 14]. А.Ф. Дистервег считал, что воспитание нравственности в людях - это отыскание истины.

Таким образом обобщая вышесказанное, надлежит подчеркнуть, что проблема нравственного воспитания довольно широко освещалась и рассматривалась в трудах известных западноевропейских учёных мыслителей, в то же время проблемам формирования нравственных качеств занимались многие видные ученые, педагоги, философы [5].

Немаловажным для нас представляется анализ этих вопросов в отечественной педагогической мысли. Причем весьма важно начать рассмотрение этих вопросов со времен распространения гуманистических взглядов на человека.

Надлежит указать, что немаловажный вклад в развитие взглядов на воспитание и обучение внесли декабристы А.П.Барятинский, Г.С.Батеньков, В.К.Кюхельбекер, Н.М. Муравьев, В.Ф.Раевский, К.Ф.Рылеев и многие другие. Которые боролись за прогрессивные идеи в педагогике, постоянно пропагандируя идею о том, что просвещение должно стать достоянием народа [15].

В середине 50-х годов XIX века проблемные вопросы нравственного воспитания многократно рассматривались видными отечественными учеными, деятелями народного образования, писателями Л.Н.Толстым, Н.И.Пироговым и другими. Так, великий русский писатель Л.Н.Толстой вскрыл противоречия нравственного бытия человека современного общества, указав, что главная причина утраты им веры и осмысленности своего существования кроется в слепом эгоизме, извратившем духовно - ценностную природу познания. В трактате «О жизни» он пишет, что главной целью воспитания является формирование потребности принести благо другому человеку. Основную роль в воспитании он отводил нравственному

просвещению, разделяя в этом взгляды просветителей XVIII века [7]. Данное положение позднее подверглось критическому переосмыслению, когда разрыв между реальным поведением индивида и обнаруживаемым им знанием нравственных норм и императивов действия стал для философов и педагогов очевидным фактом [14].

В то же время, Н.И.Пирогов выступал за автономию университетов, за повышение их роли в распространении знаний среди народа, стремился к осуществлению всеобщего начального обучения. В области воспитания он вел борьбу с сословными предрассудками: наказание за проступок находится не вне, а внутри виновного и только познав это, можно дойти до идеала нравственного воспитания [15].

Как показала практика, до 60-х годов XIX века идеи нравственного воспитания развивались в направлении революционно-демократической мысли. Проблемы связанные с нравственным воспитанием народа могут быть полностью решены, считали революционеры-демократы, только революцией, после истребления экономического и политического гнета. В трудах В.Г.Белинского, А.И.Герцена, Н.А.Добролюбова, А.Н.Радищева, Н.Г.Чернышевского отображены принципы нравственного воспитания. Они отталкивались из представления о человеке как выразителе нравственной идеи, лежащего в основе мира духовного начала. Просвещение рассматривали как движущую силу общественного прогресса, определяли искусство как воспроизведение действительности, признавали его общественное назначение и воспитательную силу [17].

В это же время известный русский педагог К.Д.Ушинский создал стройную психолого-педагогическую концепцию и на ее основе теорию нравственного воспитания и обучения. К. Д. Ушинский наиболее полно и ярко дает характеристику преобразующей роли нравственного воспитания в развитии личности. «Убежденные в том, - писал он в статье «О нравственном элементе воспитания», - что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что ... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов» [19, с. 131].

По мнению К.Д.Ушинского, в основе целей и содержания нравственного воспитания должны лежать высокие требования общества к личности. На первое место в содержании нравственного воспитания великий педагог выдвигал проблему формирования в человеке патриотического чувства. «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [19, с.160].

Таким образом, К.Д. Ушинский был первым общественным деятелем, который подняв проблему народности в нравственном воспитании, дал ей глубокое и убедительное теоретическое обоснование и реальное воплощение в практике («О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании»). Идея народности К.Д. Ушинского находит свое продолжение в системе нравственного воспитания В.А. Сухомлинского [10].

В своих научных изысканиях В.А. Сухомлинский опирается на педагогические взгляды Н.К. Крупской. Формированию и развитию нравственных качеств личности в процессе нравственного воспитания ученый отводил ведущую роль.

Одной из главных проблем нравственного воспитания в 20-е годы была проблема раскрытия сущности процесса нравственного воспитания. Н.К. Крупская в 1923 г. писала, что «общественное воспитание складывается из воспитания: 1) общественных инстинктов; 2) общественного сознания; 3) общественных навыков» [13, с. 133].

Н.К. Крупская подчеркивала значение эмоционального фактора в нравственном воспитании: «Коллективная жизнь детей должна быть заполнена радостной свободной деятельностью, и тогда она воспитывает детей с развитым общественным инстинктом» [13, с. 156]. В идейно-теоретическом родстве с рассмотренными нами положениями Н.К. Крупской находятся также взгляды А.В. Луначарского. Который также акцентирует внимание на то, что «опора на внутренний мир воспитуемых - мысли, желания, чувства - есть необходимое условие воспитательной деятельности... без упорядочения этого внутреннего нельзя воспитать человека» [4, с. 163].

Вместе с тем много ценных размышлений о нравственном воспитании, с точки зрения нашего исследования, мы также находим у именитого педагога А.П. Пинкевича [8, с. 49]. Первостепенной задачей педагога является, организация педагогического воздействия на весь процесс воспитания личности таким образом, чтобы вся деятельность его была эмоционально-ценностной. И организация в целом педагогического процесса должна быть такой, чтобы среда вовлекла человека в эмоциональные переживания разнообразных интересующих его видов деятельности.

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что отечественные ученые и педагоги-практики исходят из того, что воспитание нравственности не может плестись «в хвосте развития», ориентируясь на его вчерашний день, а должно отвечать «завтрашнему дню развития». В этом тезисе отчетливо отображается принцип подхода к психическому развитию личности как к управляемому процессу, который способен создавать всё новые структуры личностных ценностей растущих людей. Целенаправленное нравственное воспитание личности человека предполагает ее проектирование, но не на основе общего шаблона, а в соответствии с индивидуальным для каждого человека проектом, учитывающим его конкретные психологические и физиологические особенности.

Так, в центре решения научных интересов человека В.М.Бехтерев видел создание широкого учения о личности, которое было бы основой нравственного воспитания человека и преодоления аномалий в его поведении: «Только понятое и правильно выполненное нравственное воспитание дает возможность не только прививать лучшие общественные идеалы, но и воплощать их в жизнь», «...нравственное уродство и преступность являются результатом недостатка воспитания и испорченности, идущей с раннего возраста» [8, с. 18]. «Дело нравственного воспитания есть общенародное. Оно должно быть принадлежностью не отдельных только лиц, а всего народа, и там, где меньше всего семья располагает возможностью воспитывать своих детей, и нужна в особенности помощь общественных организаций, преследующих цели воспитания» [8, с. 33].

Каждая идея или ценность выражает существенную черту, потребность, тенденцию исторического развития. Переломная эпоха проходит, одни идеи и ценности побеждают, другие оказываются отброшенными или полузабытыми. Но наступает такой исторический момент, когда новые поколения людей

с изумлением открывают для себя подлинный смысл духовных прозрений. Даже то, что раньше, в пору непримиримой идеологической борьбы отбрасывалось как реакционное и неверное, для нового поколения имеет в ряде своих аспектов глубокий истинный, нравственный смысл.

Выводы. На основании анализа содержания статьи можно сделать следующие выводы - труды отечественных деятелей науки в области педагогики свидетельствуют о том, что только лишь в социальной среде в процессе целенаправленного нравственного воспитания происходит результативная выработка программ социального поведения человека, человек формируется как личность. Причем социальная обусловленность воспитания личности носит конкретно - исторический характер.

Социально- историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности.

Следовательно, необходимо так выстраивать весь процесс воспитания нравственности личности, чтобы воспитатель непосредственно управлял деятельностью воспитуемого, организуя его воспитание нравственности путем совершения ответственных и самостоятельных поступков. Воспитатель может и обязан помочь растущему человеку пройти этот - всегда уникальный и самостоятельный - путь морально - нравственного и социального развития.

Литература:

1. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Изд-во Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998. – 1392 с.
3. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX вв. / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 11–17.
4. Борзенко, Кувакина, В. А. Основы современного гуманизма / Борзенко, В. А. Кувакина, А. А. Кудишина / Под ред. В. А. Кувакина, А. Г. Круглова. – М.: Российское гуманистическое общество, 2002. – 350 с.
5. Великие мыслители Запада / Перев. с англ. В. Федорина. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1999. – 798 с. (Серия «Академия»).
6. Гегель, Г. Философия истории / Г. Гегель. – СПб.: Наука, 1993. – 479 с.
7. Гончарова, С. Б. Зарождение личностного подхода в русской классической педагогике и культуре XVII–XIX веков / С. Б. Гончарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 27–29.
8. Долинский Н.И. Педагогическая система формирования нравственных качеств будущих офицеров: Дисс... канд. пед. наук / Н.И.Долинский. - Саратов, 2007. - 150 с.
9. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1977. – 351 с.
10. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX в. / В. В. Зеньковский // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 73–89.
11. Кант, И. Сочинение [В 6-ти т.]. / И. Кант. – Т. 4. / Под ред. В. Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1965. – 544 с.
12. Коменский, Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский / Пер. с нем. // Избр. пед. соч. [В 2-х т.]. – Т. 1. – М., 1982. – С. 229–237.
13. Крупская, Н. К. Педагогика сочинений / Н. К. Крупская. – М. : Изд-во АПМРСФСР, 1959. – Т. 5. – 158 с.
14. Луначарский А.В.О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. - 636 с.
15. Мамчур, А.М. Гуманитаризация высшего образования курсантов ввузов / А.М. Мамчур. - Саратов: СВРХБЗ, 2004. - 496 с.
16. Материалисты Древней Греции / Собрание текстов Гераклита, Демокрита, Эпикура / Под ред. М. А. Дынника. – М.: Госполитиздат (Акад. наук СССР ин-т Философии), 1955. – 238 с.
17. Очерк истории этики / Под ред. Б. А. Чагина, М. И. Шахновича. – М.: Мысль, 1969. – 430 с.
18. Платон: Соч. в 3-х т. / Под ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. –М.: Мысль. – Т. 2. – 611 с.
19. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Собр. соч. – М.: Изд-во АПН РСФСР: Институт теории и истории педагогики, 1950. – Т. 9. – 628 с.

УДК: 374:796.817

кандидат педагогических наук, доцент Дюкина Лариса АлександровнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);**старший преподаватель Игнатъев Сергей Викторович**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);**кандидат педагогических наук, профессор Черноярова Ольга Алексеевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ТХЭКВОНДИСТОВ

Аннотация. В статье рассмотрено содержание технической подготовки юных тхэквондистов и выявлен уровень её сформированности у спортсменов 10-12 лет.

Ключевые слова: техническая подготовка, юные тхэквондисты, этап начальной подготовки.

Annotation. The article considers the content of the technical training of young thevondistov and revealed the level of its formation in athletes 10-12 years.

Keywords: technical training, young taekwondo players, initial training stage.

Введение. Спортивный результат, показанный спортсменом на соревновании, является комплексной оценкой уровня его подготовленности по всем видам подготовки: физической, технической, тактической, теоретической и психологической.

Во время выступлений спортсмен демонстрирует свой уровень владения соревновательными упражнениями в условиях, определенных правилами избранного вида спорта. При равенстве развития физической, психологической и теоретической подготовки у занимающихся акцент ставится на техническую подготовку.

Техническая подготовка направлена на результативность действий, красоту и зрелищность их исполнения. В единоборствах от уровня владения техникой зависит умение выбора оптимальных ответных действий, в соответствии со своими внутренними возможностями и действиями соперника.

Начинается обучение с овладения базовыми техническими действиями на этапах начальной подготовки, а завершается её совершенствование с окончанием спортивной карьеры.

Сам спорт и его название пришло к нам из Кореи, название которого состоит из трёх слов: «тхэ» – нога, «квон» – кулак (рука), «-до» – искусство, путь тхэквондо, путь к совершенствованию.

Тхэквондо является контактным и сложно-координационным видом спорта, в нем сочетаются атакующие и защитные действия, выполняемые ногами и руками.

Начинающим тхэквондистам необходимо осваивать технические действия для подготовки к соревновательным упражнениям, для этого им необходимо подобрать методику, которая будет учитывать возраст занимающихся, их индивидуальные особенности, и которая позволит в дальнейшем повышать техническое мастерство.

Во время поединка спортсмену необходимо выполнять различные технические элементы и действия не только в ограниченных по времени условиях, но и в зависимости от создавшейся ситуации, в которой неоднократно атакующие действия сменяются защитными действиями и обратно. Всё это требует от юных спортсменов, не просто умения владеть отдельными техническими приемами, а уметь их применять, исходя из создавшихся условий.

Формулировка цели статьи. Цель исследования: определить уровень сформированности технической подготовленности у тхэквондистов, занимающихся на этапе начальной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-методической литературы показал, что в состав технической подготовки тхэквондистов входит два основных блока: базовая техника и спарринговая техника [1].

Начинать обучение рекомендуется с базовой техники. Она в основном состоит из технических приёмов, которые не входят в соревновательные упражнения керуги, но они создают тот фундамент, на котором и будет в дальнейшем базироваться упражнения для овладения техникой спарринговых поединков.

Спарринговую технику составляют технические действия, которые направлены на овладение соревновательными упражнениями керуги.

Базовая техника состоит из двух уровней.

Первый уровень составляют базовые технические элементы, которые выполняются в статическом положении (низкие стойки) и при перемещениях (скользящие, ступающие). При выполнении базовых элементов применяются боевые позы (закрытая, открытая). Выполнение технических действий зависит также и от выбора дистанции. Дистанция классифицируется на ближнюю, дальнюю, среднюю.

Не менее важными для спортсменов являются умения маневрировать туловищем. К маневрам туловища относятся: уклоны в стороны, отклонения.

В технику нападения входят удары руками и ногами. Они бывают прямыми или боковыми, удары локтями, ребром ладони, обратные удары ногами или удар ногами в стороны.

Техника защиты состоит из блоков руками и ногами. Руками спортсмены учатся ставить основные и усиленные блоки. Ногами блоки ставятся голенью или стопой.

Для успешного выступления на соревнованиях необходимо изучить спортсменам и элементы борьбы. Техника борьбы состоит из самообороны, захватов, стоек, выведения из равновесия, подножки, подсечки, подхватыва, броски, удержания, болевые и душения.

Второй уровень базовой техники состоит из промежуточной техники (между базовой и соревновательной). Она выполняется с места (высокая стойка) и при перемещениях (скользящие, ступающие, прыжковые).

Техника нападения включает удары руками и ногами. Техника защиты – это блоки руками и ногами.

В серию технических действий входят удары руками, ногами, защитные действия, перемещения.

Комбинации технических действий состоят из ударов руками и ногами, удары руками и защита, удары руками и ногами и защита, удары ногами и защита, удары руками и ногами и элементы борьбы.

Элементы борьбы выполняются вместе с другими техническими действиями: броски с захватами рук, ног после блокирования.

Соревновательная (спарринговая) техника классифицируется на четыре уровня.

Первый уровень включает технические элементы в стойке (спарринговая стойка) и свободных перемещениях (степовые, челночные, маневрирование).

В серии и связки технических элементов входят: серии ударов руками, ногами и блоки; комбинации блоков и ударов руками (ногами).

Второй уровень – это технико-тактические взаимодействия с партнером. Изучается техника нападения, защиты, контратак, техника ударов и элементов борьбы.

Третий уровень – это сопряженное воздействие на техническую и специальную физическую подготовку, с применением тренажеров, моделирование соревновательных условий.

Четвертый уровень составляет индивидуальная техника спортсмена, которая состоит из выработки «коронного» удара и собственного стиля ведения поединка.

Основным техническим действием в тхэквондо являются удары. Умение наносить удары руками и ногами является обязательным для спортсменов. Во время поединка спортсменам разрешается наносить удары по туловищу в обозначенную часть (мишень), в голову.

Основной задачей при обучении спортсменов на этапе начальной подготовки, а затем и на учебно-тренировочном этапе является овладение техникой тхэквондо, базовой и соревновательной. От того насколько эффективно спортсмен владеет изученными техническими действиями зависит его дальнейший рост спортивных достижений на этапах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства.

Опытно-экспериментальной базой исследования стала начальная общеобразовательная школа № 2 и средняя общеобразовательная школа №57 г. Чебоксары. В эксперименте приняли участие мальчики в возрасте 10- 12 лет. В состав групп вошли спортсмены, обучающиеся на этапе начальной подготовки второго года обучения. Всего участвовало 30 мальчиков, по 15 человек в экспериментальной и контрольной группах.

Для освоения спортсменами базовых технических действий на занятиях применялись словесные и наглядные методы обучения. Затем спортсмены переходили к непосредственному выполнению различных упражнений, используя метод строго регламентированного упражнения.

С целью отработки и дальнейшего совершенствования изучаемых технических действий на учебно-тренировочных занятиях применялись игровой и соревновательный методы тренировки. Работа над спарринговой техникой велась с применением непрерывного и интервального методов.

Для выявления уровня владения техникой тхэквондистами было проведено тестирование.

Выбраны были комплексы, используемые для оценки технической подготовленности:

- прямой удар ногой в верхний уровень;
- круговой удар ногой в верхний уровень;
- прямой удар рукой в три уровня;
- прямой удар рукой в средний уровень - прямой удар ногой в средний уровень - круговой удар ногой в средний уровень.

Техника исполнения ударов оценивалась по следующим параметрам.

1. Концентрация – 90% от максимальной мощности удара для испытуемого; испытуемый должен выполнить удар с заданной концентрацией – 1-2 балла в зависимости от типа удара;

2. Точность – попадание в круг диаметром до 5 см; испытуемому необходимо выполнить удар с нужной точностью – 1-2 балла в зависимости от типа удара;

3. Равновесие – после выполнения удара, испытуемый не должен переставлять ноги, после выполнения удара ногой для сохранения устойчивого положения разрешается поставить бьющую ногу на пол (одно движение); испытуемый при выполнении удара, сохраняет равновесие – 1-2 балла в зависимости от типа удара;

4. Оптимальная траектория – кратчайшее расстояние до цели при сохранении требуемых для каждого типа удара углов атаки. Испытуемый выполняет удар по оптимальной траектории – 1-3 балла в зависимости от типа удара.

В содержание учебно-тренировочных занятий испытуемых вошли виды подготовки, представленные в федеральном стандарте. В первый год обучения спортсмены контрольной и экспериментальной групп занимались по традиционной методике, в объёме 312 часов в год.

Из них в процентном соотношении, исходя из общего объёма нагрузки, отводилось:

- на общую физическую подготовку (ОФП) до 49%;
- на специальную физическую подготовку (СФП) – до 10%;
- на овладение технико-тактическим мастерством – до 26,5%;
- на специальные подготовительные упражнения – до 8,5%;
- на теоретическую подготовку – до 6 %.

В течение второго года обучения контрольная группа продолжила заниматься по программе этапа начальной подготовки для 2 года обучения. Соотношение видов подготовки было следующим:

- общая физическая подготовка – до 49 %;
- специальная физическая подготовка – до 13%;
- технико-тактическое мастерство – до 25%;
- специальные подготовительные упражнения – до 9%;
- теоретическая подготовка – до 7 %.

В учебно-тренировочные занятия спортсменов из экспериментальной группы были добавлены специально подобранные общеразвивающие упражнения, а именно: подскоки, прыжки на месте и в движении, прыжки с поворотами на 90°, 180°, 270°, 360°, бег с чередованием ширины шагов, статические упражнения, прыжки на скакалке, эстафеты и игры с различными заданиями, направленными на развитие технических действий.

В состав специальных упражнений входили технические элементы, входящие в соревновательные действия тхэквондистов. В задания для спортсменов входило выполнение комбинаций (включая формальные

упражнения пхумсе). Выполнение техники передвижений проводилось в ускоренном темпе, с закрытыми глазами, с применением игр и эстафет с различными заданиями повышенной сложности.

Проведенное исследование позволило выявить уровень сформированности технической подготовленности у занимающихся в группах по виду спорта тхэквондо, обучающихся на этапе начальной подготовки 2 года обучения.

Сдача технических нормативов в ходе исследования проводилась у испытуемых дважды, до начала эксперимента и после его окончания. Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблицах № 1, 2.

Таблица 1

Показатели уровня технической подготовленности испытуемых контрольной группы, баллы

Тестовые упражнения	Основные технические действия		Прирост показателей	
	до эксперимента	после эксперимента	абсолютные значения	в %
Прямой удар ногой в верхний уровень	5,26± 0,23	6,6± 0,23	1,34±0,23	22,6
Круговой удар ногой в верхний уровень	4,73± 0,15	6,13± 0,23	1,4± 0,15	25,8
Прямой удар рукой в 3 уровня	5,53± 0,08	6,93± 0,16	1,4± 0,08	22,5
Прямой удар рукой в средний уровень - прямой удар ногой в средний уровень - круговой удар ногой в средний уровень	5,2± 0,16	6,6± 0,23	1,4± 0,16	23,7

Таблица 2

Показатели уровня технической подготовленности испытуемых экспериментальной группы, баллы

Тестовые упражнения	Основные технические действия		Прирост показателей	
	до эксперимента	после эксперимента	абсолютные значения	в %
Прямой удар ногой в верхний уровень	5,33± 0,23	7,33± 0,23	2,0± 0,23	31,6
Круговой удар ногой в верхний уровень	5,13± 0,23	7,13± 0,15	2,0± 0,15	32,6
Прямой удар рукой в 3 уровня	5,73± 0,16	7,4± 0,16	1,67± 0,16	25,4
Прямой удар рукой в средний уровень - прямой удар ногой в средний уровень - круговой удар ногой в средний уровень	5,47± 0,08	7,6± 0,08	2,13± 0,08	32,6

Как видно из представленных таблиц, результаты первого тестирования у испытуемых в обеих группах не имеет существенного различия. Уровень владения техникой тхэквондо у ребят в обеих группах не высокий.

Результаты повторного тестирования показывают, что у испытуемых в обеих группах наблюдается прирост.

Уровень владения техникой у тхэквондистов повысился, о чем свидетельствуют набранные спортсменами баллы. У испытуемых экспериментальной группы наблюдается больший прирост в баллах по сравнению с испытуемыми контрольной группы.

Выводы. Центральное место в спортивной подготовке занимает техническая подготовка. Уровень владения техническими действиями влияет на результативность соревновательной деятельности. Поэтому обучение техническим действиям начинается с этапа начальной подготовки.

Сначала спортсмены изучают базовую технику, после усвоения которой, переходят к обучению спарринговой техники.

Мастерство спортсмена и результат его выступления определяются в поединках. Участие в соревновательных поединках, требует от спортсмена учета не только своих желаний и возможностей, но также и действий соперника, когда необходимо быстро и результативно подбирать атакующие или защитные действия.

Базовая техника осваивается при помощи словесных, наглядных методов обучения, и с применением метода строго регламентированного упражнения. Совершенствование техники продолжается с применением игрового и соревновательного методов. Обучение спарринговой технике, осуществляется через применение непрерывных и интервальных методов.

Изменение правил соревнований, дальнейшее совершенствование технико-тактического мастерства у ведущих спортсменов, разработка и внедрение нового вида спортивного инвентаря в учебно-тренировочный процесс вносят существенные коррективы в содержание технической подготовки тхэквондистов.

Для выявления уровня сформированности технической подготовленности тхэквондистов был проведен педагогический эксперимент. Полученные результаты показали, что испытуемые обеих групп имеют положительную динамику по всем тестовым упражнениям. Различия наблюдаются в приросте баллов. У испытуемых экспериментальной группы наблюдается более высокий прирост, чем у испытуемых контрольной группы.

Таким образом, применение в учебно-тренировочном процессе специально подобранных физических упражнений, направленных на обучение и совершенствование технических действий, а также сочетание различных методов обучения и тренировки, позволили значительно улучшить уровень технической подготовленности тхэквондистов за обозначенный период времени.

Литература:

1. Тхэквондо. Теория и методика. Спортивное единоборство: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва / Ю. А. Шулика и др. - Том 1. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 800 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Дюсетаева Куляш Смагамбетовна
Карагандинский государственный технический университет (г. Караганда)

КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы в реализации компетентно-ориентированного образования. Автором проанализированы структура, уровни компетентно-ориентированных заданий, эффективность их использования в системе лично ориентированного обучения для формирования ключевых компетенций студентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентный подход, ключевые компетенции, лично ориентированное обучение, компетентно-ориентированные задания.

Annotation. The article considers the main approaches in the implementation of competence-oriented education. The author analyzed the structure, levels of competence-oriented tasks, the effectiveness of their use in the system of personally oriented learning for the formation of key competencies of students.

Keywords: competence, competence-based approach, core competencies, personally oriented learning, competently oriented assignments.

Введение. В современных условиях образование должно соответствовать требованиям, которые предъявляются к нему со стороны государства и общества, а значит выступать как социально-адаптивный механизм, способный реагировать на социальные изменения в развитии общества. А современная модель образования должна функционировать как динамичная и гибкая система, способная реагировать на социальные преобразования и обеспечивать их эффективность, то есть требуются новые подходы в обучении специалистов. На сегодня одним из интересных направлений является внедрение компетентного подхода, ориентированного на развитие личности, культуры мышления, аналитической рефлексии, самостоятельности и ответственности за принятие решений. Поэтому высшая школа призвана помочь студентам овладеть новыми профессионально-ориентированными компетенциями, такими, как самореализация, самоактуализация и саморегуляция.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является рассмотрение основных подходов в реализации компетентно-ориентированного образования в техническом университете.

Изложение основного материала статьи. Понятие «компетентность» довольно широко исследовано во многих трудах отечественных и зарубежных ученых. В контексте нашего исследования под компетентностью будем рассматривать «мотивированные способности» [1].

В работах современных исследователей А.О.Грудзинский, О.А.Палеева, Г.Б. Голуб, М.Ж. Жадрин, А.А. Жайтапов., А.А. Нурымов, Ж.С. Раимбеков) подчеркивается, что компетентный подход в высшем образовании ориентирован на формирование личности специалиста – в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности и высокой мотивации к осуществлению всех видов профессиональной и социальной деятельности.

В контексте нашего исследования одной из ведущих является коммуникативная компетенция: она включает в себя знание основных понятий лингвистики, осознание ее как системы правил и общих предписаний; знание речеведческой теории и владение видами речевой деятельности; владение основными языковыми и речевыми умениями; способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную, невербальную) речевого поведения. Следовательно, обучение русскому языку активизирует формирование коммуникативной компетенции, воспитывает языковую личность, способную к профессионально-деловой межкультурной коммуникации, стремящуюся к саморазвитию и самообразованию, умеющую творчески мыслить. Таким образом, содержание обучения русскому языку имеет многоуровневый характер, включая в себя, прежде всего, практические речевые умения по реализации типичных для данной сферы общения интенций, исполнению определенных социальных ролей, то есть студент практически владеет системой изучаемого языка применительно к сферам обиходно-бытовой и профессиональной коммуникации, понимает особенности межличностной (официальной и неофициальной) коммуникации.

Как отмечает Ю.В Дулепова, «формирование коммуникативной компетенции в современных условиях должно вырабатывать навыки и умения использования основных коммуникативных стратегий, которыми пользуется общество: презентация, манипуляция, конвенция» [2]. Обучение названным коммуникативным

стратегиям является приоритетной задачей, так как, общаясь, человек не только сообщает и описывает какие-то объекты или ситуации внешнего мира, а интерпретирует их, управляет или пытается воздействовать на адресата, давая этим объектам или ситуациям положительную или отрицательную оценку. Коммуникативные стратегии отличаются по уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникации: презентационный тип является пассивной коммуникацией. Точно так же основными средствами являются: для презентации – послание, для манипуляции – сообщение, для конвенции – диалог.

Следовательно, коммуникативная компетенция - это умение решать реальные задачи, умение сотрудничать, способность к самообучению. Наиболее эффективно эти умения формируются в рамках **лично-ориентированного обучения**, которое утверждается в последние годы как ведущее стратегическое направление, соответствующее потребностям общества. Такое обучение, как известно, предполагает необходимость дифференциации учебного процесса с ориентацией на личность студента, его интеллектуальное и нравственное развитие.

По мнению А.Р. Бейсембаева, «лично-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть ученик, студент как личность» [3].

Обращение к технологии лично-ориентированного обучения на занятиях русского языка в техническом вузе предусматривает последовательное применение таких методов, приемов, форм работы, которые позволят преподавателю актуализировать субъектный опыт студента, обеспечить развитие личностных структур и возможность самостоятельного получения и применения знаний, выработки рефлексивно-оценочных умений.

В качестве аргументов в пользу лично-ориентированного обучения русскому языку студентов технических вузов приведем следующее: методы, приемы данной технологии направлены, в первую очередь, на то, чтобы раскрывать и использовать субъектный опыт каждого студента, помогать становлению лично значимых способов познания путем организации целостной учебной (познавательной) деятельности; при лично-ориентированном обучении студент не бездумно принимает готовый образец или инструкцию, а сам активно участвует в каждом процессе обучения – принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок и т.д. Возможность выбора делает обучение сознательным, продуктивным и результативным.

Результатом лично-ориентированного обучения русскому языку в техническом вузе можно обозначить следующее:

- положительная динамика ценностных ориентаций;
- осознанное стремление к саморазвитию, самообразованию, самоактуализации;
- внутренняя мотивация студентов, проявление инициативы;
- развитие воображения, образного мышления и речи.

Следовательно, лично-ориентированное обучение – это процесс объектно-субъектного взаимодействия, целью которого является усвоение предметных знаний, в частности, русского языка, выработки соответствующих умений и навыков как средства саморазвития личности, становления ее как субъекта деятельности, формирование жизненных компетенций.

Перед преподавателем стоит проблема выбора оптимальных форм, методов и приемов по формированию компетентно грамотного студента, а в дальнейшем и выпускника высшей школы. В процессе обучения применяются различные задания для реализации конкретных целей. В таблице 1 показаны виды учебных заданий и основные цели их применения.

Таблица 1

Учебные задания

№	Вид задания	Цель использования
1	Учебное	Понимание студентами учебной задачи, соответственно, освоение содержания предмета.
2	Текстовое	Формирование и развитие умений, усвоение содержания предмета.
3	Проблемное	Развитие интеллекта, воли, эмоции, творчества
4	Практическое	Развитие знаний по русскому языку и формирование умений на информативном материале.
5	Компетентно-ориентированное	Формирование умений действовать в социально-общественной ситуации.

Как видим, каждый вид учебных заданий направлен на достижение определенных целей. Умение работать по алгоритму формируется у студентов с помощью учебного задания, обобщенные знания по русскому языку требуются при выполнении текстовых заданий. Применение проблемных заданий, которые чаще всего используются на этапе введения новых знаний, направлены на формирование личностных качеств студентов, а задания практического содержания повышают мотивацию к изучению русского языка.

Какие задания в системе лично-ориентированного обучения наиболее эффективны, повышают мотивацию к изучению русского языка?

В современной методической науке таковыми признаны **компетентно-ориентированные задания** (КОЗ). Компетентно-ориентированные задания формируют у студентов умение применять уже имеющиеся знания в повседневной жизни, на практике, т.е. направлены на формирование ключевых компетенций студентов.

К преимуществам компетентно-ориентированных заданий следует отнести:

- их научную обоснованность для получения объективной оценки компетенций студентов, формируемых в процессе изучения русского языка;
- сочетаемость с другими образовательными технологиями;
- наличие одинаковых для всех студентов условий проведения педагогического измерения (трудность, состав, структура заданий) и правил интерпретации результатов.

Структуру компетентно-ориентированных заданий можно представить следующим образом:

1. Введение в проблему, стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение, желательная связь с практикой);

2. Формулировка задания:

- текст задания должен начинаться с глагола;

- в тексте задания указано ЧТО делать и есть указание на то КАК делать (в зависимости от уровня);

3. Информация, необходимая для решения данной задачи;

4. Форма предъявления результатов КОЗ (задается структура предъявления студентами результата своей деятельности по выполнению задания, дается модельный ответ).

Стимул компетентно-ориентированного задания способствует мотивации студентов на добросовестную работу. Задачная формулировка дает точное указание на деятельность студента. Модельный же ответ позволяет организовать рефлексивную деятельность студента. А самооценивание стимулирует процесс осмысления и формулирования вывода, студенты начинают понимать уровень своих знаний и действий, видят слабые стороны и определяют пути их устранения. Именно эти навыки помогают студентам быть успешными в учебном процессе.

Компетентно-ориентированные задания отличаются от обычных заданий тем, что студенту предлагается определенный план действия при поиске ответа на вопрос и обязательно включается элемент решения проблемы. Компетентное задание имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у думающего студента недоумения по части того, для чего он это делает. Следовательно, и на занятиях русского языка посредством КОЗ реализуется компетентный подход для формирования ключевых компетенций. Часто одно и то же задание способствует созданию условий для формирования нескольких ключевых компетенций.

Однако, несмотря на то, что одним из приоритетных средств в реализации компетентного подхода в высшем образовании являются компетентно-ориентированные задания, разработана их структура, описаны специфические особенности, дидактические материалы с готовыми к внедрению в процесс обучения КОЗ отсутствуют. Поэтому преподаватели самостоятельно разрабатывают специальные задания для формирования и оценивания компетентностей по предмету. Разработка таких заданий трудоемка и требует от преподавателя знаний особенностей их построения.

Шехонин А.А. предлагает следующий обобщенный алгоритм конструирования КОЗ, который мы приняли за основу. При этом выделены основные составляющие компетентно-ориентированных заданий:

- определение аспекта компетентности, подлежащего формированию или оценке;
- составление задачи на основе выбранного аспекта;
- поиск источников, позволяющих реализовать планируемую деятельность;
- формирование мотивов, стимулов;
- создание ключей или модельных ответов, бланков, инструкций к предъявлению результатов решения задачи;

• самооценка задания [4].

Приведенный алгоритм отражает основные компоненты КОЗ. Идея влияния развивающей среды на формирование компетентностей не нова. Развивающая среда в компетентном подходе имеет как ряд общих черт, так и отличий: это не предметная культурная среда (М.Монтессори), не создание проблемных ситуаций (Дж.Дьюи), хотя и то, и другое здесь также играет значительную роль. Создание развивающей среды в данном случае состоит, в первую очередь, в изменении основных установок преподавателя и его отношений с обучающимися. Под «средой» и средовыми воздействиями понимается главным образом совокупность социальных отношений, общий климат организации (высшей школы, семьи), хотя различные формы организации обучения могут в различной степени способствовать созданию такой благоприятной среды и таких отношений.

Таким образом, выполнение компетентно-ориентированных заданий:

• требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность студентов, а не требует воспроизведения им информации или отдельных действий;

• базируется на знаниях и умениях, но требует умения применять накопленные знания в практической деятельности;

• имеет не только учебное, но и жизненное обоснование, не вызывает у студента недоумения относительно важности и нужности выполнения таких заданий.

Следует заметить, что компетентно-ориентированные задания требуют:

• продвижения от воспроизведения известного образца к самостоятельному пополнению знаний. В таких заданиях предлагается создать или исследовать новую для студентов ситуацию на основе имеющихся знаний;

• поиска и разработки новых, не изученных ранее, подходов к анализу незнакомой ситуации или проблемы;

• принятия решения в ситуации неопределенности, при этом решение проблемы может иметь практическое значение, или представляет для студента личностный, социальный или познавательный интерес.

При выполнении компетентно-ориентированных заданий предполагается создание:

- устного или письменного заключения;
- пояснения или обоснования;
- описания, сообщения;
- суждения, аргументированных мнений;
- инструкций и т.д.

При разработке компетентно - ориентированных заданий преподавателю необходимо:

- ✓ определиться с компетенцией или компетенциями;
- ✓ описать планируемый результат с позиции компетенций;
- ✓ продумать на каком содержании предложить задания;

- ✓ выбрать или сформулировать компетентностно - ориентированное задание, направленное на формирование и оценивание той или иной компетенции;
- ✓ определить на каком этапе занятия целесообразно предложить студентам выполнение данного задания.

Рассмотрим пример компетентностно-ориентированных заданий по дисциплине «Русский язык»: факультет «Архитектурно-строительный», специальность «Строительство» (1 курс).

Тема занятия: «Научная статья. Аннотация»

1 этап: Стадия вызова

- Организационный момент
- Актуализация знаний
- Целеполагание

2 этап: Стадия осмысления

3 этап: Стадия рефлексии

Аспект: приобретение необходимых навыков, умений.

Стимул: если Вы успешно выполните задания, то научитесь составлять тексты научного характера.

Задачная формулировка: напишите аннотацию:

1 группа – рекомендательного характера

2 группа – описательного характера

Выполнение задания направлено на формирование практически всех видов компетенций:

- **Предметные:** создание развивающей речевой среды; умение различать виды сложных предложений, производить языковой анализ научного текста, знать функции и сферу применения, определять языковые средства, характерные для научного стиля; умение составлять аннотацию, включая в нее основные компоненты, выделять и формулировать тему первоисточника, его основные проблемы, определять читательский адрес; обогащение словарного запаса студентов; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, выявлять и устанавливать причинно-следственные связи; умение находить, переработать, использовать информацию для решения конкретных учебных задач, готовить презентацию по теме занятия.

- **Личностные:** умение адекватно оценивать свои способности и возможности; быть толерантным; умение формировать внутреннюю мотивацию приобретения знаний для дальнейшего образования, а также понимать необходимость личностного роста для успешного самоопределения в жизни.

- **Информационные:** умение работать с различными источниками информации: текстом, рисунками учебного материала; умение самостоятельно искать учебный материал для подготовки презентации по теме, анализировать и отбирать необходимую информацию с целью изучения и составления научного текста.

- **Коммуникативные:** умение работать в группе, достигать цели общения в процессе парной, коллективной работы, находить общее решение поставленной задачи; умение корректно и правильно задать вопрос, представить себя, выступить перед аудиторией.

- **Управленческие:** умение решать проблему, делать осознанный выбор уровня сложности заданий; умение, используя дескрипторы, модельные ответы, адекватно оценивать свои способности и возможности.

Безусловно, такие задания вызывают большой интерес у студентов, выполняя их, они учатся размышлять, сопоставлять различные точки зрения, разные позиции, а также формулировать, аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт.

Выводы. Обозначенные основные подходы реализации компетентностно-ориентированного образования в рамках данной статьи свидетельствуют об эффективности использования разноуровневых компетентностно-ориентированных заданий. Внедрение компетентностно-ориентированных заданий является результативным способом развития предметной и функциональной грамотности. Студенты, погружаясь в жизненную ситуацию, применяют теоретические знания на практике, итогом которой является повышение мотивации к изучению предмета и осознание его практической значимости.

Таким образом, компетентностно-ориентированное обучение способствует формированию личности другой формации – специалиста, обладающего необходимым набором компетенций. Общество хочет видеть в студенте личность компетентную, со сформированными коммуникативными навыками, умеющую работать в команде, брать на себя ответственность за решение проблем, готовую к постоянному самообразованию.

Литература:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002. - 396 с.
2. Дулепова Ю.В. Формирование общекультурных компетенций современного специалиста выпускника технического ВУЗа на занятиях по иностранному языку. // Ученые записки Орловского государственного университета, 2013. - №5 (55) - С. 235.
3. Бейсембаев А.Р., Аубакирова Р.Х. Компетентностно-ориентированные задания как реализация принципа личностно-ориентированного обучения // Вестник Инновационного Евразийского университета, 2014. - № 1(53). - С. 70.
4. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., и др. – СПб: НИУ ИТМО, 2014. - 99 с.

УДК:379.8

кандидат педагогических наук, доцент Егорова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

студентка 3 курса направления подготовки 43.03.02 Туризм Сагандакова Елизавета Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭКСКУРСИОННОГО ТУРИЗМА В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ

Аннотация. В статье рассматриваются перспективы развития экскурсионного туризма в Краснодарском крае и городе Краснодаре, в частности. Приведен анализ потребительских предпочтений рынка экскурсионных услуг в Краснодарском крае.

Ключевые слова: Краснодар, Краснодарский край, экскурсионный туризм, туристическая фирма, экскурсионное бюро, экскурсия, памятники природы, достопримечательности Краснодара.

Annotation. The article discusses the prospects of the development of excursion tourism in the Krasnodar region and in particular the city of Krasnodar. The analysis of consumer preferences of the market of excursion services in the Krasnodar Territory is given in the article.

Keywords: Krasnodar, Krasnodar Territory, excursion tourism, travel agency, excursion bureau, excursion, monuments of nature, sights of Krasnodar.

Введение. Краснодар является одним из наиболее привлекательных для посещения городов. В 2017 году южная столица вошла в ТОП-10 туристических городов России [1]. Обладающий историко-культурным наследием и большим потенциалом для формирования экскурсионных услуг и продвижения их на внутреннем и внешнем рынках, зачастую Краснодар остается забытым туристами, являясь для многих путешественников перевалочным пунктом к черноморскому побережью России.

В городе – 18 крупных зеленых зон: парков, садов, аллей с удивительным ландшафтным дизайном и редкими насаждениями; порядка 20 музеев, художественных галерей, выставочных залов, в том числе, музеев под открытым небом; более 60 уникальных архитектурных сооружений, скульптур, памятников, мемориальных комплексов и все они – достопримечательности и культурные объекты Краснодара и Краснодарского края. Ежегодно столица Кубани становится площадкой для проведения музыкальных фестивалей, конкурсов различных направлений искусства.

Формулировка цели статьи. Однако, экскурсионная деятельность в городе Краснодаре развито слабо. Прежде всего следует отметить, что под организованной экскурсионной деятельностью понимается предложение стандартизированной экскурсионной программы или отдельных экскурсий как разновидности туристских услуг. Под экскурсионной услугой понимается услуга по удовлетворению познавательных интересов экскурсантов (туристов), включая разработку и внедрение программ экскурсионного обслуживания или отдельных экскурсий, организацию и проведение экскурсий. В ходе написания научной работы была определена основная цель исследования – изучение современного состояния рынка экскурсионных услуг в городе Краснодаре и Краснодарском крае.

Изложения основного материала статьи. В большинстве своем рынок экскурсионных услуг предлагает туристам отправиться в однодневные туры по достопримечательностям Краснодарского края из Краснодара. Каждое второе туристическое агентство предоставляет маршруты в Гуамское ущелье, плато Лагонаки, выставочный комплекс Атамань, дольменные комплексы Апшеронского и Геленджикского районов [2].

Туристические фирмы, реже – экскурсионные бюро, предлагают следующие услуги:

- Обзорные и тематические экскурсии по Краснодару.

Обзорные экскурсии характеризуются многотемностью и позволяют за короткое время получить общее и цельное представление об объекте.

Городская экскурсия строится на показе различных объектов города: памятников истории и культуры, зданий и сооружений, мест знаменательных событий, природных мест объектов, промышленных и сельскохозяйственных предприятий и т. п. Рассказ о городе ведется от времени его возникновения до настоящего момента. Практически все городские обзорные экскурсии схожи между собой по структуре. Каждая из них содержит несколько подтем: история города, характеристика культуры, науки, образования, промышленности [3, 56 с.].

- Большой популярностью также пользуются экскурсии по природным памятникам Краснодарского края и республики Адыгея. Каждый выходные организуются однодневные поездки в близлежащие уголки Кубани. Чтобы добраться до природных красот черноморского побережья и в полной мере осмотреть их, необходимо потратить два дня. Например, посещение Таманского полуострова, а именно, Ханского озера с целебной вулканической глиной. Такая экскурсия чаще всего комбинируется с посещением этнокомплекса Атамань.

- Тематические экскурсии по Краснодару. Существуют экскурсии для более детальной, узкой направленности. Такие экскурсии будут интересны и познавательны тем, кто провел несколько дней в городе, а также местным жителям, школьникам, студентам. Такими экскурсиями могут быть, к примеру, «Летопись архитектуры Екатеринодара», «Дорога к храму», «Город, опаленный войной» «Краснодар литературный». Способы передвижения на таких экскурсиях могут быть как автобусно-пешеходный, так и просто пеший [2].

Тематические экскурсии посвящены раскрытию какой-либо одной темы в области истории, культуры, природопользования того или иного содержательного аспекта в тематической экскурсии, ее традиционно относят к одному из типов: исторические, архитектурно-градостроительные, искусствоведческие, литературные, природоведческие и производственные (технологические).

В ходе написания научной статьи, было проведено анкетирование с целью получения информации для анализа потребительских предпочтений рынка экскурсионных услуг в Краснодарском крае. Разработанные анкеты были размещены в социальных сетях, группах и каждый желающий мог принять участие в анкетировании. Всего удалось собрать 92 анкеты, заполненные респондентами в сети Интернет.

Одной из самых многочисленных социальных групп стало студенчество в возрастной категории от 17 до 23 лет – они составили 62,3% всех респондентов. 84,2% из опрошенных - девушки, 15,8% - молодые люди.

50% опрошенных студентов никогда не прибегали к услугам туристических агентств. 34,2% опрошенных иногда пользуются услугами туристических компаний, 13,1% пользуются услугами туристических агентств время от времени, 2,6% - на постоянной основе.

При подборе экскурсионного продукта, большая часть опрошенных студентов руководствуется такой целью, как отдых - 47,3%; 18,4% - экскурсии; 13,2% - экстремальный отдых; 10,5% - обучение и повышение квалификации.

По распределению предпочтений относительно страны будущего отдыха, студенты разделились следующим образом: 39,4% студентов предпочитают путешествовать по России и странам СНГ, 60% предпочитают путешествовать за рубежом.

Для 68,4% опрошенных студентов имеет значение наличие экскурсионных маршрутов, 23,8% опрошенных утверждают, что наличие экскурсий не имеет значения, 7,8% затруднились ответить на поставленный вопрос.

44,7% опрошенных студентов предпочли бы не более двух-трех экскурсий в недельном туре, 28,9% смогли бы посетить не более четырех экскурсий, 13,1% опрошенных предпочли бы более шести экскурсий, 10,5% готовы отправиться не более чем на пять экскурсий.

В большинстве своем 65,7% опрошенных студентов отдают предпочтение обзорным экскурсиям в совокупности с историческими, искусствоведческими, литературными, археологическими, архитектурно-градостроительными экскурсиями. Спрос на экологические экскурсии не так велик, всего лишь 10,5% посетили бы экскурсии такого рода.

Однако, 60,5% студентов отметили, что чувствовали необходимость в новых тематиках экскурсий. 28,9% респондентов довольны уже представленными тематиками экскурсий на рынке туристических услуг, 7,8% затруднились ответить на поставленный вопрос.

Относительно транспортных услуг 65,7% опрошенных отдали предпочтение комбинированным средствам передвижения, 18,4% предпочитают передвигаться пешком, 7,8% выбирают автомобильный арендованный транспорт, по 2,6% респондентов высказали предпочтение средствам индивидуального передвижения и личному автомобилю.

Практически все респонденты – 92%, высказались за необходимость хороших точек обзора для фотографий на маршруте экскурсий. 8% не уверены, так ли это необходимо.

68,4% готовы прибегнуть к дополнительным услугам, например, подборке ресторанов и кафе на маршруте экскурсии. 23,6% студентов не нуждаются в таких услугах, 7,8% респондентов не смогли дать однозначного ответа на вопрос.

Аналогично, 78,9% респондентов хотели бы быть осведомлены о локальных мероприятиях, не входящих в тур или экскурсионный маршрут, 21% не уверены, так ли это необходимо.

Среди опрошенных студентов 57,8% уже пользовались экскурсионными услугами в Краснодарском крае. 47,3% из них остались довольны, 10,5% не могут дать однозначный ответ на вопрос. 42% студентов не пользовались экскурсионными услугами в Краснодарском крае, а значит, не могут оценить ситуацию на рынке услуг.

55,2% опрошенных заинтересованы в посещении экскурсии по мистическим местам в Краснодарском крае, 31,5% отдали предпочтение экскурсии по местам съемок знаменитых кинокартин, чуть меньшим интересом пользуются гастрономические и аграрные экскурсии – по 21% каждая.

Участие в анкетировании также приняли граждане средней возрастной категории следующих социальных групп:

- 1..работники бюджетной сферы представлены в возрасте от 25 до 39 лет и составляют 13,1%;
- 2..Возраст офисных работников колеблется от 38 до 43 лет – они составили 6,6% опрошенных;
- 3..Наименьшее процентное соотношения в возрасте от 21 года до 42 лет составляют индивидуальные предприниматели – 3,3%; Государственные служащие – 1,6% и временно безработные – 1,6%.

По гендерному признаку опрошенные разделились в следующем соотношении: 68,7% - женщины, 31,3% - мужчины.

43,7% - никогда не пользовались услугами туристических агентств, 25% опрошенных иногда прибегают к их услугам, 18,7% время от времени обращаются в туристические агентства и лишь 12,5% пользуются их услугами на регулярной основе.

Приоритетной целью при выборе туристского продукта также является отдых – 43,7%, для 31,2% опрошенных главной целью являются экскурсии, 18,7% приобретают туристские продукты с целью обучения или повышения квалификации, 6,2% опрошенных задумываются о лечении.

Чуть более старшее поколение, чем студенты, отдает предпочтение отдыху в России и странах СНГ (56,2%), нежели за рубежом (43,8%).

75% опрошенных считают, что экскурсии все еще являются важной составляющей любого тура, однако касательно оптимального количества экскурсий в недельном туре мнения разошлись: 37,5% хотели бы посетить две экскурсии, 25% уверены, что четыре экскурсии более чем достаточно, равное количество опрошенных (12,5%) отдают предпочтение трем экскурсиям, не более пяти, и более шести экскурсий в недельном туре.

Популярными остаются обзорные и искусствоведческие экскурсии у 56,2% респондентов, исторические – 75%, литературные – 25%, археологические – 31,2%. А вот популярность экологических экскурсий оставляет желать лучшего – всего лишь 6,2% опрошенных не отказались бы их посетить.

68,7% опрошенных заявили, что, хотя бы раз чувствовали необходимость в новых, интересных тематиках экскурсий.

При выборе транспортных средств 75% отдают предпочтение комбинированным средствам передвижения на маршруте экскурсий, 12,5% хотели бы передвигаться на арендованном автомобиле, средства индивидуального передвижения и пеший способ передвижения поделили по 6,2% каждый.

Почти единогласно респонденты изъявили о необходимости хороших точек обзора для фото – 93,7%.

62,5% высказались за необходимость подборки ресторанов и кафе. Чуть в большей степени нуждаются опрошенные в информировании о локальных мероприятиях – 75% ответили утвердительно.

Половина опрошенных (50%) ранее пользовались экскурсионными услугами в Краснодарском крае и осталась довольна.

37,5% хотели бы посетить экскурсию по местам съемки знаменитых кинокартин, 31,2% отдали предпочтение экскурсии по мистическим местам Краснодарского края, 18,7% высказались за посещение археологической экскурсии и в одинаковом соотношении разделились респонденты относительно аграрных и гастрономических экскурсий - по 6,2% каждая.

Еще одной социальной группой, принявшей участие в анкетировании, оказались пенсионеры. Они составили 11,5% всех опрошенных. 87,5% опрошенных пенсионеров – женщины, 12,5% мужчины.

12,5% - никогда не пользовались услугами туристических агентств, 25% опрошенных иногда прибегают к их услугам, 37,5% респондентов время от времени обращаются в туристические агентства и 25% пользуются их услугами регулярно.

Приоритетной целью при выборе туристского продукта также является отдых – 62,5%, для 25% опрошенных главной целью являются экскурсии, 12,5% респондентов приобретали путевки с целью лечения.

Старшее поколение отдает предпочтение отдыху в России и странах СНГ (62,5%), чем за рубежом (37,5%).

88% опрошенных считают, что экскурсии все еще являются важной составляющей любого тура и проявляют к ним небывалый интерес: 62,5% хотели бы посетить более пяти экскурсий в недельном туре, 37,5% отдали предпочтение трем экскурсионным маршрутам.

Особой популярностью среди пенсионеров пользуются обзорные экскурсии 75% отдают предпочтение именно им. 25% заинтересованы в посещении экскурсий исторической направленности.

62,5% опрошенных заявили, что, хотя бы раз чувствовали необходимость в новых, интересных тематиках экскурсий.

При выборе транспортных средств 75% отдают предпочтение комбинированным средствам передвижения на маршруте экскурсий, 25% предпочли бы передвигаться на арендованном автомобиле.

75% респондентов изъявили о необходимости хороших точек обзора для фото.

75% опрошенных пенсионеров считают, что скорее всего не нуждаются в подборе кафе или ресторана, а 25% ответили на поставленный вопрос «нет».

50% респондентов хотели бы владеть информацией о культурных событиях региона, не включенных в программу.

75% ранее пользовались экскурсионными услугами в Краснодарском крае и осталась довольна.

Относительно выбора тематических экскурсий респонденты разделились почти одинаково: по 37,5% пенсионеров хотели бы посетить экскурсию по местам съемки знаменитых кинокартин и археологические экскурсии. Свой интерес к экскурсии по мистическим местам в Краснодарском крае высказали 25% опрошенных.

На основе анализа полученной информации в ходе анкетирования в сети Интернет можно судить об отношении и доверии граждан различных социальных групп и возрастных категорий к туристическим агентствам. Также были выявлены основные цели приобретения туристских продуктов гражданами. Ими являются отдых, посещение экскурсий, обучение, реже активный отдых.

При подборе желаемого туристического продукта, какая из целей является для Вас наиболее приоритетной?

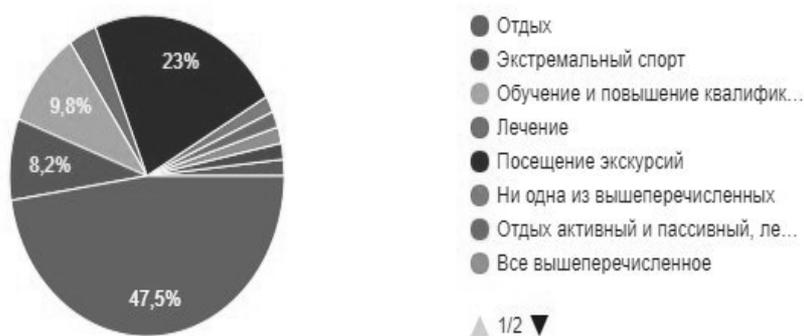


Рисунок 1. Диаграмма соотношения приоритетных целей потребителей при покупке тура

По итогу, половина граждан отдает предпочтение отдыху в России и странах СНГ, аналогично с отдыхом за рубежом.

Вы предпочитаете путешествовать:



Рисунок 2. Диаграмма соотношения потребительских предпочтений по географическому признаку

Объединив данные касательно количества экскурсий в недельном туре, можно сделать вывод, что туристы чаще отдадут предпочтение трем или четырем экскурсиям продолжительностью от двух до трех часов каждая.

Сколько экскурсионных маршрутов Вы бы хотели включить в ваш тур продолжительностью в неделю?

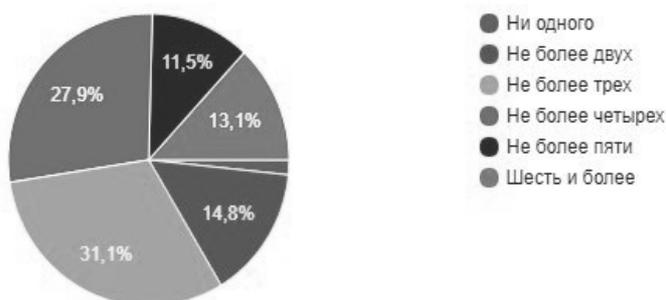


Рисунок 3. Диаграмма соотношения потребительских предпочтений относительно количества экскурсий в туре

По тематической направленности обзорные, исторические, искусствоведческие экскурсии остаются лидерами среди опрошенных. Меньшее предпочтение граждане отдают экологическим, гастрономическим экскурсионным маршрутам. Однако, более половины опрошенных утверждают, что чувствуют необходимость в свежих тематических направлениях экскурсионного сервиса.

Относительно также большая часть опрошенных отдает предпочтение комбинированным средствам передвижения, например, автобусно-пешему. Практически абсолютное большинство респондентов считают, что точки лучшего обзора для фотографий должны быть на маршруте экскурсии.

Однозначного мнения относительно подбора кафе и ресторанов на маршруте экскурсии выявить не удалось: этот вопрос является сугубо индивидуальным для каждого человека. Тем не менее, более половины опрошенных хотели бы знать о культурно-досуговой программе, не входящих в экскурсию.

Практически одинаковое соотношение получилось относительно пользования экскурсионными услугами в Краснодарском крае – половина респондентов ответили «да». Менее половины из них остались довольны приобретёнными услугами.

Относительно тематических экскурсий удалось установить факт того, что граждане заинтересованы в экскурсиях мистической, кинематографической и гастрономической направленности.

Какую, на Ваш взгляд, экскурсию, Вы бы посетили с наибольшим предпочтением?



Рисунок 4. Диаграмма соотношения потребительских предпочтений относительно тематических экскурсий

Выводы. Таким образом, можно вывести несколько отличительных особенностей региона:

1. Краснодарский край представляет собой регион, богатый значительным историко-культурным наследием, местом интеграции многих национальностей Российской Федерации;
2. Краснодар – южная столица России – уникальный город, сочетающий в себе европейский шик и традиционную казачью культуру;
3. Природные памятники и объекты Кубани являются обширной базой для развития экологического туризма с элементами экскурсий.

Вышеперечисленные особенности Краснодарского края являются крепким фундаментом для стабильного развития экскурсионного туризма на Кубани и его превращении в одну из отраслей краевой экономики.

Литература:

- 1 ТурСтат: исследование рынка туризма и путешествий в России и СНГ // Электрон. дан. Режим доступа URL: <http://turstat.com/besttravelcityrussia2017> (дата обращения 24.11.2017)
- 2 ПутЭкс41: экскурсионное бюро // Электрон. дан. Режим доступа URL: <http://putehks41.blizko.ru/> (дата обращения: 01.11.2017)
- 3 Емельянов Б.В. Экскурсоведение: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2007. 216 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор **Елисева Елена Владимировна**
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат технических наук, доцент **Иванова Наталья Александровна**
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат философских наук, доцент **Малинников Сергей Григорьевич**
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ОПТИМИЗАЦИОННОГО
ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость совершенствования информационно-технологической подготовки студентов вуза с учетом требований ФГОС ВО, отечественных и зарубежных стандартов в сфере информационных технологий на базе использования практико-ориентированного и оптимизационного подходов в обучении.

Ключевые слова: информационно-технологическая подготовка, студент, университет, практико-ориентированное обучение, оптимизационный подход, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Annotation. The article substantiates the need to improve the information technology training of University students taking into account the requirements of the GEF VO, domestic and foreign standards in the field of information technology based on the use of practice-oriented and optimization approaches in teaching.

Keywords: information technology training, student, University, practice-oriented training, optimization approach, e-learning, distance learning technologies.

Введение. В настоящее время проблема повышения качества подготовки специалистов для современной экономики страны приобретает особую значимость. В этой связи весьма актуальным становится изучение современных тенденций развития образования в новых условиях жизнедеятельности человека и широкомасштабной информатизации всех сфер жизни общества (Е.Н.Пасхин. А.Д.Урсул).

Формирующееся информационное общество, «человеко-машинный мир» актуализируют необходимость развития информационной компетентности каждого специалиста, как на общекультурном, так и профессионально-специализированном уровне. При этом учеными отмечается важность владения навыками программирования, развитость пользователя как субъекта взаимодействия с информационными системами и технологиями, способность к самостоятельному и продуктивному диалогу с машиной, принятию решений и выполнению поставленных профессиональных задач, управлению сложными автоматизированными комплексами (С.А.Бешенков, Т.А.Бороненко, О.В.Бяхов, А.Г.Гейн, С.Г.Григорьева, В.А.Сухомлин и др.).

Изложение основного материала статьи. В современном вузе информационно-технологическая подготовка является обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на формирование у студентов компетенций в области информатики, информационно-коммуникационных технологий, информационной деятельности и информационного взаимодействия.

В работах ряда исследователей (Т.М.Банникова, Н.А.Баранова, Т.В.Иванова, Т.Г.Калиновская, С.А.Косолапова, А.И.Косолапов, Н.И.Леонова, В.А.Сухомлин и др.) показано, что современную информационно-технологическую подготовку студентов вуза отличают следующие основные особенности:

1. Информационные технологии выступают не только объектом изучения, но средством изменения самого образовательного процесса.

2. Стремительная смена технологий и, как следствие, быстрое устаревание знаний делают необходимым обновление ИТ-компетенций, отраженных в ФГОС ВО и профессиональных отраслевых стандартах, как минимум раз в 4 - 5 лет.

Указанные особенности информационно-технологической подготовки будущего специалиста требуют от современного вуза тесного взаимодействия с рынком труда с целью оперативной корректировки содержания образовательных программ в соответствии с запросами работодателей, а также следования концепции опережающего образования [1], [2], [6].

При этом важнейшим требованием к обновленной системе информационно-технологической подготовке студентов выступает сохранение ее фундаментальности, которая предполагает:

- насыщение содержания образования новыми научными сведениями, фактами и открытиями российских и зарубежных ученых в соответствующих профилю подготовки бакалавров и магистров направлениях компьютерных наук, обеспечение соответствия ядра учебных программ руководствам CC2001 («Computing Curricula 2001 Computer Science»), SE2004 («Software Engineering 2004. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering»), CS2008 (Computer Science 2008), а также используемыми в РФ профессиональными стандартами в области информационных технологий (рекомендованы Ассоциацией предприятий компьютерных и информационных технологий);

- создание условий для освоения обучающимися научно-информационной базы с целью эффективного изучения компьютерных дисциплин, адаптивность и тиражируемость образовательных технологий в сочетании с их стабильностью и долгосрочностью, обеспечение разумного баланса между теоретическими знаниями и прикладными технологиями;

- применение в организации информационно-технологической подготовки студентов достижений современной методики обучения [3].

Нельзя не согласиться с утверждением С.А.Косолаповой, А.И.Косолапова, Т.Г.Калиновской о том, что основе фундаментализации информационно-технологической подготовки студентов в вузе должны лежать:

- направленность на обеспечение целостного восприятия научной картины мира,
- раскрытие сущности фактов и явлений из области профессии и специальности,
- способность к синтезу со знаниями из других областей (междисциплинарные знания),
- высокая степень универсальности, способствующая пониманию и объяснению сути и взаимосвязи явлений из разных областей науки и практики,
- направленность на интеллектуальное развитие личности [6].

При этом для будущих ИТ-специалистов фундаментальными являются знания естественно-научных (высшая и дискретная математика, теория вероятности, математическая статистика, вычислительные методы, методы оптимизации) и технических наук. В то же время, принципы применения полученных фундаментальных знаний на практике являются специальными знаниями, служащими средствами решения конкретных прикладных задач [6]. Поэтому при формировании содержания информационно-технологической подготовки студентов необходимо предусмотреть включение дисциплин и разделов, обеспечивающих формирование следующих компетенций:

- способность использовать основные законы естественно-научных дисциплин и современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- сформированность навыков работы с компьютером как средством управления информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях;
- способность проектировать, разрабатывать, внедрять, адаптировать прикладное программное обеспечение, проводить тестирование компонентов информационных систем;
- приобретение опыта обследования деятельности и ИТ-инфраструктуры предприятий, исследования состояния и тенденций развития рынка программного обеспечения, осуществления выбора рациональных ИС и ИКТ-решений для управления бизнесом или предприятием;
- сформированность навыков управления ИТ-сервисами и контентом предприятия.

Содержание информационно-технологической подготовки для непрофильных направлений бакалавриата должно обеспечивать, прежде всего, формирование опыта использования предметно – и проблемно-ориентированных информационных технологий и информационных систем для решения задач в области аналитической, научно-исследовательской, инновационно-предпринимательской и других видах деятельности. Поэтому содержательные компоненты информационно-технологической подготовки студентов в этом случае направлены на формирование следующих компетенций:

- способность управления информацией, полученной из различных источников, с помощью компьютера;
- способность участвовать в проектах по модернизации ИТ-инфраструктуры предприятия, организации в роли консультанта;
- наличие опыта применения современных сервисов и пакетов прикладных программ для решения задач учебной и профессиональной деятельности [6], [7].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что, независимо от профиля подготовки студента, содержание информационно-технологической подготовки в вузе должно поддерживаться учебными академическими дисциплинами по основам современных информационных технологий и учебными дисциплинами конкретной специализации (по конкретным разделам ИТ). Научные же знания, вводимые в ИТ-дисциплины, как справедливо отмечают С.А.Косолапова, Т.Г.Калиновская, В.А.Сухомлин и другие исследователи, должны отвечать информационным и развивающим целям, а также отражать характер и динамику научно-технического прогресса и развитие социально-экономических процессов, принципы реализации связей «наука-технологии», сочетание профессионально направленных фундаментальных знаний с новыми технологиями исследований [1], [6].

По нашему мнению, такой подход оправдан, так как он максимально ориентирован на подготовку востребованного рынком труда специалиста.

Таким образом, фундаментализация ИТ-образования требует пересмотра его содержания на основе практико-ориентированного подхода к результатам образовательного процесса, ориентированных на будущую профессиональную деятельность выпускников вузов.

В настоящее время в высшем образовании наметилась тенденция широкого использования методов проблемно-ориентированного и проектно-организованного обучения на всех этапах овладения профессией. Практика показывает, что проектно-организованная и проблемно-ориентированная деятельность студентов, организованная опережающая самостоятельная работа, участие в решении реальных проблем способствует приобретению будущими специалистами умений и опыта практического использования фундаментальных знаний, выполнения профессионального анализа, проведения исследований и проектирования.

Примером реализации практико-ориентированного подхода в процессе информационно-технологической подготовки студентов физико-математического факультета Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского может служить приведенная в таблице 1 информация о тематике выполняемых студентами ИТ-проектов.

Таблица 1

Тематика и виды учебных ИТ-проектов

№	Типы проектов	Примеры проектов
1	Проекты разработки и развития программного обеспечения	Автоматизация <процесса> на примере <название организации> Проектирование информационной системы <название организации>
2	Прикладные проекты	Разработка обучающего приложения (настольного / мобильного) по теме <название> Разработка веб-сервиса <название>

Тематика большинства выпускных квалификационных работ (ВКР) бакалавров ИТ-профиля физико-математического факультета университета также имеет ярко выраженный практико-ориентированный прикладной характер: это разработка веб-ресурсов и веб-сервисов, разработка мобильных приложений, создание автоматизированных информационных систем и др. Ряд ВКР посвящены разработке информационных систем для индивидуальных предпринимателей, предприятий малого и среднего бизнеса (типографии, автомойки, магазины и др.). Большинство таких работ выполняются по заказу предприятий и организаций г. Брянска и Брянской области с последующим внедрением.

Необходимо отметить, что в практику преподавания информационно-технологических дисциплин преподавателями университета активно внедряются методы активного проблемного, эвристического обучения, в частности кейс-метод или метод конкретных ситуаций, обладающий рядом особенностей:

- представляет собой разновидность исследовательской аналитической технологии, включает операции исследовательского процесса и аналитические процедуры;
- выступает в качестве технологии коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (подгруппах), взаимный обмен информацией, взаимооценивание;
- является специфической разновидностью проектной технологии: в рамках кейс-метода происходит формулирование проблемы, поиск путей ее решения на основе использования «кейса», выступающего одновременно и в качестве задания, и в качестве источника информации для осознания проблемы и выбора вариантов эффективных действий.

Преподавателями физико-математического факультета университета разрабатываются и используются в практике преподавания разные виды кейсов:

- Практические кейсы, которые отражают реальные жизненные ситуации, с которыми может столкнуться будущий специалист.
- Обучающие кейсы, основной целью которых является решение студентом учебных и воспитательных задач.
- Научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности студента. Такие кейсы выступают моделью для получения нового знания о ситуации и поведении в ней.

На фоне непрерывного роста научной информации в области информационных технологий имеет место также проблема дефицита учебного времени, отводимого на информационно-технологические дисциплины. Поэтому мы считаем, что в процессе совершенствования информационно-технологической подготовки студентов университета требуется реализация оптимизационного подхода в обучении. Оптимизационный подход предполагает не только пересмотр содержания обучения, но и выбор оптимальных современных технологий и методов обучения.

Проведенный нами анализ актуальных теоретических и методических научных работ, а также практика собственной работы показывает, что первостепенную роль в достижении указанных выше целей на современном этапе играют активные и интерактивные технологии и методы обучения, а также использование на практике дистанционных образовательных технологий обучения в современном информационно-

образовательном пространстве вуза, позволяющее развивать такие направления, как электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий, создавать условия, способствующие повышению осознанности, самостоятельности, активности учебной деятельности будущих специалистов и, вследствие этого, формированию у них положительной направленности на выбранную профессиональную деятельность [3], [4], [5], [8].

В ходе экспериментального исследования по оценке эффективности применения разработанных методических и технологических подходов к совершенствованию информационно-технологической подготовки будущих специалистов в вузе с использованием системы опережающего образования, электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, нами зафиксировано значимое повышение уровня информационной компетентности (в среднем на 20% и более) у всех студентов экспериментальной выборки (более 100 человек студентов физико-математического и естественно-географического факультетов).

Выводы. Полученные в результате проведенной работы по совершенствованию информационно-технологической подготовки студентов университета позволяют заключить, что предложенная система методических и технологических подходов позволила создать условия, способствующие повышению эффективности информационно-технологической подготовки, личностно-профессиональному развитию, саморазвитию студентов вуза, как субъектов инновационной экономики, обладающих конкурентоспособностью на рынке труда.

Литература:

1. Андропова Е.В., Сухомлин В.А. Диверсификация программ профессиональной подготовки в международных образовательных стандартах в области информационных технологий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2013. – №1. – С. 73-86.

2. Бяхов О.В. Роль ИТ-образования в развитии информационного общества // Преподавание информационных технологий в России: Открытая всероссийская конференция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.it-education.ru/2005/reports/1_Byahov.htm (дата обращения 13.03.2018)

3. Елисеева Е.В., Иванова Н.А., Трубников С.В. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов университета / Applied and Fundamental Studies Proceedings of the 13th International Academic Conference. – 2017. – С. 109-113.

4. Елисеева Е.В., Петухова Л.П. Реализация интерактивного обучения в высшей школе// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55, часть IV. – С. 168-175.

5. Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Савин А.В., Степченко И.Г., Шадоба Е.М. Информатизация как приоритетное направление современного высшего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 50-4. - С. 138-144.

6. Косолапова С.А., Калиновская Т.Г., Косолапов А.И. К вопросу о фундаментализации инженерного образования // Успехи современного естествознания. – 2013. – №6. – С. 134-136.

7. Прозорова Г.В. Структурирование содержания профильной подготовки будущих ИТ-специалистов в виде учебных модулей // II Всероссийская научно-практическая конференция «информационные технологии в науке и образовании». – Чебоксары, 2013. – Режим доступа: <http://chb.ito.edu.ru/2013/section/190/93891/> (дата обращения 24.09.2017).

8. Eliseeva, E. V., Zyateva, L. A., Kiyutina, I. I., Weiler, V. P., Shkityr, O. N., & Isakova, G. S. Gamification technology in the higher school educational process as a way of improving of professional training for the modern economy // International Journal of Applied Business and Economic Research, 2017. 15(11), 175-183.

Педагогика

УДК:378.2

доктор технических наук, профессор Ерастов Виктор Васильевич

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат социологических наук, доцент Киселев Виктор Ильич

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. В статье представлено возможное содержание дисциплины «Экономика образования» для студентов-бакалавров образования, анализируется объем и характер сведений, включенных в тематические блоки курса.

Ключевые слова: экономика образования, система образования, управление образованием, финансирование образования, налоги и собственность в образовании.

Annotation. The article presents probable content of the discipline «Economics of Education» for bachelor students, analyzes the amount and nature of the information included in thematic clusters.

Keywords: Economics of Education, the education system, management of education, funding for education, taxes and property in education.

Введение. Экономика образования как наука, определяющая соотношение материальных и денежных средств, которые были направлены на получение квалифицированных специалистов через систему образования, - в настоящее время является одним из самых молодых и быстро развиваемых направлений. Она позволяет проводить исследования по эффективности вложений в образовательную систему, и таким образом спрогнозировать экономическое и социальное благосостояние страны.

Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов, будущих учителей, административных работников образовательных учреждений, руководителей районных, областных структур образования, должна включать не только общетеоретические и специальные (определенные профилем) знания, но и изучение специальной дисциплины, направленной на формирование компетентности выпускников в области

экономики образования. Сведения о реальности экономических отношений в сфере образования, организации и оплате труда, финансировании образовательных учреждений, формировании и развитии учебно-материальной базы, и других экономических аспектах являются содержанием учебного предмета «Экономика образования».

Формулировка цели статьи. В данной статье характеризуется содержание дисциплины «Экономика образования» для студентов-бакалавров по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение», и рассматриваются методические особенности освоения теоретического материала и формирования прикладных – исследовательских умений при изучении данной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Программа дисциплины «Экономика образования» предполагает, что в процессе ее изучения рассматриваются практически все основные экономические и социальные проблемы, с которыми сталкиваются выпускники педагогического вуза в процессе работы в любом типе образовательного учреждения.

Потому, наряду с основными целями, такими как, выработка представлений об экономической стороне системы образования, анализ экономических процессов, характерных для системы образования Российской Федерации, дисциплина должна преследовать и развивающие цели – выработка предложений по мероприятиям реформирования системы образования РФ, приемы модернизации российской сферы образования.

В связи с этим при изложении содержания дисциплины необходимо: а) сформировать общее представление об особенностях дисциплины и науки – «Экономика образования»; б) выявить тесные связи данной дисциплины с другими науками; в) дать системные сведения об основных экономических проблемах сферы образования РФ; г) сформировать у студентов знания в области реальных процессов, происходящих в системе образования РФ, и умения их анализировать; д) показать возможности принятия самостоятельных решений в сфере экономических мероприятий по модернизации и реформированию системы образования в России.

Знания, полученные при изучении данной дисциплины, призваны помочь организовать процесс самостоятельной работы и сформировать готовность студента, а, впоследствии, и работника образования использовать методы управления социально-экономическими проблемами в сфере профессиональной деятельности.

В структуре дисциплины выделены несколько информационных блоков, характеризующих сферу образования с позиции экономической доминанты. Кратко представим содержание каждой темы.

Тема «*Экономика образования в системе экономических наук*» представляет образование как подсистему социальной сферы общества и важнейшей отрасли хозяйства страны и формирует знания об основах организации экономической деятельности образовательных учреждений. В качестве объекта изучения экономики образования выступает сфера образования, т.е. процессы, происходящие в ней: проблемы формирования механизма устойчивого развития системы, её соответствия современным требованиям, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности. Непосредственным предметом изучения экономики социальной сферы являются теоретические и практические проблемы, связанные с управлением, планированием, финансированием, оплатой труда, структурой, системой организации этой сферы.

Таким образом, экономическая деятельность образовательного учреждения базируется на анализе материальных, трудовых, финансовых и информационных ресурсов и источников их восполнения.

Особое место в изучении данной темы занимает информация об истории развития экономики образования, формирующая системное представление о данной научной области. Необходимо обратить внимание студентов, что проблемы образования в нашей стране долгое время являлись предметом педагогической науки. Это было естественным следствием такого устройства образовательной системы, когда вопросы ее экономики решались вне самой системы образования. Но уже в 60-70-е годы XX века проблемы образования стали рассматриваться в рамках возникшей тогда новой отрасли экономической науки — экономики образования, анализирующей специфическое действие экономических законов в сфере образования. Но все же образование как отрасль непродуцирующей сферы было выведено из-под воздействия экономики и действия ее законов. Затем появились мнения о том, что экономические отношения в отраслях непродуцирующей сферы существуют, но они являются производными от экономических отношений в материальном производстве. В этой связи следует заметить, что ряд ученых и сегодня не воспринимают рыночные отношения в сфере образования, считая их искусственной имплантацией в образование.

В настоящее время экономику образования следует рассматривать через призму экономики, а не педагогики, выделяя при этом три среды: внутреннюю, внешнюю и мировую. Если «внутреннюю среду» экономики образования характеризует эффективность или качество образования (т.е. соответствие уровня образования будущему этапу цивилизационного развития социума), то внешняя – это рациональная эффективность сферы образования в жизнедеятельности общества. Международную среду можно характеризовать степенью интегрированности в мировую образовательную среду.

Место экономики образования, стало быть, не промежуточное между экономикой (в «чистом» виде, то есть – производством) и культурой, а основополагающее находящееся в основании развития, как культуры производства, так и становления производства как такового.

Тема «*Общая характеристика системы образования в России*» позволяет раскрыть особенности экономики образования на современном этапе развития, охарактеризовать особенности образовательной услуги как товара.

Работники образовательных учреждений удовлетворяют потребности членов общества в самобытных экономических благах, получивших наименование “образовательные услуги”. Они представляют собой систему знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества, государства [1]. Образовательные услуги обеспечивают реализацию познавательных интересов обучающихся, удовлетворяют потребности личности в духовном, интеллектуальном развитии, создают условия для самоопределения и самореализации личности.

Эти услуги выражаются в обучении потенциальных и нынешних работников, формировании и развитии их способностей к труду, специализации и профессионализации и росте квалифицированной рабочей силы.

Таким образом, образовательные услуги являются продукцией образовательных учреждений, а не знания, умения и навыки выпускников.

Образовательные услуги отличаются от продукции материального производства следующим: образовательные услуги – это не материальная, а социальная ценность.

Специфика производственной деятельности и экономических отношений в отрасли образования определяется тремя элементами – особой ролью труда человека, предметами труда и средствами труда.

В педагогической деятельности преобладает умственный труд, который отличается от физического тем, что предметом операционных действий выступает не материальные, а идеальные понятия: знания, информация, умения.

Предметом труда служит не вещество, а высшее существо, венец творения природы – сам человек. Объект педагогического воздействия – личность, развивающаяся физически и умственно в соответствии с объективными законами. Объект труда работников образования выступает и как субъект учебно-воспитательного процесса в качестве сложной саморегулирующейся системы. Учащиеся выступают одновременно потребителями образовательных услуг и соучастниками их производства. В этом состоит главная особенность создания этих услуг, в отличие от услуг других отраслей материального производства. Эти услуги только тогда достигают цели, когда учащийся сам затратит труд не только на уроке, но и самостоятельной работы.

Средства труда в образовании специфичны. Основу его технологического процесса составляют не логика системы машин, а научно-педагогическая концепция учебного заведения, т.е. конкретно логика, стадийность, потребность творческого труда учащегося, педагогического работника, направляющего и обслуживающего их работу. Учебные заведения всегда были и будут оставаться сообществом педагогов и учащихся, какие бы модели компьютеров не были созданы. Материально-техническую базу процесса обучения составляют и вещественные средства труда: здания, оборудование и т.д. Но стержневой составляющей частью образования являются не вещественные средства труда. Это человеческий интеллект как свойство функционирующего мозга, знания, умения, навыки, лежащие в основе образовательных услуг.

Следует выделить два аспекта экономических отношений работников просвещения: внутри самой системы образования и с работниками материального производства других отраслей духовной сферы.

Также необходимо охарактеризовать основные элементы системы образования, которая является достаточно сложной и иерархической, динамично развивающейся и консервативной, моноуровневой и многоуровневой, универсальной и специализированной, моноотраслевой и межотраслевой.

Тема *«Управление образованием»* позволяет раскрыть особенности функционирования системы образования и включает изучение следующих вопросов: общие вопросы управления; структура управления образованием; функции управления образованием; основные направления совершенствования управления; модели управления образованием; новые организационные формы учебных заведений.

Управление образованием в Российской Федерации осуществляется на трёх уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, каждый из которых характеризуется своими полномочиями.

Роль государства заключается в выполнении трех основных функций: регулирующего органа власти для всей системы образования в целом, учредителя или владельца различных уровней и составных частей образовательной системы, совокупности территориальных образований, ответственных за целостность местных образовательных систем [2].

В настоящее время основным условием роста экономики является повышение эффективности государственного управления за счет проведения административной реформы, реформирования бюджетной системы, перехода от «управления ресурсами» к «управлению результатами». В этой связи важно эффективно использовать собственность, имеющуюся в наличии учреждений образования. В сфере образования различаются следующие формы собственности: государственная (государственные вузы, учреждения среднего профессионального образования, интернатные и специальные учреждения, автономные учреждения); муниципальная (дошкольные и общеобразовательные учреждения); собственность общественных организаций (религиозные, профсоюзные и проч. учебные заведения); частная (индивидуальные репетиторы, частные школы и т.д.); смешанная (некоммерческие партнерства, автономные некоммерческие организации).

Тема *«Финансирование образования»* направлена на анализ следующих вопросов: определение содержания отношений финансирования; история финансирования образования; сметный порядок финансирования.

Затем в ходе изучения темы *«Бюджетное финансирование образования»* студенты выявляют критерии определения потребности в бюджетных средствах, анализируют схему бюджетного финансирования образования, учатся определять расчет потребности в финансировании. Необходимой для освоения данной темы является информация о принципах финансирования образования: 1) компенсационный принцип; 2) принцип надления высшей школы дополнительными правами в налогообложении; 3) принцип ориентации на вложение средств в развитие высшей школы как субъекта рыночной экономики: инвестирование в перспективные направления деятельности ВУЗа, поддержка развития предпринимательства в высшей школе; 4) реинвестиционный принцип; 5) принцип равнозначности государственных и негосударственных высших учебных заведений.

На наш взгляд, характеристику вопросов темы *«Внебюджетное финансирование образования»* (понятие внебюджетной деятельности и ее виды; внебюджетные доходы: классификация, способы распределения и эффективность внебюджетной деятельности; ценообразование во внебюджетной деятельности; бизнес-план образовательного учреждения) невозможно провести эффективно без анализа законодательных документов, которые позволяют однозначно охарактеризовать внебюджетную деятельность образовательного учреждения, определить ее границы и возможности.

Тема *«Совершенствование финансирования образования»* носит проблемный, дискуссионный характер, что предполагает использование различных интерактивных форм работы. После изучения основных сведений о направлениях совершенствования финансирования образования (изменения порядка финансирования образовательных учреждений из средств бюджета; поиск дополнительных источников и форм финансирования образования), характеристики финансовых инструментов (нормативного подушевого финансирования; финансирования с использованием государственных именных финансовых обязательств (ГИФО); государственных образовательных субсидий; системы образовательного кредитования (с участием

государства) и особенности казначейской системы финансирования, студентам предлагается ряд проблемных заданий: составления сметы доходов и расходов ГОУ на основе предложенных данных; расчет цены образовательной услуги и др. Данная форма работы позволяет сформировать у студентов первичные умения обработки экономических данных и планирования экономической деятельности образовательного учреждения. Завершается изучение темы дискуссией, в ходе которой анализируются зарубежные модели финансирования образования и определяются возможности их использования с российской системой.

Тема «**Новые механизмы финансирования образования**» представляет собой характеристику способов частичной или полной компенсации затрат государства на получение гражданами высшего профессионального образования.

В качестве новых механизмов финансирования образования можно выделить: Государственные именные финансовые обязательства, образовательные субсидии, образовательное кредитование, бюджет развития образования.

Далее анализируются особенности каждого механизма и определяются его «жизнеспособность», эффективность и привлекательность для граждан.

Содержание темы «**Налоги и собственность в образовании**» составляют вопросы: налогообложение образовательных услуг; налоговые льготы для образовательных учреждений; налоговая проверка образовательных учреждений.

Изучение объектов налогообложения в сфере образования позволяет определить, что специфических объектов налогообложения, характерных именно для системы образования, не имеется. Далее рассматриваются отдельные виды налогов и существующие налоговые льготы.

Анализ налогового законодательства применительно к системе образования приводит к следующим выводам: 1) отношение налоговой системы к сфере образования практически не отличается от отношения к иным организациям, в том числе коммерческим, различия сводятся только к набору отдельных налоговых льгот; 2) одним из элементов формирования эффективного экономического механизма развития образования является стимулирование многоканального финансирования образовательных учреждений, однако анализ действующей налоговой системы показывает, что она не стимулирует создание такой системы; 3) налоговое законодательство не предусматривает существенных льгот для юридических лиц, оказывающих финансовую и иную материальную помощь учебным заведениям, поэтому предприятия и иные юридические лица не заинтересованы в оказании такой помощи; 4) привлечение дополнительных средств через расширение платного обучения также недостаточно стимулируется налоговым законодательством, только с 2001 г. была введена льгота по данному налогу в части средств, израсходованных на обучение; 5) в системе образования налоговыми льготами должна стимулироваться, в первую очередь, образовательная деятельность, но стимулируется одновременно и любая другая, в том числе, не связанная с образованием деятельность, приносящая доходы.

Выводы. Экономическая грамотность выпускников любой профессиональной подготовки, в том числе и будущих работников сферы образования, – залог успешного функционирования учреждения, предприятия. Но студентам необходимы не только и не столько знания общеэкономической направленности, сколько определенные спецификой их профессиональной деятельности умения по организации и развитию, если не экономически прибыльного, то, по меньшей мере, экономически эффективного предприятия, учреждения. Решению обозначенной задачи способствует учебная дисциплина «Экономика образования».

Литература:

1. Алфеева Е. Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // Информационные технологии, 2006, № 10
2. Анисовец Т. А. Экономика образования и образовательного учреждения: учебно-методическое пособие (компендиум). – СПб, 2012. – 180 с.

Педагогика

УДК: 378

доктор технических наук, профессор Ерастов Виктор Васильевич

Новокузнецкий филиал (институт) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук Коткин Сергей Дмитриевич

Новокузнецкий филиал (институт) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СОДЕРЖИМЫМ DRUPAL ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается история возникновения систем управления содержимым в процессе эволюции информационных систем и обосновывается применение метода проектов в ходе изучения особенностей использования системы управления содержимым Drupal для создания электронных дидактических материалов.

Ключевые слова: системы управления содержимым, метод проектов, Drupal.

Annotation. The article discusses the history of content management systems in the evolution of information systems and substantiate the use of a method of projects in the course of studying the peculiarities of using the Drupal content management system for creating electronic teaching materials.

Keywords: content management systems, project method, Drupal.

Введение. Одной из задач, решаемых в ходе подготовки современных студентов по направлению «Технология» является обучение их созданию электронных дидактических материалов. В большинстве случаев средой их распространения служит интернет. Сами же электронные дидактические материалы создаются, как правило, либо в формате, поддерживаемом специализированными программами, такими как семейство программ SunRav, либо в виде набора статических HTML-страниц либо в виде разделов веб-сайта, построенных с помощью одной из систем управления содержимым (англ. Content Management System – CMS).

И если специализированные системы являются в своей массе проприетарным программным обеспечением с весьма высокой стоимостью, делающей их малодоступным для значительной доли образовательных организаций, испытывающих хроническое недофинансирование, то для создания веб-страниц или веб-сайтов существует множество бесплатных инструментальных средств. Однако их выбор для использования в учебном процессе диктуется не только их функциональными возможностями применительно к разработке веб-материалов, но и их влиянием на повышение эффективности и качества образовательного процесса. Согласно работам [1, 2, 3], способом повышения качества усвоения материала, в том числе и учебного, в виде знаний, является деятельность по обработке этого материала: его обобщение, классификация, определение внутренних связей. Соответственно, и инструментальные средства для создания электронных дидактических материалов должны обладать возможностью производить указанные действия. И если возможность создания связей один-ко-многим присутствует в большинстве этих средств вследствие особенностей формата и протокола передачи гипертекста, то возможности обобщения и классификации материала, а также особенности их реализации являются одним из существенных критериев выбора. Одним из обладающих развитыми возможностями обобщения и классификации средств создания электронных дидактических материалов является система управления содержимым Drupal.

Изложение основного материала статьи. Drupal – это набор скриптов, написанных на интерпретируемом языке PHP, динамически генерирующих веб-страницы на основании описывающих структуру и содержание веб-сайта данных, хранящихся в системе управления базами данных (СУБД), реализуя таким образом модель «тонкого клиента».

Базы данных как абстракция, позволяющая отделить механизмы низкоуровневого доступа к данным от алгоритмов их обработки появились в 60-х годах прошлого века вследствие появления внешней памяти с произвольным доступом. При этом изначально подавляющее большинство информационных систем представляли собой базы данных, выполняющиеся локально на мэйнфреймах. Однако уже с 80-х годов в связи с массовым внедрением персональных компьютеров, а также ростом доступности сетей передачи данных, структура информационных систем стала меняться. Первым таким изменением явилось появление распределенных систем, изначально основанных на двухуровневой архитектуре «клиент-сервер». В ней каждый компьютер может выполнять роль клиента или сервера. Компьютер-клиент решал такие задачи организации взаимодействия вычислительной системы с пользователем, как организация ввода данных, первичная обработка пользовательского ввода и создание представления результатов обработки данных. Сама же обработка выполнялась на серверах – компьютерах, которые получали запросы от клиентов, обрабатывали на основании этих запросов данные из баз данных и возвращали результаты обработки клиенту. Такая архитектура, позволила создавать гетерогенные сети обработки данных, в которых могли взаимодействовать информационные системы уровня организации и персональные информационные системы. В дальнейшем развитие пошло по пути увеличения количества отдельных уровней системы, в частности серверы разделились на серверы баз данных и серверы приложений, добавлялись возможности создания реплик баз данных для функционирования географически распределенных систем, появилась система балансировки нагрузки на вычислительные кластеры. Следующий шаг в своем развитии информационные системы совершили в связи с появлением интернета: общедоступная глобальная сеть дала толчок к унификации способов взаимодействия отдельных компонентов систем путем использования прикладных протоколов интернета. Корпоративные сети, в которых отдельные компоненты взаимодействовали с помощью открытых протоколов интернета, стали называться intranet-сетями. Сейчас развитие информационных систем идет по пути использования «облачных» технологий, в которых обработка и хранение данных осуществляется однородными распределенными вычислительными кластерами, обеспечивающими путём резервирования надежность системы и осуществляющими автоматическую балансировку нагрузки для обеспечения максимальной производительности.

Одним из способов облегчить начало изучения современных информационных систем на примере веб-сайтов является использование метода проектов. Коллективные проекты по разработке управляемых данными веб-сайтов позволяют, как понять место изучаемого материала в общей картине предметной области через представление о своей роли в результате реализации проекта, что, несомненно, важно в связи с высокой сложностью современных информационных систем, и даже их отдельных составляющих, так и мотивировать студента путем вовлечения в продуктивную коллективную деятельность [4].

Первые веб-сайты представляли собой набор файлов, к которым веб-сервер обращался при обработке запроса клиента. Основным типом передаваемых с сервера файлов были HTML-документы – текстовые файлы, в которые добавлены теги – специальные последовательности символов, с помощью которых браузеру указывается как обрабатывать помеченный этими тегами текст. Однако по мере расширения масштабов применения интернета появлялись и новые задачи. В частности, появилась потребность двустороннего взаимодействия с пользователями, с тем чтобы они могли управлять серверами не только путем выбора определенных гиперссылок, но и ввода данные, такие как текст и числа, которые бы сервер мог обрабатывать и отправлять на компьютер пользователя ответ, зависящий от результатов этой обработки. Например, поисковые машины позволяют ввести пользователю запрос и выдают страницы со ссылками, содержимое которых определяется, в том числе, и текстом этого запроса. Вначале подобное двунаправленное взаимодействие пользователя с веб-сервером было, как правило, сосредоточено на небольшом числе страниц сайта, что было вызвано сложностью организации подобного взаимодействия, обусловленной новизной решаемых при этом задач, и, как следствие, недостаточной их технологизированностью: отсутствием общепринятых подходов к их решению, дефицитом программистов, способных такие задачи решать, а также неразвитостью подходящих инструментальных средств. Однако со временем острота этих проблем стала снижаться, что привело к взрывному росту числа сайтов с возможностью отправки на них данных. Но это также привело и к тому, что подходы к разработке сайтов в целом стали меняться.

Изначально HTML был разработан для представления научных и технических текстов внутри сетей научно-исследовательских и учебных организаций. Для этого набор тегов, используемых для структурирования текста, был весьма небольшим, что упрощало его изучение. Были ограничены и возможности по форматированию элементов текста – способ их отображения определялся браузером – программой просмотра веб-страниц. Однако, со временем HTML начал применяться и для создания сайтов различных организаций и частных лиц, предназначенных для широкого круга посетителей. Для этих сайтов было характерно изменение способа навигации. Если большинство HTML-документов представляло собой

преимущественно обычные тексты, иногда, иллюстрированные, где отдельные их фрагменты являлись гиперссылками, позволяющими осуществлять навигацию по сайту, то в сайтах для массового посетителя навигация приобрела первостепенное значение: в связи с тем, что общий объем документов в сети стал быстро увеличиваться, удобство поиска информации на сайте определяло то, насколько долго посетитель на нём останется. Поэтому помимо гиперссылок в тексте стали создаваться специальные элементы – «меню», присутствующие на каждой странице и позволяющие переходить к основным разделам сайта. Также возросла и важность оформления: посещаемость сайта стала определяться не только его содержанием, но и внешней привлекательностью.

Эти два изменения сделали поддержку сайта весьма трудоемкой задачей. Во-первых, меню для навигации повторялось на каждой странице сайта. Соответственно, любое изменение структуры сайта отражалось на содержании всех страниц. Во-вторых, изменение оформления сайта в пору становления стандартов HTML, сопровождающихся выработкой новых подходов к оформлению сайтов, быстромениющихся технических возможностей компьютеров и глобальных сетей передачи данных, а также так называемой «войны браузеров» – создания расширений HTML, увеличивающих возможности языка разметки, но поддерживаемых только одним из браузеров, требовалось производить весьма часто. Для упрощения задач поддержки было предпринято несколько мер. У большинства веб-серверов появилась возможность компоновать один HTML-документ из нескольких файлов. В этом случае такие элементы, как меню, могли размещаться в отдельном файле и включаться в содержание всех страниц. Также произошли изменения и со стандартом HTML – всё большее число браузеров стало поддерживать каскадные таблицы стилей – CSS, которые позволяли отделить описание внешнего вида элементов HTML документа от содержимого этих элементов, что позволило часть дизайна выносить в отдельные файлы, которые содержали только описание оформления текста, но не сам текст документов. Однако все эти решения не давали возможность полностью разделить структуру, оформление и средства навигации сайта, оставляя необходимым, пусть и в несколько меньшей степени, изменять значительную часть содержания сайта при изменении одного из этих компонентов.

Новый подход к созданию сайтов заключался в том, что вместо статических страниц, сайт стал представлять собой набор программ, зачастую написанных на интерпретируемых языках, таких как Perl, PHP или Visual Basic, которые запускались в ответ на запрос пользователя и генерировали веб-страницу, которую и возвращал в качестве ответа web-сервер. При этом результат, как правило, получался путём соединения данных, хранящихся в отдельных файлах или базах данных, и шаблонов представления страниц, которые определяли, как эти данные отображать. Сами же программные компоненты отвечали за взаимодействие с пользователем. Помимо довольно чёткого разделения компонентов сайта, такой подход, во-первых, позволял распараллелить процесс разработки сайтов, давая возможность разработчикам работать над одной из самостоятельных задач, а во-вторых, давал возможность реализовать интерактивное взаимодействие с посетителем не на отдельных страницах, а на всём сайте. Например, можно было дать посетителю возможность написать комментарий к статье или выполнить поиск информации на сайте, не обращаясь к поисковым систем. Такого рода системы получили название «Системы управления содержимым» (Content Management System – CMS).

Изначально системы управления содержимым разрабатывались либо с нуля, либо с использованием в качестве заготовок наработок из предыдущих проектов, и, разумеется, требовала как знания HTML и сетевых протоколов, так и навыков программирования, что делало невозможным создание сайтов на основе CMS специалистами в области информационных технологий. Со временем отдельные системы управления содержимым эволюционировали в завершённые программные продукты, использовать которые могли не только их разработчики. Поначалу тиражируемыми стали специализированные системы: для организации форумов, чатов, доступа к почте. Позднее появились и системы общего назначения.

Одной таких систем управления содержимым является Drupal [5, 6]. Эта CMS начала разрабатываться в 2000-м году в качестве доски объявлений и к 2001-му году стал проектом с открытым исходным кодом. К настоящему времени Drupal превратился в систему управления содержимым общего назначения. Он представляет собой модульную систему, то есть, его функциональные возможности реализуются посредством модулей, которые взаимодействуют с веб-сервером, базой данных и друг с другом через ядро системы. Такая модульная архитектура позволила сделать Drupal адаптируемым к требованиям к сайту. С учётом же того, что помимо базовых модулей, входящих в состав системы наравне с ядром, имеется обширная библиотека готовых модулей различного назначения, настройка системы для реализации заданных требований во многих случаях возможна без дополнительного программирования. К его особенностям также относятся и возможность множественной иерархической классификации всех публикуемых материалов, система контроля прав доступа, развитие которой в имеющихся модулях позволяет формализовать процессы публикации материалов на сайте, возможность создания новых типов материалов посредством описания структуры представляющих эти материалы данных, структуры их возможно публикации материалов параллельно на нескольких языках и прочие возможности, отличающие современные веб-сайты.

Для структурирования материала Drupal содержит несколько встроенных инструментов. Во-первых, это возможность присваивать страницам осмысленные, «читаемые» имена, которые затем можно использовать в ссылках. Во-вторых, это возможность создавать подшивки – иерархические наборы страниц. И, в-третьих, в Drupal можно использовать классификаторы материалов, позволяющие задавать отношение «многие-ко-многим», что делается с помощью модуля Taxonomy. Возможность присваивать содержательные имена с целью организации гиперссылок хоть и представляет важность, но является весьма распространённой для систем управления содержимым. В отличие от него, инструмент создания иерархических структур является нечасто встречающимся средством, позволяющим организовывать веб-страницы в так называемые подшивки с автоматическим отображением структуры на иерархическое меню. Такая структура соответствует идеям, предложенным в работах Т. Бьюзена [1, 2], Х. Мюллера [3] и др., суть которых заключается в предложении структурировать материал в виде древовидной структуры. Особый же интерес представляет модуль Taxonomy, который позволяет использовать так называемые теги, соотношенные с одним или несколькими классификаторами. Такая структура значительно расширяет возможности подшивок, позволяя создавать множественные ассоциативные связи.

Выводы. Использование Drupal как платформы реализации электронного дидактического средства позволяет организовать занятия с адаптацией их содержания и структуры к особенностям как учебных групп

в целом, так и отдельных студентов, начиная с реализации структуры сайта путем использования ограниченного числа базовых возможностей, и итеративно включая дополнительные функциональные модули по мере осознания их необходимости, а также роста уровня владения представлениями об интерактивных веб-системах в общем и о Drupal в частности, что дает возможность изначально формировать у студентов целостное представление о реализуемых на веб-платформах дидактических средствах.

Литература:

1. Бьюзен Т. Думайте эффективно / пер. с англ. Т.И.Попова. – 2-е изд. – Мн.: «Попурри», 2009. — 96 с.: ил.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов; – 2-е изд.— Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.: ил.
3. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Дрёмина. – М.: Издательство «Омега-Л», 2007. — 126 с.: ил.
4. Чупин Д.Ю., Ростовцев А.Н. Реализация продуктивного обучения в процессе подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства // Сибирский педагогический журнал. 2007. №7. С. 121-130
5. Описание CMS Drupal // CMS Magazine [сайт]. [2015]. URL: <http://drupal.cmsmagazine.ru/> (дата обращения: 04.11.2016)
6. Drupal (Друпал) // TAdviser [сайт]. [2015]. URL: [http://www.tadviser.ru/index.php/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82:Drupal_\(%D0%94%D1%80%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BB\)](http://www.tadviser.ru/index.php/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BA%D1%82:Drupal_(%D0%94%D1%80%D1%83%D0%BF%D0%B0%D0%BB)) (дата обращения: 29.03.2018)

Педагогика

УДК [37.014.1 + 37.022]: 804.0

преподаватель Ефимов Александр Александрович

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается роль мотивации при обучении иностранному языку студентов неязыкового ВУЗа. Анализируются проблемы и механизмы мотивации. Освещаются типы мотивации и способы ее стимулирования посредством аутентичных аудио- и видеоматериалов. Автор кратко описывает причины широкого применения данных средств коммуникации на занятиях иностранного языка, их функции, преимущества, а также основные принципы подбора такого социокультурного материала.

Ключевые слова: иностранный язык, аутентичные аудио- и видеоматериалы, мотивация к изучению языка, активные методы обучения, социокультурная компетенция, коммуникация.

Annotation. The article examines the role of motivation in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university. It analyzes the problems and mechanisms of motivation and reviews the types of motivation and ways of stimulating it by means of authentic audio and video materials. The author briefly describes the reasons for the wide use of these means of communication in foreign language classes, their functions, advantages, as well as the basic principles of selecting such a sociocultural material.

Keywords: foreign language, authentic audio and video materials, motivation to learn the language, active teaching methods, sociocultural competence, communication.

Введение. В современном мире, в стремительно развивающемся процессе глобализации, резко возросла роль лингвистического образования. Присоединение нашей страны к Болонскому процессу и вхождение России в единое Европейское образовательное пространство делают языковое образование существенной предпосылкой для успешной профессиональной деятельности будущего специалиста. Язык стал рассматриваться как важный медиум вхождения в образовательное и профессиональное пространство других стран.

Конкурентоспособность современного специалиста на рынке труда определяется не только наличием его высокой квалификации в профессиональной сфере, но и его готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычного общения и межкультурного взаимодействия [11, с. 192].

Формулировка цели статьи. Анализ роли мотивации, её проблем развития, механизмы и способы ее стимулирования посредством аутентичных аудио- и видеоматериалов при обучении иностранному языку у студентов неязыкового ВУЗа, формирование социокультурной компетенции у студентов непрофильных направлений находятся в фокусе представленной статьи.

Изложение основного материала статьи. Современная концепция модернизации российской системы высшего профессионального образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускников. Учебный процесс ориентируется не только на усвоение студентами необходимой суммы знаний, на приобретение профессиональных навыков и умений, на формирование способностей, но и на развитие познавательных и созидательных компетенций обучающихся.

Дисциплина "Иностранный язык" относится сегодня к базовой части и является обязательной для освоения в течение нескольких лет обучения. Основной целью обучения языку в неязыковом ВУЗе является поддержание и совершенствование ранее приобретенных навыков и умений иноязычного общения, формирование у студентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как основы межкультурного и профессионального общения, подготовки будущих работников к практическому использованию языка в профессиональной и личной деятельности, приобретение международного опыта сотрудничества в своей сфере профессиональной деятельности.

Кроме того, задачами курса обучения иностранному языку в высшем учебном заведении являются:

- повышение общей и коммуникативной культуры специалистов;
- совершенствование коммуникативных умений и навыков;
- профессионально-ориентированное изучение иностранного языка;

- формирование уважительного и бережного отношения к историческому наследию, культурным традициям и духовным ценностям различных стран и народов и толерантного восприятия социальных и культурных различий.

В настоящее время при изучении иностранного языка неотъемлемой частью являются учет профессиональной специфики, нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [6, с. 132]. Полноценное языковое образование приобретает особую актуальность и для студентов неязыковых направлений и профилей.

Основная практическая цель обучения иностранному языку в неязыковых (специализированных) вузах, по мнению Н.А. Мыльцевой, состоит из двух частей: коммуникативной и профессиональной [6, с. 116]. Постановка практической цели обучения языку в такой формулировке обусловлена характером профессиональной деятельности слушателей в области профессиональной деятельности и профессиональной коммуникацией в целом.

В.В. Сафонова отмечает, что цели обучения иностранному языку принято подразделять: а) на коммуникативные; б) личностно формирующие и в) профессионально ориентированные [12, с. 118].

Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению В.В. Сафоновой, представляет «определенный уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения, создающего основу для коммуникативного бикультурного развития», включающую в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции [13, с. 108].

Согласно словарю методических терминов, социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) составляет «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [7]. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее существенным составным компонентом.

Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих: а) социокультурные знания; б) опыт общения (стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры; г) владение способами применения языка (адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения) [7].

Формирование социокультурной компетенции в неязыковом ВУЗе осуществляется при наличии у студентов высокой мотивации. Данный фактор необходимо учитывать особо. Мы считаем необходимым рассмотреть особенности мотивации студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом ВУЗе, по формированию данного вида компетенции [14].

Проблему мотивации необходимо рассматривать с точки зрения влияния как мотивации на повышение уровня восприятия, так и используемых материалов, основанных на слуховом и зрительном восприятии и направленных на повышение мотивации, так важной для изучения иностранного языка.

Мотивацию можно рассматривать и как психологическое явление, способствующее повышению эффективности учебного процесса.

В психологической науке существуют в настоящий момент разные трактовки термина «мотивация». Мотивация рассматривается то как совокупность факторов, определяющих поведение; то как процесс действия мотива и механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности; то как совокупность мотивов, побуждение, вызывающие активность организма и определяющие его направленность; то как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность; то как процесс психической регуляции конкретной деятельности.

Мотивация обучения - это общее название для процессов, методов, средств побуждения, учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования [1, с. 112].

Мотивация может классифицироваться: 1) как внешне организованная, обусловленная внешними стимулами, 2) так и внутренне организованная, обусловленная потребностями личности.

Разные аспекты мотивации предъявляют определенные требования к ее организации. Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависит от вида стимулов, под влиянием которых начинает разворачиваться процесс формирования намерения как конечный этап мотивации.

Приведем некоторые факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к обучению. Такой мотив связан с пониманием ближайших и конечных целей обучения. На формирование такого вида мотива влияют: 1) осознание практической и теоретической значимости усваиваемых знаний; 2) эмоциональная форма изложения учебного материала; показ перспектив в развитии научных понятий; 3) профессиональная направленность учебной деятельности; 4) выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; 5) наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [5, с. 13-18].

Главными учебными мотивами студентов неспециальных направлений и профилей являются профессиональные потребности, стремление к повышению личного престижа, а менее значимыми - прагматические (получить диплом о высшем образовании) и познавательные [6, с. 265]. Роль доминирующих мотивов меняется в зависимости от периода обучения. На начальной стадии ведущими мотивами являются профессиональный мотив, мотив личного престижа и прагматическая значимость изучаемого языка.

При наличии общей мотивации к учебной деятельности студенты по-разному относятся к разным учебным предметам. Это связано с важностью предмета для профессиональной подготовки, интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как её части, качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету), мерой трудности овладения этим предметом, исходя из собственных способностей, взаимоотношений с преподавателем данного предмета [10, с. 145].

Сами мотивы могут находиться в различных соотношениях друг с другом и оказывать различное влияние на процесс обучения.

Таким образом, внутренне организованная мотивация составляет базу для дальнейшей успешной деятельности по изучению иностранного языка, и психологическую основу для формирования внешне организованной мотивации [8].

Внешне организованная мотивация в процессе изучения языка формируется, по мнению Е.П. Ильина, на основе использования новых методов и средств обучения [5, с.89]. Своей новизной они вызывают интерес, мобилизуют фактор эмоциональности, который всегда сопутствует интересу, позволяют эффективнее использовать учебное время. К таким средствам можно отнести аутентичные аудио- и видеоматериалы [9, с. 89].

При этом появление у обучающихся учебного интереса зависит: а) от профессионального мастерства и авторитета преподавателя; б) средств, которые используются в учебном процессе, например, аутентичные аудио- и видеоматериалы. Они всегда вызывают огромный интерес у учащихся [15].

Преподаватель целенаправленно подбирает дидактически значимые и содержательные материалы, выбирает яркие примеры и иллюстрации. Всё это делается для того, чтобы вызвать у обучающихся интерес и положительные эмоции и, тем самым, повысить их мотивацию. Вот почему в учебном процессе при изучении иностранного языка так широко используются аудио- и видеоматериалы.

Язык, представленный в аутентичных аудио- и видеоматериалах, выступает как средство реального общения, отражает реальную языковую действительность, особенности функционирования языка как средства коммуникации, иллюстрируют реальную социокультурную ситуацию, где речевые партнеры тесно взаимодействуют между собой.

С применением аутентичных аудио- и видеоматериалов уменьшается опасность искажения иноязычной действительности. Учебные материалы, являясь свидетельствами современной цивилизации в стране изучаемого языка, отражают идеи и суждения, распространенные в данный момент в обществе. Они демонстрируют студентам целостные сценарии. Такие сценарии как форма представления знаний о стране, ее языке и культуре в наглядной форме описывают социокультурную реальность, контекст и ситуацию общения. Содержание сценариев демонстрирует обучающимся: 1) как надо вести себя в реальных ситуациях речевого общения; 2) как можно использовать разные вербальные и невербальные средства иноязычного общения. Предлагаемые в учебных целях аудио- и видеоматериалы позволяют сформировать устойчивые ассоциации определённого ситуативного контекста с ожидаемым вербальным и невербальным поведением человека. Демонстрируемые ситуации являются наглядным примером речевого общения на изучаемом языке с его носителем [16].

Информация, предъявляемая с помощью аутентичных материалов в условиях неязыковой среды, обладает высоким уровнем аутентичности (достоверности), авторитетности, вызывает у студентов большую познавательную активность. Все это обеспечивает реализацию лингвострановедческого подхода в полном объеме, создает хорошие предпосылки для практического использования изучаемого языка и для формирования социокультурной компетенции у студентов непрофильных направлений [15].

Именно аудио- и видеоматериалы являются эффективным средством формирования социокультурной компетенции в устном общении. В статьях, посвящённых использованию аудиовизуальных средств, исследователи [2, с. 81]; [3, с. 15]; [4, с. 67] выделяют разные функции аутентичных аудио- и видеоматериалов в учебном процессе:

1. Информационная функция. Аудио- и видеоматериалы являются источником информации о стране изучаемого языка, науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте страны в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной.

2. Моделирующая функция. Аутентичные аудио- и видеоматериалы способствуют моделированию различных профессиональных ситуаций, похожих на условия естественного общения, создавая в сознании учащегося такую модель языка, которая оптимально с точки зрения порождения полноценной речи на языке; модель образа мира, специфичной для данной культуры.

3. Интегративная функция. Как носитель информации аудио- и видеоматериалы объединяют в себе учебные материалы, содержащиеся в учебниках иностранного языка, пособиях, печатных текстах и так далее.

4. Иллюстративная функция. Звуковой ряд песен, сочетание аудио- и видеоряда в аутентичных видеоматериалах являются источником аутентичных образцов речи, иллюстрирующих норму и узуз изучаемого языка. Такое сочетание быстрее, чем другие источники, отражает изменения, произошедшие в языке в последнее время.

5. Развивающая функция. Она обуславливает развитие механизмов памяти, внимания, мышления и так далее, развивает личностные качества, навыки и умения речевых видов деятельности слушателей при владении языком, их творческую деятельность, которая характеризуется переносом знаний и умений в новую ситуацию.

6. Воспитательная функция. Аутентичные аудио- и видеоматериалы обеспечивают изучение другой культуры, способствуют активному диалогу культур, что является фундаментальной целью обучения.

7. Социокультурная функция. Песни и фильмы могут выполнять социализирующую и аксиологическую роль в формировании положительных культурных образов и ценностей. Высокий социокультурный потенциал аудио- и видеоматериала позволяет рассматривать его не просто в качестве одного из компонентов, но и агентов эстетического воспитания, формирующих социокультурную компетенцию личности.

8. Коммуникативная функция. Оригинальные сюжеты аудио- и видеоматериалов, песенные тексты, монологи и диалоги героев иностранных фильмов могут служить средством передачи сообщения, коммуникации со зрителем/ слушателем. Они способствуют: пополнению лексического запаса; ускорению процесса усвоения новых слов и грамматических конструкций за счет слуховых или зрительных образов; расширению знаний стилистических особенностей языка, разговорной (бытовой) речи, фразеологических оборотов, «крылатых» выражений, молодежного сленга, устойчивых сокращений и аббревиатур, свойственных для повседневной речи и не нашедших отражения в литературном языке; совершенствованию и/или закреплению навыков произношения (в этом смысле, песня часто используется в качестве фонетической зарядки); обучению правильной интонации и расстановке акцентов в предложениях и т.д.

9. Когнитивная функция. Формируется возможность знакомства не только с культурой страны изучаемого языка, но и с ее историей, географией, экономическим развитием и пр. Особенно ярко это демонстрируют «народные» песни, исторические и документальные фильмы, иллюстрирующие реалии различных сфер жизнедеятельности общества. Помимо этого, данные инструменты являются формой воздействия не только на интеллект, но и на образно-художественную память: в целом знакомые или привычные образы предстают в новом контекстуальном окружении, стимулируя воображение и расширяя кругозор.

10. Контролирующая функция. Данная функция означает использование аудиовизуальных файлов для контроля уровня знаний студентов в целом и понимания конкретного сюжета в частности, путем организации обсуждения услышанного и/или увиденного в процессе проблемного семинара, круглого стола и иных форм активизации студентов.

11. Мотивирующая функция. Аудио- и видеоматериалы на занятиях по иностранному языку способствуют развитию самомотивации (когда фильм интересен сам по себе) и мотивации, которая достигается тем, что слушатель осознаёт, что может понять язык, который изучает. Важно стремиться к тому, чтобы слушатели и зрители получали удовлетворение от песенного и видеоматериала именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет [5, с. 15].

В качестве примера мы приводим фрагмент урока по работе с видеоклипом песни одной из самых популярных французских певиц Патрисии Каас «Девушка с востока».

Le travail avec le clip vidéo de la chanson de PATRICIA KAAS «Une fille de l'Est» Née en 1966 à Forbach en Lorraine d'un père français et d'une mère allemande, elle commence à chanter dès l'âge de huit ans et participe à de nombreux concours de chant, bals populaires, etc. Elle travaille pendant 7 ans dans un club de Sarrebruck et trouve la célébrité en France à 22 ans grâce à la chanson " Mademoiselle chante le blues ". Elle devient rapidement une grande vedette et une des artistes vendant le plus de disques à l'étranger. Elle compose un personnage avec des références à Edith, Marlene Dietrich, Barbara, mais aussi Madonna...sur des musiques rock, blues, jazzy et chanson. " Une fille de l'Est " est extraite de l'album " Je te dis vous".

Objectifs: Parler de son pays, de sa région

Thèmes: Les stéréotypes. La Lorraine

Vocabulaire:

Une tranchée: *trou creusé, ici pendant la guerre pour se protéger des ennemis on est tombé des deux côtés : pendant les guerres franco-allemandes, les Lorrains ont souvent servi dans les deux armées*

Le clip vidéo de la chanson est présenté sur le site www.youtube.com

1. Avec le clip

A deux, donnez le plus d'informations possible sur les sujets suivants:

a. la chanteuse;

b. l'environnement de la chanteuse (une rivière ou un canal, une forêt, un grand champ, un ciel très nuageux, une voie de chemin de fer, un site industriel, des terrils, des petites maisons individuelles avec de petits jardins, des champs, le visage d'une petite fille...).

D'après vous, qui est la petite fille à la fin du clip?

2. Avec les paroles

A deux, cherchez dans le texte tous les aspects positifs mis en valeur des gens de l'Est.

Quelles sont les caractéristiques apparemment négatives?

D'après les paroles, quelle est l'opinion de la narratrice sur sa région d'origine?

D'après vous, la chanson combat-elle les préjugés sur la région?

Quels sont les points communs et les différences entre le contenu du clip et de la chanson?

3. Expression orale

A deux, que dit-on des habitants de votre région et de leurs caractéristiques ? Cela correspond-il à la réalité?

Que dit-on du caractère et des capacités des filles et des garçons?

Donnez des exemples inverses à ces idées.

4. Expression écrite:

Présentez en quelques lignes votre ville, région ou pays.

Commencez votre texte par: « Je suis d'un pays, d'une région...»

Lecture des textes.

5. Pour aller plus loin

Cherchez sur Internet des informations sur la Lorraine et présentez vos résultats au groupe:

<http://www.cr-lorraine.fr> ou <http://www.en-lorraine.com>: histoire, personnages célèbres, langues, habitants, etc.

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов делает возможным включение эмоционального фактора в учебный процесс. Предлагаемый материал вызывает у обучаемых широкий спектр эмоций, чем использование любого другого наглядного материала [15].

Для аутентичных аудио- и видеоматериалов характерно художественное разнообразие формы и содержания. Интерес, являясь одним из видов мотивационных образований, способствует формированию внешне организованной мотивации, следовательно, она и является той целью, которой подчинено использование предлагаемых средств и методов обучения.

Выводы. На основании изложенного можно сделать вывод, что мотивация, складывающаяся из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений, будучи одной из основных психолого-педагогических проблем, стоящих перед организаторами учебно-воспитательного процесса, представляет собой то, что побуждает, направляет, организует студентов, придаёт учебной деятельности личностный смысл и значимость.

Психологические особенности восприятия, слухо - зрительного синтеза и мотивации являются основополагающими для применения аутентичных аудио- и видеоматериалов в учебном процессе.

Наличие у студентов внутренне организованной мотивации и создание акустической и/или оптической наглядности в форме аудио- видеофонограммы имеет большое значение в обучении и формировании внешне организованной мотивации.

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов при обучении иностранному языку способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и формированию социокультурной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняевой. - М.: АСТ-Пресс, 2002. – 460 с.

2. Данилова П.Н. Видеофильм как средство формирования социокультурной компетенции в специализированном ВУЗе // Высшее образование сегодня. - 2013. - №1. - С. 79 – 82.

3. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. - 1996. - №5. - С. 13-15.

4. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. - Пятигорск, 1998. - 252 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
6. Мылъцева Н.А. Система языкового образования в неязыковых вузах: монография. М.: МПА – Пресс, 2008. – 433 с.
7. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] URL:http://methodological_terms.academic.ru/
8. Образцов П.И. Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗов. Орел: Изд-во ОГУ, 2005. - 114 с.
9. Писаренко В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2002. – 181 с.
10. Поляков О.Г. Аспекты формирования профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: Монография. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 192 с.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 февраля 2002 года № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» // Модернизация российского образования: Прилож. к журн. «Вестник образования». 2003. № 3.
12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чём спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
13. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис ... д-ра пед. наук. М.: 1992. - 528 с.
14. Фурманова В.П., Шамов А.Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2012. - №18. – С. 177-188.
15. Чернышов С.В. Структура и содержание эмотивной компетенции // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – 2015. - №30. – С. 115-124.
16. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2003. - №6. – С. 17-25.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Жабиков Владислав Еремекбаевич

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);

доктор педагогических наук, профессор Макаренко Виктор Григорьевич

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

УПРАВЛЕНИЕ ЭКСПЕКТАЦИЯМИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается влияние процесса управления ожиданиями на качество подготовки студентов педагогического вуза. В работе рассматриваются показатели ожиданий студентов педагогического вуза, включающие модальность, гибкость, ригидность, нереалистичность и реалистичность ожиданий. Структура характеристик ожиданий студентов в процессе формирования компетенций как компонента педагогического управления может быть представлена через четыре основных компонента: содействие, амбивалентность, пассивность, отрицание.

Ключевые слова: подготовка студентов педагогического вуза, управление ожиданиями, формирование компетенций, факторный анализ.

Annotation. The article discusses the impact of the process of managing expectations on the quality of training of students of pedagogical University. The paper considers the performance expectations of students, including modality, flexibility, rigidity, unrealistic and realistic expectations. The structure characteristics of the expectations of students in the process of formation of competences as a component of the educational management can be presented through four main components: promotion, ambivalence, passivity and denial.

Keywords: preparation of students of pedagogical University, managing expectations, building competencies, factor analysis.

Введение. Актуальность исследования проблемы управления ожиданиями как фактора повышения качества подготовки студентов педагогического вуза определяется изменением социокультурной ситуации развития современного человека. В условиях глобальной трансформации ценности знаний, способов достижения целей система образования должна быть ориентирована на формирование профессионального универсализма как готовности к постоянному профессиональному самоизменению. Однако развитие процессов информатизации, неограниченный доступ к информации нивелируют позицию высшей школы как поставщика уникальных общеобразовательных и специальных знаний. Выходом из сложившейся ситуации может стать отказ от традиционной парадигмы обученности и образованности. Поэтому изменение образовательной парадигмы системы высшего образования направлено, прежде всего, на повышение профессиональной компетентности современного специалиста. Если принять во внимание, что компетентностная составляющая определяет результативно-целевую направленность качества подготовки студентов педагогического вуза, то ожидания отражают результат как приложенные усилия, результат как вознаграждение, результат как удовлетворенность деятельностью.

Ожидание результатов – это соотношение между приложенными усилиями и полученными результатами. Смысловое поле ожиданий, связанных с управлением качеством подготовки студентов педагогического вуза, образуют понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Экспектационный подтекст «компетенций» и «компетентности» образуют такие «маркеры» содержания понятий, как психологическое обоснование критериев сформированности компетенций; практико-ориентированный характер обучения; учет влияния на процесс формирования

компетенций индивидуально-психологических свойств личности студентов; повышение роли мотивации обучения в процессе формирования компетенций; изменение структуры ценностных ориентаций.

Формулировка цели статьи. Экспектации как субъективная оценка вероятностного результата, оказывают влияние на приоритетные ориентации (векторы) подготовки специалиста физической культуры: оптимизации обучения и обучаемости, самоопределения (самодетерминации) и целенаправленного воздействия на телесность, освоение социокультурного опыта и развития индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкторы: компетентности, компетенции. Поэтому в качестве цели статьи мы выделили исследование особенности экспектаций студентов и выявление показателей качества подготовки студентов педагогического вуза с позиции экспектационного подхода.

Изложение основного материала статьи. Выборку нашего исследования составили студенты Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Всего в исследовании приняли участие 150 человек, в возрасте от 17 до 22 лет. На первом этапе исследования мы исследовали особенности экспектаций студентов. С этой целью мы модифицировали методику «Незаконченные предложения» для исследования экспектаций. Методика относится к группе проективных тестов, состоит из 56 незаконченных предложений. Испытуемому предлагается бланк с 56 незаконченными предложениями, условно поделенными на 7 тематических блоков (по 8 предложений в каждом блоке): ожидания, связанные с учебой; университетом; семьей; отношениями с однокурсниками; отношением к самому себе; преподавателями и будущим.

При количественно равном распределении в структуре экспектаций студентов выявлены различия при качественном анализе: преобладание категорий «учеба» и «однокурсники». Анализ модальности экспектаций показывает преобладание положительных экспектаций (65,5%). Кроме того, выявлен дуализм в экспектациях, связанных с учебой при диффузных представлениях о будущем. Значимые показатели нейтральных и отрицательных экспектаций (34,5%) позволяют констатировать мотивационный дисбаланс, так как испытуемые, с преобладающими отрицательными и нейтральными экспектациями, не проявили направленность на учебу, установление позитивных деловых отношений с однокурсниками, не осознают конкурентные преимущества обучения именно в педагогическом вузе. Гибкость-ригидность экспектаций указывает на связь индивидуальных и социальных экспектаций. В высказываниях испытуемых ригидные ожидания возникают в ситуации полной предсказуемости и прогнозируемости, обеспечивая стабильность, надежность положения субъекта в «среде себе подобных». Гибкость экспектаций обеспечивает оптимальную работоспособность в ситуации неуверенности, нестабильности.

Нереалистичность-реалистичность экспектаций проявляется в контексте построения жизненной перспективы. Реалистичные экспектации, придают ценность связи прошлое – настоящее – будущее при положительной модальности ожиданий, или обесценивают ее при отрицательной [4]. Уход от реальности, отрицание прошлого, предполагают формирование нереалистических экспектаций, позволяющих планировать изменение своего образа жизни вплоть до полной его противоположности. В 55,5% анкет при внешней положительной оценке категории «учеба» проявляется дуализм ожиданий: буду учиться «хорошо», «отлично», но при этом, когда думаю об учебе, то «болит голова», «немного передергивает», «грустно на душе», «об учебе не вспоминаю», «становится страшно». Одной из причин расхождений в эмоциональной оценке экспектаций респондентами, по нашему мнению, является нереалистичность в представлениях о себе и целях жизни. Только 17,7% студентов четко сформулировали цель деятельности, проявили конкретность в формулировании цели: «буду тренером», «успешно буду учиться», «закончу университет», «стану хорошим тренером». Большинство респондентов проявили либо неопределенность в представлении о будущем: «займусь какой-либо деятельностью», «хочу что-то оставить после себя», либо формулировали цель, не связанную с процессом обучения: «завести семью», «быть счастливым», «быть хорошим человеком». Интерес вызывают ответы (15,5%) о цели жизни как о саморазвитии и самопознании, систематическом духовном и физическом самосовершенствовании.

Таким образом, на первом этапе исследования мы выделили такие показатели экспектаций студентов педагогического вуза, как модальность (положительная, отрицательная, нейтральная), гибкость – ригидность экспектаций, нереалистичность – реалистичность экспектаций.

На втором этапе исследования мы выделили показатели качества подготовки студентов педагогического вуза с позиции экспектационного подхода, которые включают автономность – зависимость в учебной деятельности, особенности мотивационного комплекса профессиональной деятельности, концентрация, приоритет, напряжение и поддержание компетенций.

Для диагностики стиля учебной деятельности студентов и отнесения их к группам «автономных-зависимых» мы использовали тестовый опросник Г.С. Прыгина [3]. Обладая высокой критериальной валидностью, методика Г.С. Прыгина диагностирует два основных стиля учебной деятельности, а также выделяет группу «неопределенных», т.е. студентов с ситуативным изменением стиля учебной деятельности. Автономность как качество личности отражает отношение к учебной деятельности и ожидания, связанные с педагогическим взаимодействием. В качестве показателя, дополняющего стиль учебной деятельности, мы выбрали, предложенный А.А. Реаном [3], мотивационный комплекс личности. Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана [3] позволяет выявить не только особенности мотивации профессиональной деятельности, в том числе педагогической, но и диагностировать соотношение трех видов мотивации: внутренней мотивации, внешней положительной мотивации, внешней отрицательной мотивации.

Используя материалы анкеты проекта TUNING [1], мы выявили концентрацию, приоритет, напряжение и поддержание компетенций в представлениях студентов ВШ ФКС ЮУрГГПУ. *Концентрация:* компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения. *Низкий приоритет:* компетенции, которые не признаются очень важными и характеризуются низким уровнем достижения. *Избыточное напряжение:* компетенции, которые не признаны очень важными, но характеризуются высоким уровнем достижения. *Поддержание:* компетенции, которые признаны важными и характеризуются высоким уровнем достижения.

После стандартизации первичных показателей экспектаций студентов и качества подготовки проводился их факторный анализ. Критерием вхождения переменной в фактор является факторный вес выше (или =) 44. Далее при применении факторного анализа использовался метод главных компонент Г. Хотеллинга с последующим Varimax-normalized вращением. Взаимосвязи характеристик экспектаций и показателей

качества подготовки изучались с помощью корреляционного анализа (по Пирсону). Далее на основе факторной структуры показателей характеристик экспектаций с помощью множественного регрессионного анализа вычислялись индексы экспектаций.

В общей выборке выявлена четырехфакторная структура показателей характеристик экспектаций при свободном выделении факторов управления качеством, объясняющих совместно 70,8% дисперсии.

В первый фактор, описывающий 34,1% доли объяснимой дисперсии, вошли показатели положительная модальность, гибкость и реалистичность экспектаций, автономность в учебной деятельности, поддержание формирования компетенций, мотивационный комплекс (BM>BPM>BOM). С учетом сочетания показателей фактор условно назван «Содействие». Показатели фактора регистрируют способность к рефлексии ситуации, поскольку испытуемые данной группы не только способны анализировать свои потребности и чувства, но и проявляют гибкость в реализации способов деятельности на основе собственных ценностей [4], а в процессе взаимодействия с окружающими людьми способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. В целом фактор характеризует связь экспектаций студентов с внутренней мотивацией и отражает субъективную значимость процесса обучения, которая проявляется в ценностной позиции по отношению к формированию компетенций. Проявление этой позиции в поведении оказывает влияние на процесс формирования компетенций, который воспринимается студентами с позиции поддержания, т.е. формируются не только важные компетенции, но и учебный процесс ориентирован на высокий уровень формирования компетенций.

Второй фактор (17,8% доли объяснимой дисперсии) включает показатели положительная модальность экспектаций, ригидность и нереалистичность экспектаций, неопределенный стиль учебной деятельности, концентрация компетенций, мотивационный комплекс (BM=BPM>BOM). Учитывая особенности сочетания показателей, мы назвали этот фактор «Амбивалентность». Ожидания, по мнению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, характеризуют поведение человека, его вариативность [2], а также отражают ожидания относительно норм исполнения индивидом социальных ролей; упорядочивают систему отношений и взаимодействий в группе. Однако в данном факторе положительная модальность ожиданий сочетается с ригидностью и нереалистичностью экспектаций, что предполагает трудности в оценке личностью вероятности наступления определенного события в соответствии с ожиданием результата, ожиданием вознаграждения и ценностью вознаграждения. Кроме того, в целом благоприятный мотивационный комплекс сочетается с концентрацией в представлениях о формировании компетенций, т.е. при преобладании внутренней и внешней положительной мотивации процесс формирования компетенций отмечается как важный, но с низким уровнем достижений компетенций. Следовательно, мы предполагаем наличие экспектационного дисбаланса, который и проявляется в амбивалентности ожиданий как отражения феномена «нечувствительности к реальности». Амбивалентность ожиданий в таком случае связана с эмоциональным отражением трудностей в обучении, которые воспринимаются испытуемыми как психологически сложные ситуации. Отсутствие ярко выраженной мотивации достижения оказывает влияние на построение упрощенной субъектной модели процесса обучения, экономии когнитивных ресурсов, направленных на поддержание «чувства компетентности» и, как следствие, низкий уровень достижения компетенций.

Третий фактор (11,3% доли объяснимой дисперсии) объединяет показатели нейтральная модальность экспектаций, ригидность и реалистичность экспектаций, зависимость в учебной деятельности, низкий приоритет формирования компетенций, мотивационный комплекс (BOM>BPM>BM). Особенности сочетания показателей позволили нам назвать этот фактор – «Пассивность».

Формируя образ желаемого будущего через контекст восприятия реальности, ожидания реалистичные экспектации отражают представления студентов о будущей педагогической профессии, однако, ригидность и нейтральность ожиданий позволяют диагностировать отсутствие активности личности в процессе освоения профессиональной деятельности, показывает прежде всего отсутствие ожидания успеха и собственной заинтересованности. Именно пассивность личности оказывает влияние на возникновение сочетания реалистичных и ригидных экспектаций. Низкий приоритет формирования компетенций в сочетании с зависимым стилем учебной деятельности оказывает влияние на процесс формирования компетенций. Так, студенты с зависимым стилем учебной деятельности считают формируемые компетенции неважными для будущей профессиональной деятельности и отмечают низкий уровень формирования компетенций в процессе самостоятельной работы. При систематическом контроле, четких указаниях о способах выполнения заданий, что соответствует преобладанию внешней отрицательной мотивации в мотивационном комплексе, отношение к процессу формирования компетенций меняется, однако изменения не являются статистически значимыми.

Четвертый фактор (7,6% доли объяснимой дисперсии), который мы условно называли «Отрицание» объединяет показатели отрицательная модальность экспектаций, гибкость и нереалистичность экспектаций, избыточность при формировании компетенций, автономность в учебной деятельности, мотивационный комплекс (BOM>BPM>BM). Модальность экспектаций указывает на особенности мотивации достижения личности. Как правило, при отрицательной модальности экспектаций возникает неуверенность в себе, снижается активность в деятельности, потенциальные возможности не реализуются полностью, преобладает бесплановая жизнедеятельность. В контексте управления персоналом Э. Стотланд выявил модальности градации уровня ожиданий. Так, отрицательные по модальности ожидания с отсутствием надежды на достижение цели в зависимости от силы аффекта переходят в страхи или при меньшей интенсивности в опасения [5]. Таким образом, субъективное смысловое наполнение ожиданий в сочетании с особенностями мотивационного комплекса отражают низкую мотивацию к процессу обучения в педагогическом вузе. Возникновения отрицательных экспектаций, по нашему мнению, связано не только с преобладанием внешней отрицательной мотивации, но и мотивацией уступки, когда поступление в педагогический вуз связано с мотивами получить отсрочку от армии или получить диплом, но при этом не работать по специальности. Отрицание как психологическая доминанта в процессе формирования компетенций проявляется и в представлениях об избыточности формирования компетенций.

Выводы. Структура характеристик экспектаций студентов в процессе формирования компетенций может быть представлена через четыре основных компонента: содействие, амбивалентность, пассивность, отрицание. В этой связи представляется целесообразным обращение к пониманию компетентности как знания, сконструированного субъектами образовательной деятельности в процессе этой деятельности. В этом

смысле управление ожиданиями предполагает перевод студента из позиции «пользователя» в позицию «субъекта», и может рассматриваться как условие реализации принципа субъектности.

Профессиональные ожидания наполнены ценностным содержанием, которое придает ей смысл. Таким образом, ожидания студентов становятся реальным компонентом педагогического процесса, так как они проявляются не только в субъективных представлениях, но и в поведении, являясь результатом осознаваемой и неосознаваемой установки и в значительной мере оказывают влияние на эффективность управления качеством подготовки студентов в педагогическом вузе.

Управление ожиданиями студентов позволяет рассматривать процесс педагогического управления качеством подготовки как процесс активизации и поддержки профессионального саморазвития студентов, организации самоуправляемой учебной деятельности, что предполагает активную включенность самих студентов в процесс обучения, делегирование им ряда полномочий, разделение прав, инициативы, ответственности между педагогом и обучающимся.

Литература:

1. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии: Учебное пособие [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 1998. – 528 с.

3. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие [Текст] / А.А. Реан.– СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2001.– 224 с.

4. Тышковский, А.В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере: Дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / А. В. Тышковский. – Москва, 1999. – 481 с.

Педагогика

УДК: 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Жадаев Артем Юрьевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский

Нижегородский государственный университет имени Н.И.Лобачевского» (г. Нижний Новгород),

Институт пищевых технологий и дизайна (филиал) Государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования личностно-профессиональных качеств у студентов пищевой индустрии при обучении химическим дисциплинам на примере изучения аналитической химии. При выполнении практико-ориентированных лабораторных работ в процессе изучения данной учебной дисциплины у студентов происходит формирование и последующее развитие приведенных в настоящем исследовании личностно-профессиональных качеств человека, которые пригодятся компетентному специалисту не только в своей будущей профессии, а также и в повседневной жизни.

Ключевые слова: личностно-профессиональные качества, профессиональные компетенции, личностно-ориентированный подход, студенты индустрии питания, аналитическая химия.

Annotation. The article actualizes the problem of the formation of personal and professional qualities in the students of the food industry when teaching chemical disciplines on the example of studying analytical chemistry. When performing practical-oriented laboratory work in the process of studying this academic discipline, the students develop and further develop the personal and professional qualities of a person that are suitable for a competent specialist not only in their future profession but also in everyday life.

Keywords: personality-professional qualities, professional competences, personality-oriented approach, students of industry of feed, analytical chemistry.

Введение. На современном этапе общественного развития, в связи с социально-экономическими изменениями, происходящими в стране, встает необходимость подготовки компетентных специалистов в различных сферах деятельности, в том числе и в индустрии питания, способных к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, творчеству, профессиональному росту на протяжении всей своей жизни. Все это в свою очередь, требует развития таких личностно-профессиональных качеств человека, как коммуникабельность и сотрудничество, инновационность и креативность, лидерство и ответственность, целеустремленность и др. в зависимости от специфики выбранной профессии. Парадигма высшего образования в современных условиях подразумевает совокупность методологических установок, где главной ценностью выступает личность, ее нравственная позиция, культурность, профессиональная компетентность. Поэтому проблема формирования личностных и профессиональных качеств у студентов высших учебных заведений представляет особую актуальность для современной системы отечественного образования.

Основные направления реформирования профессионального образования в России закреплено в законе Российской Федерации «Об образовании» (от 29.12.2012), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., а так же нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, на основе которых формируются общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК) [1, 7, 14].

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологической основой исследования являются теоретические положения о формировании личностных и профессиональных качеств студента в процессе вузовской подготовки (С. Я. Батышев, В. Ф. Взятыйшев, В. Г. Зызыкин, Е. А. Климов, О. М. Краснорядцева, А. К. Маркова, М. Теде, В. Н. Турченко, И. Д. Чечель, В. Е. Шукшинов и др.);

методология компетентного подхода в образовании (В. А. Болотов, И.А. Зимняя, О.В. Акулова, Ю.Ю. Гавронская, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, В.Ю. Сморгунова, А.П. Тряпицына и др.); идеи личностно-ориентированного подхода в обучении (Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, Е.Н. Дмитриева, В.В. Сериков, Г.С. Трофимова, И.С. Якиманская, М.Г. Яновская и др.) [2, 3, 4, 9, 10].

Обзор литературных источников позволил сделать вывод о недостаточной разработанности выбранной темы исследования, поскольку встречаются единичные работы по формированию личностно-профессиональных качеств у бакалавров посредством изучения естественнонаучных дисциплин, не подкрепленные соответствующими методическими рекомендациями.

Формирование необходимых будущим специалистам пищевой индустрии личностно-профессиональных качеств обеспечивается изучаемыми бакалаврами учебными дисциплинами, в том числе курсом «Аналитическая химия». Данная дисциплина характеризуется фундаментальным содержанием и четкой прикладной направленностью. В ее освоении основополагающую роль играет лабораторный практикум, на котором студенты учатся проводить качественный и количественный химический анализ, а также знакомятся с различными физико-химическими методами проведения анализа. Выполнение лабораторных работ осуществляется на лабораторном оборудовании подгруппой в 2-3 человека в зависимости от количества студентов в группе и числа лабораторных установок [11]. В ходе проведения качественного анализа студенты изучают реакции катионов и анионов с использованием кислотно-основной системы титрования, которая является наиболее безопасной для проведения исследований в учебной химической лаборатории. При количественном анализе студенты используют гравиметрический и объемный методы анализа, выполняя такие лабораторные работы, как «Взвешивание на аналитических весах», «Определение концентрации соляной кислоты», «Определение количества щелочи гидроксида натрия в исследуемом растворе», «Определение влажности и кислотности пищевых продуктов», «Определение временной и общей жесткости воды» и др. При выполнении лабораторных работ по физико-химическим методам анализа обучающиеся исследуют различные продовольственные продукты питания с использованием специально подобранного оборудования для проведения рефрактометрического, спектрофотометрического и хроматографического анализа. Выполнение предложенных лабораторных работ предполагает формирование у студентов таких личностно-профессиональных качеств, как ответственность, дисциплинированность, вежливость и тактичность, стрессоустойчивость, умение работать в команде, стремление к обучению в течение всей жизни, умение принимать определенные решения, в том числе в нестандартных ситуациях, что, безусловно, пригодится специалистам пищевой индустрии в своей будущей профессии. В дальнейшем перечисленные личностно-профессиональные качества студентов развиваются, дополняются при изучении профессиональных модулей: «Структурно-механические характеристики пищевых продуктов», «Контроль качества пищевых продуктов», «Физико-химические основы технологических процессов пищевой промышленности», «Новые продукты питания» и др., в результате чего происходит более осознанное «погружение» в выбранную профессию.

На лекционных занятиях особое внимание преподавателем уделяется тем прикладным вопросам учебного курса, которые наиболее значимы для формирования, обозначенных выше, личностно-профессиональных качеств специалистов сферы обслуживания, например использование качественного и количественного анализа по выявлению фальсификации продовольственных продуктов питания (молоко, сливочное масло, фруктовые соки и т.д.).

В таблице 1 представлены профессиональные компетенции, которыми должен овладеть бакалавр пищевой индустрии в результате изучения «Аналитическая химия», а также модули данной дисциплины, где прослеживается взаимосвязь между содержанием этих модулей и профессиональными компетенциями, связанными с будущей профессиональной деятельностью.

Таблица 1

Модули дисциплины «Аналитическая химия» и профессиональные компетенции

Профессиональные компетенции (ПК)	Модули дисциплины «Аналитическая химия», формирующие ПК
ПК-24 – способность проводить исследования по заданной методике и анализировать результаты экспериментов	Модуль 1. Химический качественный анализ Модуль 2. Химический количественный анализ
ПК-26 – способность измерять и составлять описание проводимых экспериментов, подготавливать данные для составления обзоров, отчетов и научных публикаций; владением статистическими методами и средствами обработки экспериментальных данных проведенных исследований	Модуль 3. Физико-химические методы исследования Модуль 4. Аналитико-химическая метрология

В основу нашего исследования положен личностно-ориентированный подход, который ставит во главу угла личность обучаемого, его реализацию в профессиональной деятельности, формирование профессионально значимых личностных качеств на основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории изучения учебного материала отдельно для каждого обучающегося [12]. При работе со студентами возникает множество затруднений, поскольку многие из них окончательно не решили, кем они хотели бы стать и одним из главных мотивов обучения для них является получение диплома о высшем образовании (65%) при формальном усвоении знаний, а не стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать личностно-профессиональные качества [6, 8, 13]. Поэтому одной из приоритетных задач преподавателя, в первую очередь при обучении студентов-первокурсников, сводится к созданию ситуации успеха на учебном занятии с целью развития профессиональной мотивации к выбранному профилю и направлению подготовки и более быстрому «погружению» в свою будущую профессиональную деятельность. Все это достигается путем планомерной работы преподавателя со студентами в форме сотрудничества при выполнении лабораторных работ научно-исследовательской направленности.

Нужно отметить, что привлечение студентов с первого курса к активной учебной и научной деятельности создает положительные предпосылки формирования и развития профессиональной мотивации к освоению своей будущей профессии [5].

В сентябре - декабре 2017 г. автором данной статьи было проведено педагогическое исследование целью которого явилось выявление сформированности личностно-профессиональных качеств у бакалавров 2 курса очного отделения ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ, обучающихся по профилю подготовки «Технология организации ресторанного дела», направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания» в процессе изучения аналитической химии. Для этого были проанализированы результаты анкетирования студентов на начальном и итоговом этапах нашего исследования. Ответы на вопросы анкеты – в форме «да», «нет». Общее количество респондентов составило 58 человек. Конечные результаты анкетирования по выявлению сформированности выбранных нами личностно-профессиональных качеств у студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования сформированности личностно-профессиональных качеств у бакалавров в процессе изучения аналитической химии

Вопросы	Рост показателя
1. Ответственно подхожу к выполнению лабораторных работ	13%
2. Прилежно выполняю отчеты по лабораторным работам	7%
3. Вежлив по отношению к своим сверстникам при работе в группе	5%
4. Совершаю обдуманные, «взвешенные» поступки	7%
5. При общении с людьми создаю благоприятную психолого-эмоциональную атмосферу	12%
6. Легко приспосабливаюсь к изменяющимся условиям социума	16%
7. Испытываю потребность в постоянном самообразовании	23%
Всего опрошено	58 человек

При сравнении результатов анкетирования обучающихся на констатирующем и итоговом этапах исследования, представленных в таблице 2, было установлено, что фактически все анализируемые личностно-профессиональные качества студентов, такие как ответственность, дисциплинированность, вежливость и тактичность, стрессоустойчивость, умение работать в команде, способность к обучению в течение всей жизни, умение принимать определенные решения, в том числе в нестандартных ситуациях, в конце обучения аналитической химии возросли в среднем на 26,5%.

Кроме того, студенты в конце обучения аналитической химии стали совершать более обдуманные, «взвешанные» поступки, нежели в начале обучения (с 8% до 13%). Это говорит о том, что намечается положительная динамика в формировании и развитии такого личностно-профессионального качества обучающегося, как умение принимать определенные комплексные решения в различных жизненных ситуациях, что, безусловно, пригодится не только в своей будущей профессии, но также более «безболезненной» социальной адаптации человека в современных изменяющихся условиях социума.

В конце изучения аналитической химии студенты комфортнее и увереннее чувствуют себя на аудиторных занятиях, они успешно преодолевают различные, в том числе и учебные трудности, легче приспосабливаются к изменяющимся условиям социума, о чем свидетельствуют данные таблицы 2, согласно которым приведенный показатель в конце нашего исследования возрос в среднем на 16%. Это обусловлено тем, что положительная психолого-эмоциональная атмосфера при общении с людьми (43%), а также во время проведения занятий способствует созданию ситуации успеха на учебном занятии и у студентов намечается определенная потребность в самообразовании (36%) вообще, и в частности по аналитической химии, что дает положительные предпосылки в дальнейшем для развития более осознанной профессиональной мотивации к своей будущей профессии и повышения качества знаний по предмету.

Выводы. В результате планомерной работы со студентами в процессе обучения аналитической химии, в том числе и при проведении лабораторных работ, у обучающихся формируются и развиваются необходимые личностно-профессиональные качества, обозначенные выше, которые послужат в будущем успешной профессиональной деятельности, карьерному росту, а также в повседневной жизни.

В данной работе была предпринята попытка по формированию определенных личностно-профессиональных качеств у обучающихся в процессе обучения химии и будет продолжено их развитие в дальнейшем при изучении естественнонаучных дисциплин в ВУЗе.

Литература:

1. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>, свободный (Дата обращения 20.11.2015 г.).
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. - С. 8-14.
3. Викулина, М. А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории): Монография / М. А. Викулина. - Н. Новгород: Нижегород. Гуманит. центр, 2000. - 136 с.
4. Гавронская, Ю.Ю. Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов в педагогическом вузе / Ю.Ю. Гавронская // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — №8. — С. 47–57.

5. Жадаев, А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной мотивации у студентов пищевой индустрии в условиях непрерывного образования / А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-2. - С. 333-338.
6. Жадаев, А.Ю. Условия формирования профессиональной мотивации студентов в условиях непрерывного химического образования / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик // Инновационные идеи и методические решения в преподавании химии: материалы VII Всероссийской научно-методической конференции. - Иваново, 2016. - С. 40-41.
7. Жадаев А.Ю. Опыт формирования общекультурных компетенций у будущих специалистов пищевой индустрии при освоении дисциплины «Биохимия» / А.Ю.Жадаев // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т.2. №2. – С. 79-81.
8. Жадаев А.Ю. Формирование у студентов готовности к предстоящей профессиональной деятельности по химии / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик // Инновационные идеи и методические решения в преподавании естественных наук: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции. – Иваново, 2017. – С. 40-41.
9. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
10. Компетентностный подход в образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, А.П. Тряпицыной, Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 392 с.
11. Кукаев Н.А. Развитие профессиональной мотивации у обучающихся посредством проведения лабораторных практикумов в вузе / Н.А. Кукаев, А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Н.Новгород, 2017. – С. 81-82.
12. Новик, И.Р. Формирование у студентов педагогического вуза профессиональной компетентности во время работы с одаренными учащимися Нижегородской области / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, И.А. Воронина, О.А. Савина, А.В. Сидорова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 914-918.
13. Новик И.Р. Роль профориентации в условиях непрерывности и преемственности образования / И.Р. Новик, А.Ю. Жадаев, Е.А. Волкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч.4. – С. 104-111.
14. Спиридонова М.И. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии при изучении химических дисциплин / М.И. Спиридонова, А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5 № 4-17. – С. 237-240.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Жуковская Галина Анатольевна
 Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Столярова Ирина Витальевна
 Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. С целью повышения уровня культурной и речевой грамотности студентов, а также изменения подходов к преподаванию в последнее время, наряду с традиционными методами обучения, возникла необходимость введения интернет-технологий. Эффективность работы преподавателя высшей школы определяется умением разработать такой дистанционный курс, который дает возможность заинтересовать студента в получении качественного всестороннего образования в рамках аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: дистанционный курс, компьютерные технологии, самостоятельная работа, система moodle, культурная грамотность, речевая культура, преподаватель, студент.

Annotation. In order to improve the level of cultural and speech literacy of students, as well as changes in teaching approaches recently there was a need to introduce Internet technologies along with traditional teaching methods. The effectiveness of higher education teacher is determined by the ability to develop the following distance course, which gives an opportunity to interest the student in obtaining comprehensive education of well quality within the framework of a classroom and extracurricular work.

Keywords: distance learning, computer technologies, independent work, moodle system, cultural literacy, speech culture, teacher, student.

Введение. Современная эпоха характеризуется скоростью, эффективностью, непостоянством, непрерывными изменениями. Основным потребителем культуры сегодня становится человек с низкими культурными стандартами. Возникло примечательное явление – агрессивная некомпетентность, черпающая знания из масс-медиа, крайне противоречивых и часто безапелляционных. Среди студенчества, молодежи, более всего подверженной текущей моде, прослеживается тенденция к замене литературного канона жаргоном, при этом традиционная языковая норма ставится под самую серьезную угрозу.

Изложение основного материала статьи. Как отмечает В.Г. Костомаров [Костомаров 1999: 5], в целом литературно-языковая норма становится менее определенной и обязательной. Общество встало на путь расширения границ литературного языка, изменения его состава, его норм. Ученый отмечает, что нормальные темпы языковой динамики резко повышены, это создает нежелательный разрыв в преемственности традиций, в целостности культуры. Невозможно спокойно мириться с небрежностью, раскованностью в употреблении языка, с вседозволенностью в выборе средств выражения [Костомаров 1999: 7]. В результате, по мнению образованных людей, происходит очевидное падение уровня художественного вкуса, проявляется вкусовое безразличие пишущих и говорящих, их часто сознательная нормативно-языковая недисциплинированность. Пренебрежение нормой можно увидеть в распространении

моды употреблять варианты колеблющихся форм, как бы подчеркивая свое нежелание разбираться, как правильно, а как ошибочно. (На практических занятиях по культуре речи при проверке орфоэпического диктанта студент возмущается: почему свЕкла? большинство(!) говорит свеклА, и по телевизору в том числе! То же самое с украинским – укрАинским). В.Г. Костомаров объясняет, но принимает только отчасти варианты колебания форм: «Вариативность в русском литературном языке последнего полувека была явно занижена, поэтому нельзя не признать, что перед нами вполне законный индикатор времени шатких норм, сосуществования вариантов или их исторической смены» [Костомаров 1999: 11].

Для повышения культурного уровня общества, особенно молодежи, требуется постоянное пополнение «фонового знания». Российское общество отнюдь не впадает в бескультурное одичание, но на первый план в нем выдвигается культура слоев еще недавно не элитарных, периферийных. Как пишут авторы – составители сборника «Как проверить культурную грамотность» В.А. Козырев, А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк, «Актуальным для современных образовательных стратегий представляется понятие «культурной грамотности», предложенное американским культурологом Э.Д. Хиршем в контексте американской системы образования» [Козырев, Пентина, Черняк 2008: 4]. Культурная грамотность – это система знаний, необходимая человеку для того, чтобы ориентироваться в современном мире, находиться в гармонии с ним. Она включает знания из всех сфер деятельности, позволяет человеку, получившему информацию из интернет-источников, печати, телевидения, радио, понять ее адекватно, сделать соответствующие выводы и выработать собственную точку зрения.

Нельзя не согласиться с М. Кронгаузом, который считает, что отношение к родному языку не может быть только профессиональным, просто потому, что язык – это часть нас всех, и то, что происходит в нем и с ним, задевает нас лично [Кронгауз 2007: 8]. Автор замечает: «Как говорится, «нонешнее» поколение, люди до двадцати пяти лет не всегда могут различить сленг и литературный язык и, например, не понимают языковой игры, основанной на смешении стилей, которая так характерна для русской литературы» [Кронгауз 2007: 15].

Понятие «культурная грамотность» объединяет разные элементы лексикона и тезауруса – лексические единицы, фразеологизмы, прецедентные высказывания. Знание крылатых слов, фразеологизмов, пословиц и поговорок, прецедентных текстов, «говорящих» имен и названий необходимо для адекватного восприятия не только традиционной, классической, но и современной культуры, активно перерабатывающей культурное наследие. В качестве одной из социально-коммуникативных функций художественного текста Ю.М. Лотман выделяет функцию коллективной культурной памяти [Лотман 1996: 5]. Набор прецедентных текстов, конечно, меняется от поколения к поколению вследствие изменения круга чтения, однако утрата общего культурного кода, белые пятна в культурной памяти молодежи грозят культурным и интеллектуальным разрывом поколений. Недостаточная культурная грамотность может явиться причиной коммуникативных неудач в процессе общения и имеет самые глубокие негативные последствия при получении образования.

Одним из способов повышения уровня культурной грамотности является применение интернет-технологий в образовании, что стало вполне обычным как для преподавателя, так и для студента педагогического вуза. Таким образом, изменилось содержание деятельности преподавателя и студента в процессе получения знаний, в частности по такой дисциплине, как «Русский язык и культура речи». Однако реализация дистанционной формы в обучении студента не является и не должна являться единственной, несмотря на все растущую ее популярность в мире. Непосредственное общение преподавателя со студентами во многом помогает развитию способностей, связанных с умением логично и последовательно изложить свою мысль с помощью вербальных средств звучащей или письменной речи. В современном российском обществе владение указанными навыками, к сожалению, представляется во многих случаях проблематичным. Получение знаний или любой информации в процессе обучения может осуществляться также опосредованно, то есть дистанционно, с помощью интернет-технологий. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является использование лекционно-практической организации учебного процесса, то есть обучения «здесь и сейчас» в совокупности с реализацией дистанционной формы обучения [Ахаян 2009: 1].

Дистанционное обучение имеет те же цели и задачи, что и традиционное, но формы взаимодействия между обучающим и обучаемым: структура представления теоретического материала, организация самостоятельной работы, – иные. Самостоятельная работа студента на базе новых технологий заключается в том, чтобы преподаватель регулировал, направлял деятельность студента для получения знаний, умений, навыков, определенных программой высшего учебного заведения. Во многом эффективность полученного студентом образования зависит также от уровня подготовки преподавателя и, в частности, от того, как и какие им будут предложены сведения и разработаны задания для самостоятельной работы с помощью системы дистанционного обучения. Преподаватель должен быть в состоянии разработать дистанционные ресурсы, а также корректировать задания после их апробации студентами в течение семестра.

Одной из форм дистанционной поддержки аудиторного обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» являются курсы в системе Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая широко используется в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена уже в течение нескольких лет. К сожалению, количество аудиторных часов для освоения указанного курса очень невелико, поэтому самостоятельная работа студентов в рамках данной электронной обучающей системы просто необходима. На сайте <http://moodle.herzen.spb.ru> студент может найти курс «Русский язык и культура речи», зарегистрироваться и далее ознакомиться с предложенными материалами теоретического и практического характера. Указанный дистанционный курс выстраивается таким образом, чтобы, с одной стороны, пополнить теоретические знания студента по тем темам, которые были заявлены на аудиторных лекционных и практических занятиях, с другой стороны, чтобы проверить полученные теоретические знания и практические навыки и умения, связанные с употреблением единиц языка в процессе общения личности в современном обществе. Ориентиром для осуществления самостоятельной работы в пределах данного курса является технологическая карта, в которой отражены темы или задания по курсу культуры речи, а также виды текущей аттестации и минимальное/максимальное количество баллов, которые студент может получить за каждую выполненную дистанционную или аудиторную работу. Например: тема «Морфологические нормы современного русского языка» (выполнение заданий на проверку умения использовать грамматические формы разных частей речи). По данной теме планируется проведение тестовой внеаудиторной работы в системе moodle, за выполнение которой студент получает максимально 15 баллов. Таким образом, в технологической карте имеются сведения о плане работы студента в течение всего семестра, на который рассчитан данный курс изучения норм современного русского языка. Например, в

технологическую карту включены итоговая аудиторная контрольная работа и оценка работы студента на практических аудиторных занятиях. Такой тематический план работы дает возможность студенту психологически настроиться и рационально распределить свое время. Следует отметить, что далеко не все студенты заглядывают в предложенную технологическую карту. Промежуточная аттестация студента возможна только при наличии всех выполненных дистанционно тестовых контрольных заданий.

Кроме того, очень важным моментом в осуществлении работы по освоению норм и правил речевого общения является наличие ссылок на сайты Грамота.ru, gramma.ru, Русские словари. Студент имеет возможность обратиться к словарям и справочникам, узнать, как используется та или иная единица языка в современной русской речи [Четырина 2014: 215]. Данный вид дистанционного обучения является неотъемлемой частью курса «Русский язык и культура речи».

В системе moodle немалая часть заданий посвящена разделу «Лексические нормы». На практических занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» первокурсники негуманитарных факультетов РГПУ им. А.И. Герцена обнаруживают полное или частичное непонимание лексического значения слов активного словарного запаса: амбиции, вернисаж, вояж, гравер, киоскер, очечник, пастель, суверенитет, скабрзный, сутолока, феминизм, диссидент и т.д. Удивительно, что в наше время толкование последней лексемы нередко содержит негативную коннотацию: «предатель», «нарушитель границы». Список слов, полностью или частично непонятных конкретной личности, то есть агнонимов [Морковкин, Морковкина 1997: 2], с каждым годом увеличивается, несмотря на то что понятие «агнонимы» чаще соотносится с пассивным словарным запасом, связано с периферийными пластами лексики. Тем не менее, агнонимы – не абсолютная характеристика лексикона личности: чтение литературы, обращение к словарям, углубление в профессиональную сферу обогащают словарный запас и уменьшают количество агнонимичной лексики. Исходя из вышеизложенного логично включается в контрольные материалы в системе moodle список слов с предложенным рядом толкований, из которых студент должен выбрать правильное.

Паронимы также не всегда разграничиваются первокурсниками: почти все опрошенные студенты отказывают в праве на существование выражению заглавный герой, если уже существует главный герой; словосочетание двойная выгода также непонятно и представляется им нарушением нормы по сравнению с двойной выгодой. Дипломник и дипломант оказываются взаимозаменяемыми близнецами-братьями (писал-писал и, наконец, написал диплом). Тесты на разграничение паронимов также включены в систему контрольных заданий moodle.

Известно, что знание фразеологизмов является неотъемлемой составляющей владения родным языком. В понимании фразеологизмов часто возникают трудности. Нередко из двух предложенных вариантов студенты выбирают некорректный: хоть кол на голове Чехи; дубина стоЛеросовая; скрИпя сердцеМ; ВКУС приходит во время еды; Уморить червячка; утро вечерОМ мудренее; пока суТЬ да дело.

В тексте, состоящем исключительно из фразеологизмов (их 65), непонятыми оказалась почти половина. Вполне можно предположить незнание фразеологизмов библейского происхождения: ничтоже сумняшеся; акридами питаться; пища святого Антония; курить фимиам; петь осанну; хляби небесные разверзнутся. Однако агнонимами оказались и такие фразеологизмы, как гнаться за длинным рублем; красного петуха пустить; положить зубы на полку; угостить березовой кашей; шишка на ровном месте; за семь верст киселя хлебать.

Перед преподавателем стоит непростая задача, заключающаяся в том, чтобы составить корректные тесты и внести их в базу вопросов дистанционного курса системы moodle. Кроме того, одним из способов пополнения базы вопросов может быть и вовлечение самих студентов в данную работу, что способствует проявлению заинтересованности обучаемых курсом «Русский язык и культура речи», а также внимательному отношению к языковой ситуации и повышению уровня культурной грамотности. При выполнении заданий, нацеленных на подготовку материалов для ввода в базу вопросов, студенты неизбежно знакомятся с разными типами словарей русского языка, к которым они вынуждены обратиться, чтобы правильно подобрать материал. Для создания тестов используется различный языковой материал: газетные и рекламные тексты, произведения публицистической и художественной литературы. Кроме того, примеры сочиняют и сами студенты для создания заданий с вложенным текстом. Так, к заданию «Составить микротекст, в котором использованы 4 – 5 глагольных форм, вызывающих у носителей русского языка трудности», студентом был предложен следующий текст для автоматического вложения в систему moodle: «Один господин был очень жесток к своим рабам. Многие не выдерживали, но был у господина раб, он и поле {расчищет~=расчистит}, и скот накармит. А господин только и делает, что {мучает~=мучит} его голодом. Ему говорили, что он {похожеет~=походит} на своего отца, такой же сильный духом. Он {молотит~=мелет} зерно, в то время как хозяин уже спит». Другой пример: «Ранним утром на заднем дворе жизнь идет полным ходом. Куры {щипают~=щиплют} траву; легкий ветерок {треплет~=трепает} обветшалую крышу дома. Клавдия Ивановна кричит своему мужу: «Вася, {пойди~=поди}, {выкрась~=выкраси} забор, а потом {выброси~=выбрось} банку от краски!». Предлагаемые студентами тексты требуют неоднократной редактуры, сначала после замечаний преподавателя, а затем окончательно проверяются самим преподавателем. Только после этого то или иное задание вводится в банк заданий для тестов. Использование заданий с вложенными микротекстами, способы их внесения в банк заданий очень подробно описаны Т.В. Губернской, отмечающей, что такие микротексты отличаются от обычных тестов: «Компромиссом могут считаться так называемые задания с вложенными ответами, сочетающие удобство автоматической проверки и гибкость традиционных упражнений. Вопросы с вложенными ответами в системе moodle представляют собой текст с пропусками, которые необходимо заполнить, либо вписав правильный ответ, либо выбрав один из вариантов на выпадающей вкладке» [Губернская 2015: 335]. Рассмотренный тип заданий позволяет проверять не только знания и умения, связанные с владением основными нормами русского языка (орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, грамматическими, стилистическими), но и установить уровень культурной грамотности, способность студента выбирать языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения, ориентироваться в использовании словарей различного типа, узнавать, комментировать и исправлять речевые ошибки в устной и письменной речи. Кроме того, навыки текстопорождения помогают студенту строить монологические и диалогические высказывания.

Выводы. Однако пока с сожалением приходится констатировать падение уровня речевой культуры, плохое знание и использование ресурсов, имеющихся в языке. «Быстро разрушается литературно-нормативный язык образованной части общества с его положительно консервативной, интеллигентски и

художественно облагораживающей сущностью и регулирующей, консолидирующей всю речевую деятельность нации ролью» [Костомаров 1999: 292]. Помочь может профилактика общей культуры, постоянное приобщение людей к образцам классики, особое значение имеет формирование потребности обращения к словарям и энциклопедиям, умений извлекать из них необходимую информацию. Таким образом, цель преподавателей, создающих дистанционный курс «Русский язык и культура речи» в системе moodle, заключается в том, чтобы студент, обучающийся на негуманитарных факультетах, мог найти ответы на многие вопросы, возникающие у него в различных речевых ситуациях. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо при построении указанного дистанционного курса отражать те проблемы в речи, которые возникают в современном социуме. Поэтому внесение новых видеосюжетов, отражающих нашу речевую действительность с разных сторон, обновление банка заданий с новыми видами вопросов, включение вебинаров, аудиокурсов по проблемам русского языка – путь дальнейшего развития дистанционного курса обучения студентов негуманитарных факультетов на базе системы moodle.

Литература:

1. Ахаян А.А. К вопросу о технологии подготовки специалистов в области образования: информационно-образовательная среда педагогической магистратуры. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2009. № 10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/ppf/1385642360/1386669440/>
2. Губернская Т.В. Использование комплексных заданий по анализу текста в дистанционных курсах в системе MOODLE. // Слова и словари. – Сборник научных статей, посвященный профессору Валентине Даниловне Черняк. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. С. 332-337.
3. Как проверить культурную грамотность: словник и тестовые задания / Сост.: В.А. Козырев, А.Ю. Пентина, В.Д. Черняк. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Издание третье, испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999.
5. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2007.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996.
7. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). – М.: АО Астра семь при уч. изд-ва «Русские словари», 1997.
8. Четгырина А.М. Дистанционный курс «Культура речи» в системе Moodle: организация самостоятельной работы студентов при изучении темы «Словари русского языка» // «Слово. Словарь. Словесность: Русский язык в научном, культурном и образовательном пространстве (к 190-летию со дня рождения К.Д.Ушинского)». – Материалы Всероссийской научной конференции. СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 12-13 ноября 2014 года / Отв. ред. В.Д. Черняк. – СПб, САГА, 2015. С. 215-219.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Журавлева Ирина Владимировна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЖАНРОВОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНОЛОГА О ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье охарактеризована сложность определения жанровой организации педагогического высказывания о писателе, представлены различные позиции ученых-методистов и предлагается наиболее эффективный способ речевой организации – творческий портрет персоналии. Также статья содержит краткое описание особенностей данного монолога учителя.

Ключевые слова: высказывание учителя о писателе, творческая биография писателя, жанр биографического рассказа, жанр «жизненный и творческий путь», жанр очерк жизни и творчества, жанр творческого портрета персоналии, содержание и структура творческого портрета персоналии.

Annotation. The article characterizes the difficulty of genre organization of pedagogical statement about a writer, presents different Methodists' opinions and offers the most effective way to organize the speech – the creative portrait of the personality. Also the article summarizes the features of the teacher's monologue.

Keywords: teacher's statement about a writer, creative biography of the writer, the biographical story genre, the "course of life and art" genre, the sketch of life and art genre, the creative portrait of the personality genre, the framework and content of creative portrait of the personality.

Введение. Изучение жизненного и творческого пути писателя в школе относится к числу тех проблем, которые вызывают живой интерес литературоведов, ученых-методистов, учителей-практиков. В целом определены стратегические интенции данной работы на уроку, частные задачи, основные принципы, система методов и приемов обучения, предложены образцы творческих биографий. Но остается нерешенным вопрос о жанровом воплощении высказывания учителя о писателе, что определяет трудности при его создании и использовании: при отборе материала (чаще это касается количества и характера биографических сведений, способов их «переплетения» с творчеством), в выделении главной темы будущего высказывания, в привлечении различных средств воздействия, в построении высказывания и др.

Формулировка цели статьи. В ходе критического анализа различных позиций методистов на способ организации речевого материала о писателе выявляются существующие в школьном образовании разновидности педагогических высказываний о творческих личностях и определяется наиболее эффективный жанр речи учителя.

Изложение основного материала статьи. Необходимость обращения на уроке к творческой биографии художника слова не вызывает сомнения: «усиление внимания к жизненной позиции писателя, к его общественной и творческой деятельности обогащает духовный мир школьников, расширяет их представления о жизненных ценностях и замечательных людях, стимулирует познавательную и творческую

активность» [5, с. 3].

Изучение жизненного и творческого пути писателя помогает решать задачи разного характера: учебные, воспитательные, развивающие.

Изучение личности писателя подготавливает к восприятию его творчества. Постигание художественного мира произведения невозможно без знакомства с живым, индивидуально своеобразным обликом мастера слова, с его духовным миром, с неповторимым складом его образного мышления: «...разве можно, не вникая в особенности индивидуальности писателя, распутать кружево подтекста тургеневских драм? Или разгадать тайну свечения, одухотворенности многоплановых чеховских образов? Или проникнуть в символику образов блоковской поэзии?..» [1, с. 6].

Творческая личность писателя помогает «учащимся прийти к выводу: объективное в искусстве выражается через субъективное – реальную действительность художник воссоздает через личное отношение к ней» [1, с. 5].

Изучение творческой биографии писателя влияет не только на общее литературное развитие, но и открывает просторы для формирования мировоззрения, личных качеств и поведения школьников, способствует приобретению ими определенного нравственно-эмоционального отношения к миру.

Таким образом, данная работа позволяет формировать предметные результаты (умение анализировать литературное произведение; понимание ключевых проблем изученных произведений; понимание связи литературных произведений с эпохой их написания, выявление заложенных в них вневременных, непреходящих нравственных ценностей и их современного звучания и др.), метапредметные (умение работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности; использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации и др.) и личностные (совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, к культурам других народов; приобщение к духовно-нравственным ценностям русской литературы и культуры, сопоставление их с духовно-нравственными ценностями других народов).

Определение *способа организации учебного материала* о художнике слова является неоднозначным вопросом. Одни методисты утверждают, что это должно быть хронология жизни творца. Другие считают, что информацию необходимо организовать вокруг «ведущей идеи», которую можно найти среди «страстных порывов, больших идей жизни каждого крупного писателя» [8, с. 96].

Так возникает проблема жанрового воплощения монологического высказывания о творческой личности. Но если содержание слова учителя, лекции определено, то форма организации речевого материала, как показывает изучение соответствующей литературы, является «белым пятном» в теории и методике обучения литературе.

Позиция методистов (В.Г. Маранцман и др.) заключается в следующем: при изучении жизни и творчества одних писателей необходимо «развернуто дать ученикам смену этапов их жизни и литературной деятельности» [4, с. 137], у других изучать именно биографию, которая в интерпретации автора определена так: «Учитель может предложить классу обобщенный портрет писателя, не прослеживая последовательно хронологическую канву его жизни» [4, с. 178]. Относительно третьих звучит формулировка – «жизненный подвиг писателя». Очевидно, что такие формулировки нечетки и непоследовательны.

Другие исследователи (Г.К. Бочаров и др.) предлагают строить высказывание учителя в форме *биографического рассказа* [2]. При этом называются его особенности. Это: а) повествование о некоторых фактах из жизни писателя, которые объясняются, сопоставляются, сравниваются, обобщаются; возможно представить не законченную биографию, а отдельный этап, эпизод, необходимый для понимания изучаемого произведения; б) простота и доступность языка, при максимальном богатстве и разнообразии словаря, расширение и культивирование речи художественной при сохранении научно-популярной основы языка рассказа; в) выражение личного отношения к излагаемому материалу; г) устный характер изложения информации; д) использование цитат из произведений творца.

Мы видим, что форма организации материала определена более конкретно. Но в реферируемых работах отсутствует анализ структуры данного высказывания, средств и способов связи, языкового воплощения и т.д. В содержании передаются только биографические сведения, связанные с изучаемым произведением, творчество представлено лишь цитатами из произведений. Информация о жанровой специфике такого монолога отсутствует, что, очевидно, создает сложности при его подготовке и использовании.

Безусловно, биографический рассказ широко распространен в школьной практике. Но методисты ведут поиск и других жанровых разновидностей высказывания учителя о писателе. Так, в научной литературе характеризуются «три основных вида жанровой организации биографического материала: краткие биографические сведения о жизни и творчестве писателя, жизненный и творческий путь и очерк жизни и творчества» [5, с. 14].

В.Н. Дробот, например, предлагает давать *краткие биографические сведения* о тех писателях, чье творчество представлено в программе одним произведением или отрывками из него. «В этом случае характеризуются условия и то окружение, которые оказали благотворное влияние на формирование мировоззрения будущего писателя, основные его произведения, время написания и творческая их судьба» [5, с. 14]. Рекомендуются более подробно остановиться на периоде жизни художника, связанного с созданием изучаемого произведения, а завершить высказывание - общей характеристикой жизни писателя, оценкой его творчества. Анализ художественного текста выносится на другой этап работы. В заключение автор делает вывод, что «краткое знакомство с основными сведениями о жизни и творчестве мастера слова представляет собой форму заверченного рассказа» [5, с. 14].

На наш взгляд, такое высказывание трудно отнести к жанру рассказа, т.к. организующим началом текста является не событие, не случай из жизни, а ряд сведений повествовательного, описательного, оценочного характера, создающий более сложное жанровое образование.

Встречающийся в научно-методических исследованиях термин «*жанр «жизненный и творческий путь»*», представляющий собой «поэтапное освещение жизни и творчества» писателя, равнозначен жанру биографии в современном понимании, задачи и особенности которого не тождественны педагогическим. Специфику подготовки и использования данного высказывания в речи учителя методисты не характеризуют.

Очерк жизни и творчества – еще одна разновидность педагогического монолога, которая называется в методической литературе. Авторы рассматривают ее как «целостный и законченный, с четко обозначенными

границами рассказ, в котором живо и образно обобщаются основные факты жизни писателя, выявляются социально-индивидуальные черты его личности. Содержанием такого вида биографии должен быть материал, который дает образное представление о писателе-человеке и позволяет юным читателям увидеть его в действии, «живым» [5, с. 15]. При этом рекомендуется сделать акцент на самом ярком, типичном, основном в жизни художника. Для этого возможно использовать документальные материалы, литературоведческие исследования, эпистолярное наследие писателя, мемуарную литературу. Представляя сведения, учитель комментирует главные события жизненного и творческого пути мастера слова.

В структуре данного жанра выделяется экспозиция (в ней характеризуется эпоха, в которую жил писатель, устанавливается его связь с окружающей действительностью, сообщается о детстве и годах учения, акцентируется внимание на обстоятельствах, определивших личность художника), основная часть (знакомство с «жизненным опытом писателя» [5, с. 16], раскрытие основных этапов творческого пути, обусловленность их общественной и личной жизнью), концовка (сообщение о последних годах жизни писателя, его творческом наследии и месте в литературном процессе).

Таким образом, очерк жизни и творчества отличается от жанра «жизненный и творческий путь» наличием комментария, исследования представляемых сведений: «...учитель размышляет над фактами из жизни писателя» [5, с. 18].

Анализа других высказываний о творческой личности в научно-методической литературе мы не обнаружили.

Итак, вопрос о жанровых разновидностях монолога учителя о писателе в современной методике преподавания литературы остается нерешенным. Границы между названными жанрами обозначить достаточно трудно: организующим началом в них является биографический материал, структура не отличается от формальной организации любого повествовательного текста, характеристика творчества вынесена за рамки высказывания учителя, представлена другими методами и приемами: беседой, комментированным чтением и др. Неясными остаются способы привлечения внимания к личности творца и т.д. Поэтому поиск форм лингвистического воплощения учебных сведений о художнике слова на уроке продолжается.

Разнообразие путей изучения биографии писателя определяет **время включения высказывания учителя в структуру урока.**

В методической литературе и практике преподавания утвердилось несколько направлений в изучении личности писателя (В.Н. Дробот, Л.Б. Хван, В.Г. Маранджан и др.): 1) предварительно излагаются сведения о жизни и творчестве художника слова, затем следует текстовый анализ произведения. В качестве положительных сторон такого подхода отмечается экономия времени и четкость в организации материала. Однако знакомство с личностью писателя практически завершается уже на первых уроках, что обуславливает естественную потерю познавательных возможностей при переходе к анализу творчества; 2) слово педагога о жизни, литературной деятельности писателя прерывается анализом произведения. При этом нарушается целостность изучения жизненного пути художника, но соблюдается принцип историзма; 3) под руководством учителя изучается творчество, биография рекомендуется для самостоятельного чтения, а на итоговом занятии учитель обобщает сведения о жизненном пути художника.

Мы согласны с мнением Л.Б. Хвана [12], что упомянутые подходы не реализуют основных задач изучения личности писателя: отсутствует связь художественного мира, созданного мастером слова, и характеристики самого творца.

На наш взгляд, современным способом организации учебного материала, характеризующим жизненный и творческий путь писателя в органическом единстве, является жанр профессиональной речи педагога-словесника – **творческий портрет персоналии**. Он позволяет посредством сообщения яркой, запоминающейся информации заинтересовать личностью творца ученическую аудиторию, неподготовленную, не обладающую достаточным объемом знаний (или же имеющую их минимальный объем), вызвать у нее желание познакомиться с его произведениями. Также он способствует решению дополнительных интенций, представляющих функции информирования и воздействия: а) внушить чувства восхищения, удивления личностью писателя, поэта; б) способствовать восприятию изучаемого произведения; в) обобщив полученные учениками сведения о писателе, обозначить новые черты личности, творчества; г) дать нравственный урок; д) популяризировать произведения творца и др.

В семантике творческого портрета персоналии выделяется два смысловых блока микротем: портретная характеристика и характеристика творчества [6, с. 187-188]. Они представлены в «ядерных» (портретная характеристика, критическая статья или рецензия, рассказ о случае из жизни, краткая биографическая справка) и факультативных жанрах либо их фрагментах (семейное предание, отзыв, дневниковые записи, мемуары и др.) [7].

Формальная организация педагогического монолога о художнике слова включает пять частей: установку, вступление, основную часть, заключение, контроль. Установка и контроль являются компонентами, включающими монолог учителя в структуру урока и выполняют традиционные задачи организации эффективного слушания. Задачи *вступительной части* многоплановы: ввести слушателя (читателя) в тему текста; расположить к восприятию информации; заинтересовать персоналией, ее творчеством. Вступление, как правило, невелико по объему. В нем может называться имя творца и содержаться его краткая характеристика как яркой, неординарной личности, например: «*Джек Лондон... С этим именем у нас ассоциируются бескрайние просторы Севера и экзотические края южных морей, благородные и бесстрашные животные и суровые и мужественные люди, способные преодолевать любые трудности, а за всем этим – открытое ширококулое лицо самого автора с волевым подбородком и ясными глазами – лицо, которое дышит юностью и отвагой...*» [11, с. 38]. В ряде высказываний о творце вступление представляет собой как бы фоновую зарисовку, подготавливающую восприятие основной части.

Основная часть текста ТПП значительна по объему и насыщенности информацией, в ней содержатся сведения, раскрывающие особенности личности и творческой индивидуальности мастера слова.

В *заключении*, как правило, подводятся итоги сказанному, делается вывод. Заключение может представлять собой: 1) нравственный урок, который должен извлечь слушатель (читатель), то есть то, что пытался донести художник своими творениями, например: «*Гюго внушил многим из нас эту первую любовь к Парижу, и за это мы благодарны ему, особенно те, кому не посчастливилось воочию увидеть этот великий город*» [10, с. 333]; 2) благодарность или похвальное слово творцу, например: «*Мы должны быть благодарны*

Курпину за все: за его глубокую человечность, за непоколебимую веру в счастье своего народа и, наконец, за никогда не умиравшую в нем способность загораться от самого незначительного соприкосновения с поэзией и свободно и легко писать об этом» [9, с. 492]; 3) определение места творца в литературе и искусстве, например: «И если прищуриться по-рубцовски, то наверняка померещится его облик рядом с Пушкиным, Лермонтовым, Тютчевым, Есениным и, может быть, рядом с Полем Верленом» [3, с. 34]; 4) сообщение о последнем периоде творческой жизни и физической смерти художника: «Вскоре после освобождения из тюрьмы Уайльд умер в добровольном изгнании в Париже. Он умер в нищете, забытый Англией, Лондоном и друзьями. За его гробом шли только бедняки того квартала, где он жил» [3, с. 397].

Специальные фразы-связки (метатексты) вводят высказывание в структуру урока. Включение творческого портрета персоналии в рамочную форму других жанров позволяет разнообразить его использование.

Эффективное воздействие информации творческого портрета персоналии обеспечивается его гибридной функционально-стилевой природой.

Выводы. Неопределенность в вопросе жанрового воплощения педагогического монолога о писателе вызывает использование различных форм высказываний, в той или иной степени способных решить задачи данного этапа изучения творческого произведения. Но наиболее эффективным, на наш взгляд, является особый жанр - творческий портрет персоналии, учитывающий все особенности учебно-речевой ситуации, позволяющий представить писателя как яркую, неповторимую личность, подготавливающий школьников к восприятию его творчества.

Литература:

1. Аксенова Е.М. Лекции по спецкурсу «Структура творческой индивидуальности писателя». Владимир. - 1970.
2. Бочаров Г.К. Живое слово преподавателя литературы в 5-7 классах. Методические рекомендации для учителя. М. - Л. - 1947.
3. Волков Б. Орфей. Поэтическая судьба Николая Рубцова // Литература в школе. 1996. - №1. - С. 33-35.
4. Володина И.В. Формирование представлений об авторе на уроках литературы как методическая проблема // Проблема личности автора в процессе изучения литературы в школе: Сб. ст. Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1984. - С. 21.
5. Дробот В.Н. Изучение биографии писателя в школе: Пособие для учителя. К.: Рад. шк. - 1988.
6. Журавлева И.В. Характеристика жанровых признаков творческого портрета персоналии как профессионального высказывания педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 54. – Ч. 5. – С. 183-191.
7. Журавлева И.В. Характеристика жанровых признаков творческого портрета персоналии как профессионального высказывания педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. – Ч. 6. – С. 61-67.
8. Липаева Т.А. Методика урока по биографии писателя в 8-10 классах средней школы // Урок литературы в средней школе. Методические рекомендации. М. - 1984.
9. Паустовский К.Г. Собрание сочинений. В 9-ти т. Т.7. Сказки; Очерки; Литературные портреты. М.: Худож. лит. - 1983.
10. Паустовский К.Г. Повести и рассказы. — Л.: Лениздат. 1979.
11. Соловей Т.Г. Проба на человечность. Урок по рассказам Д. Лондона // Литература в школе, 2001. №3. - С. 38-39.
12. Хван Л.Б. Изучение биографии писателя в школе: Методическое пособие для учителей. Нукус: Билим. - 1991.

Педагогика

УДК:376.37

кандидат педагогических наук, доцент Заболтина Вера Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец);

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организации с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования; процесс совместной разработки адаптированных образовательных программ и их реализации.

Ключевые слова: взаимодействие, сопровождение, условия инклюзивного образования.

Annotation. In the article the questions of increase of efficiency of interaction of experts of a pre-school educational organization with parents of children with the limited possibilities of health in the conditions of inclusive education are considered; the process of joint development of adapted educational programs and their implementation.

Keywords: interaction, support, conditions for inclusive education.

Введение. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) значительно возросла роль родителей в воспитании ребенка. Теперь родители выступают полноправными партнерами в организации образовательного процесса: участвуют в мероприятиях детского сада, проектной деятельности, а также в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка.

В практике работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) сложились достаточно устойчивые формы сотрудничества детского сада с семьями воспитанников, которые считаются традиционными: педагогическое просвещение родителей (беседы, консультации); общие и групповые собрания; наглядная пропаганда (родительские уголки, стенды). В настоящее время используются и нетрадиционные формы взаимодействия педагогов с родителями: видеожурналы, виртуальные экскурсии, родительские интернет-клубы, практикум, акции, и т.п. Отличием от традиционных форм взаимодействия выступает установление неформальных контактов с родителями (А.А. Бражицкая, Е.В. Корнеева) [2]. Приоритетные принципы - партнерства и диалога, открытость и отказ от критики партнера по общению. Педагогам и родителям необходимо взаимодействовать, основываясь на взаимопомощи, взаимоуважении и взаимодоверии.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является выявление проблем и особенностей организации взаимодействия специалистов дошкольных образовательных учреждений с родителями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. От того, как складывается взаимодействие взрослых в образовательном процессе, зависит формирование сотрудничества детей, родителей и педагогов. Только при условии, если педагоги и родители станут равноправными партнерами, так как они воспитывают одних и тех же детей, результат воспитания может быть успешным. В основу этого партнерства должно быть положено единство стремлений, взглядов на образовательный процесс, выработанные совместно общие цели и коррекционно-образовательные задачи, а также пути достижения намеченных результатов.

Именно сотрудничество педагогов и родителей позволяет лучше узнать ребенка, посмотреть на него с разных позиций, увидеть его в разных ситуациях, а, следовательно, помочь в понимании его индивидуальных особенностей, развитии способностей ребенка, в преодолении его речевых недостатков, негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентаций.

Педагогическое просвещение и включение родителей в деятельность ДОО - два блока, каждый из которых включает задачи, формы и виды деятельности, представляют систему взаимодействия сотрудников ДОО с родителями.

В условиях инклюзивного образования оптимальным вариантом организации взаимодействия ДОО и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, является разработка и внедрение Программы сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи (О.А. Денисова и др.) [5].

Программа сотрудничества ДОО и семьи отражает достигнутый уровень работы с родителями, выявляет преимущества и проблемы, помогает определить желаемое состояние работы с родителями, а также стратегию и тактику перехода от достигнутых результатов к прогнозируемым.

Программа включает:

- проблемноориентированный анализ работы ДОО с родителями и уровень семей;
- концепцию сотрудничества ДОО с семьей;
- основные направления и задачи сотрудничества с семьей.

Направляющую роль дошкольного учреждения в семейном воспитании детей с ОВЗ определяют инициатива педагогов в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия.

Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей можно считать такую организацию их совместной деятельности, в которой родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники коррекционно-развивающего процесса.

Степень эффективности сотрудничества обуславливается:

- положительной установкой взаимодействующих сторон на совместную работу, осознанием ее целей и личностной заинтересованностью;
- совместным планированием, организацией и контролем за жизнедеятельностью детей;
- свободой выбора участников деятельности;
- позицией администрации, способствующей самореализации и самовыражению педагогов и родителей (Е.С. Евдокимова) [3].

При разработке и реализации адаптированных образовательных программ (АОП) взаимодействие специалистов ДОО с родителями начинается еще до поступления ребенка в учреждение на первой встрече-знакомстве. Специалистам важно установить контакт и доверительные отношения с родителями ребенка; продемонстрировать условия, созданные в учреждении; готовность к сотрудничеству в общем деле помощи ребенку; активно выслушать тревоги родителей; обсудить возможности и трудности ребенка с целью создания для него специальных условий в учреждении. Рекомендуется при общении с родителями использовать фразы типа: «давайте обсудим...», «давайте вместе подумаем как...», «давайте посмотрим, что мы...» и т.п. Это будет способствовать установлению контакта на основе взаимного уважения, мотивировать родителей на дальнейшее активное взаимодействие с педагогическим коллективом в процессе разработки и реализации адаптированных образовательных программ. Важно, чтобы родитель почувствовал себя равноправным членом команды, которая объединилась ради достижения общей цели – помощи ребенку.

При подготовке к встрече-знакомству специалисты могут составить план первичной беседы с родителями, продумать, какие вопросы необходимо задать родителям, что обсудить с ними. Например, выяснить:

- степень самостоятельности ребенка и необходимость оказания ему помощи,
- риски со стороны состояния здоровья, необходимость прохождения ребенком курсов лечения, обследований, реабилитации и их продолжительность,
- специфику контакта с окружающими, вероятность негативных реакций на ситуации взаимодействия,
- как организовать первое посещение ребенком детского сада и его знакомство с воспитателем и детьми и т.п.

Взаимодействие с родителями продолжается в процессе совместной разработки АОП для ребенка и её практической реализации. Можно выделить 5 последовательных этапов взаимодействия:

1 этап. Выслушивание запроса родителей, его сопоставление с заключением и рекомендациями ПМПК, разработка программы углубленного обследования ребенка;

2 этап. Проведение совместного с родителями углубленного обследования ребенка и анализ его результатов, определение особых образовательных потребностей ребенка, при необходимости - оптимизация запроса родителей (или законных представителей интересов ребенка);

3 этап. Обсуждение, формулирование, согласование цели АОП, её содержания, результатов и критериев их оценки, специальных условий, методов, форм работы, сроков её реализации специалистами, педагогами и родителями.

4 этап. Документальное оформление АОП. Подписание АОП родителями.

5 этап. Совместный анализ достижений ребенка и в случае необходимости корректирование АОП специалистами, педагогами и родителями (Н.В. Микляева) [7].

Целью **1-го этапа** является знакомство с потребностями семьи, запросом родителей, воспитывающих ребенка. Некоторые родители могут четко сформулировать свой запрос, а другие – ограничиваются общими фразами никак не соотносящимися с рекомендациями ПМПК. Поэтому особенную важность приобретает вовлечение родителей в диагностический процесс.

Необходимо воспринимать родителей как экспертов в развитии своего ребенка, т.к. только они знают, как ведет себя ребенок дома, насколько он активен и самостоятелен в быту, какие игры и продукты любит, а на что у него аллергия и т.п. Поэтому родители вполне могут внести свой неоценимый вклад в диагностику своего ребенка. Важно помочь им в этом. Для структурирования домашних наблюдений можно предложить родителям вести дневник наблюдений за ребенком (А.М. Казьмин, Л.В. Казьмина) [6] и заполнять с определенной периодичностью русскую версию родительского опросника KID(R) и RCDI, разработанную в Санкт-Петербургском институте раннего вмешательства. Кроме того, родители могут участвовать в обследовании их ребенка специалистами ДОО.

Целью **2-го этапа** является определение особых образовательных потребностей ребенка и оптимизация запроса родителей на основе анализа результатов проведенного специалистами учреждения совместно с родителями углубленного обследования ребенка.

На данном этапе необходимо применять специальный диагностический инструментарий специалистов, соответствующий возрасту и психофизическим особенностям детей, а также методы, позволяющие получить информацию от воспитателей и родителей (опросники, наблюдение и др.). По согласованию с семьей возможен домашний визит и анализ видеозаписей родительских наблюдений за ребенком дома.

Итогом данного этапа является получение информации о ребенке и условиях созданных для него в семье, которая необходима для последующей разработки АОП.

Целью **3-го этапа** является составление АОП и согласование её со всеми участниками процесса реализации.

На основе анализа результатов диагностики и запроса родителей, в ходе совместного обсуждения с ними проблем ребенка, ресурсов семьи и учреждения, определяются основные цели, содержание, специальные условия, методы и сроки реализации АОП.

На этом этапе необходимо определить участие специалистов, педагогов и родителей, механизм их взаимодействия, их зоны ответственности в реализации АОП. Кроме того, необходимо определить содержание работы с родителями (педагогическую и психологическую составляющие) и использовать потенциал семьи в процессе реализации АОП. Последнее возможно только при обучении членов семьи доступным им приемам и методам коррекционно-развивающей работы, созданию дома специальных условий для развития ребенка. Всё это должно найти отражение в АОП, разрабатываемой специалистами и воспитателями совместно с родителями.

Целью **4-го этапа** является оформление АОП в виде документа. После завершения документального оформления программы специалистами и педагогами она должна быть предоставлена родителям для конечного согласования и подписания.

Целью **5-го этапа** является совместный анализ достижений ребенка специалистами, педагогами и родителями. Регулярность оценки эффективности согласовывается с родителями и фиксируется в АОП. В ходе анализа достижений за истекший период необходимо соотнести прогнозируемые и реальные достижения ребенка и при необходимости внести коррективы и дополнения в АОП.

Взаимодействие специалистов и родителей детей с ОВЗ осуществляется не только в процессе работы над АОП, но и при разработке и реализации индивидуального учебного плана (в ДОО - индивидуальные образовательные и коррекционно-развивающие программы) в случае, если ребенок по состоянию здоровья временно или постоянно не посещает образовательное учреждение.

Индивидуальный учебный план/индивидуальная образовательная программа может разрабатываться для детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в дошкольных образовательных организациях, специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях, общеобразовательных учреждениях массового назначения, а также получающих образование в форме индивидуального обучения на дому.

Основанием для организации обучения на дому является заключение медицинской организации и заявление родителей (законных представителей) в письменной форме на имя руководителя образовательной организации.

Для получения заключения медицинской организации родителям (законным представителям) обучающегося необходимо обратиться в лечебное учреждение по месту жительства с заявлением о выдаче врачебной комиссией соответствующего медицинского заключения.

На основании представленных документов руководителем образовательной организации издается распорядительный акт (приказ) об организации обучения на дому, которым утверждается учебный план, расписание занятий, определяется педагогический персонал для занятий с ребенком с ОВЗ, место проведения занятий.

Родителям (законным представителям) выдается журнал учета проведенных занятий, в котором все педагоги и специалисты ДОО отмечают пройденные темы и количество часов, а также успехи ребенка. В конце учебного года родители (законные представители) сдают этот журнал в образовательную организацию. Родители (законные представители) обучающегося обязаны создавать необходимые условия для обучения ребенка с ОВЗ на дому.

Образовательная программа обучения на дому включает в себя:

- индивидуальный учебный план обучающегося на дому;

- рабочие программы педагогов;
- годовой календарный график;
- расписание занятий.

Обучение ребенка с ОВЗ на дому по общеразвивающему направлению при наличии в ДОО и семье ребенка соответствующего необходимого оборудования может осуществляться с применением дистанционных образовательных технологий при учете индивидуальных психофизических особенностей, интересов детей, медицинских рекомендаций.

При распределении часов части, формируемой участниками образовательного процесса образовательной организации рекомендуется учитывать мнение родителей (законных представителей) обучающегося на дому.

Проведение занятий возможно индивидуально на дому, индивидуально в условиях образовательной организации, с частичным посещением образовательной организации. Занятия, включенные в часть, формируемую участниками образовательного процесса, могут проводиться в малых группах (до 4-х человек). Определение варианта проведения занятий осуществляется по желанию родителей (законных представителей) на основе заключения медицинской организации, отсутствия противопоказаний для занятий в группе, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся на дому.

При наличии возможности ДОО обеспечивает участие обучающихся на дому в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно оздоровительных и иных досуговых мероприятиях.

Выводы. Таким образом, в условиях инклюзивного образования сотрудничество, которое подразумевает совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов становится основой взаимодействия образовательной организации и семьи.

Литература:

1. Бабунова, Е.С. Социально-педагогическая защита детей в современном образовательном пространстве дошкольного учреждения / Наука и образование. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян А.А. – Уфа: Аэтерна, 2014. - С. 23-25.
2. Бражицкая, А.А., Корнеева Е.В. Формы взаимодействия ДОО с родителями // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 28-31.
3. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: Методика работы с родителями. – М.: Мозаика- Синтез, 2007. – 144 с.
4. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОО. – М.: ТЦ Сфера. – 2007. – 80 с.
5. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова и др.; Науч. ред. О.А. Денисова; Сост. О.Л. Леханова. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 149 с.
6. Казьмин А.М., Казьмина Л.В. Дневник развития ребенка от рождения до трех лет. - <http://topuch.ru/am-kazemin-l-v-kazemina-dnevnik-razvitiya-rebenka-ot-rojdeniy/index.html>
7. Педагогическое взаимодействие в детском саду / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Заварина Светлана Юрьевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Ермолинская Елена Александровна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обозначены условия развития детей на занятиях искусством. Рассмотрена преемственность дошкольного и начального образования в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, комплексное обучение, дошкольники, младшие школьники, интегрированный подход, полихудожественное образование.

Annotation. The article outlines the conditions for the development of children in the art classes. Considered the continuity of preschool and primary education in the process of artistic-aesthetic development of children of preschool and younger school age.

Keywords: education humanitarization, complex training, preschool children, younger school students, integrated approach, polyart education.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), художественно-эстетическое развитие, рассматривается структурной единицей и образовательной областью, которая решает задачи «развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного) и мира природы; становления эстетического отношения к миру; реализации самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» [9, с. 5.]. Занятия искусством призваны решать не только задачи ознакомления ребенка с окружающим миром, но и развития и, в первую очередь, каналов восприятия - слухового, зрительного, кинетического, сенсорного, видов памяти – зрительной, моторной, ассоциативной и формируют навыки общения с произведениями искусства. Навыки творческой деятельности будут активно развиваться при условии осмысления художественного материала, соблюдение принципа нравственного выбора (что хорошо, что плохо), отказа от авторитарности, использования выполнения детьми работы по образцу и предоставление ребенку свободы самовыражения в творчестве. Результатом построения занятий на основе активизации субъективного переживания, рожденного в процессе восприятия или практической деятельности ребенка, становятся личностные изменения,

возрастание ребенка над самим собой, способность выражения собственной эстетической оценки происходящего (воспринимаемого) формирование созидательного отношения к миру.

Изложение основного материала статьи. Инновационные процессы в образовании опираются на образовательные стандарты и рожают новые образовательные концепции, идейная сущность интеллектуальная содержательность которых оптимально соответствует потребностям и уровню развития социума, а также требованиям к выпускнику школы или образовательного дошкольного учреждения. Одной из таких инновационных концепций, которые многими учеными оцениваются в качестве ведущей, обладающей огромным обучающим потенциалом названа концепция полихудожественного развития ребенка. Во главу угла данная концепция ставит эстетическое и познавательно-творческое развитие ребенка, введения его в мир культуры и искусства, раскрытие познавательного потенциала и творческих задатков личности. Для реализации данной концепции, во главу которой ставится: своеобразие детского сознания, открытого восприятию разных видов искусства; возможность расширения образовательного пространства любого занятия с детьми по искусству (выход за рамки собственно искусства) информацией и других областей знаний; познание ребенком многогранности мира, в котором он живет средствами искусства; построение занятия на основе деятельного подхода и самостоятельного творчества ребенка, необходимо коренным образом изменить сознание педагога, образовательная парадигма которого, как правило, направлена на освоение детьми изобразительных навыков на занятиях изобразительным искусством и исполнительских навыков на занятиях музыкой.

Необходимость освоения навыков ни у кого не вызывает сомнения. Однако, ставить их во главу угла на занятиях искусством – не совсем целесообразно, понимая силу эмоционального воздействия искусства на человека, которая в детском возрасте значительно возрастает, т.е. ребенок дошкольник отличается наглядно-образной формой мышления (термин профессора Н.Н. Поддьякова), в то время как основе любого произведения искусства лежит художественный образ, воплощенный средствами и выразительного языка конкретного искусства. Говоря о познавательной доминанте детства, не следует забывать, всеобщей познавательной функции искусства и культуры в целом. С помощью искусства ребенок органично входит в жизнь, познает нравственные и этические законы, формирует эстетические представления, знакомится с разнообразными формами проявления. Искусство, как и педагогическая деятельность – это всегда исследование. Первое – не ограничивается единым верным решением, второе – имеет дело с постоянно растущими и развивающимися субъектами образовательного процесса, находящихся под влиянием активно изменяющейся социокультурной действительности.

На основе открытости ребенка разным видам искусства Б.П. Юсовым была предложена концепция полихудожественного (по принципу политехнического) развития ребенка средствами разных искусств, которые находятся в тесной взаимосвязи, взаимодействии и способности к интеграции. Полихудожественный подход на занятиях с детьми искусством предполагает приобщение их к разным видам художественно-творческой деятельности, к формированию интереса к искусству, которое не ограничивается детскими стихами, рассказами, песнями, музыкальными текстами и любыми другими произведениями, созданными специально для детей, но в широком смысле этого слова.

В концепции полихудожественного развития ребенка, предложенной профессором Б.П. Юсовым в 80-х г. XX века и с успехом разрабатываемой в лаборатории ФГБНУ ИХО и К РАО (Федеральный государственный бюджетный научный учреждение Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования), одно из центральных мест занимает региональный подход в работе с детьми по искусству. Он предполагает построение занятий на основе произведений классического искусства, а также созданных творческими людьми конкретного региона, в котором проживает ребенок, на образцах народного искусства, традициях и культурном наследии народа. Культура региона формирует и подпитывает интересы, предпочтения ребенка, влияет на особенность восприятия произведений искусства и на качественное проявление психических процессов, таких как восприятие, внимание, эмоции, мышление, воля, память, а также вдохновенную интуицию, эстетические предпочтения и вкус, закрепленные в родовой памяти народа. Знание культуры и искусства своего народа является основой для освоения общечеловеческих культурных ценностей и уважительного отношения к культуре других народов.

Для таких наук как: эстетика, педагогика, культурология и уровня развития современного общества одинаково важно понятие «Экология культуры», введенное академиком Д.С. Лихачевым. Это понятие имеет смыслополагающее значение, которое не ограничено только необходимостью осознания культуры как наследия поколений, но является и гармоничной и всеобъемлющей системой с сохранением культурного наследия - памятников и культурных объектов и через них - сохранение культурной среды. Педагогической науке данное понятие открывает широкие возможности построения инновационных образовательных концепций с позиции формирования у подрастающего поколения представлений о культуре как целостном явлении, культурно-исторического значение педагогики искусства, формирующей культуру будущего через эстетическое развитие (подрастающего поколения). Фактически ребенок выступает связующим звеном между культурой прошлого, через современную культуру, плодами которой он пользуется сегодня к культуре будущего, создавать которую будет он.

Эстетическое развитие и художественное воспитание ребенка зиждется на знании психологических особенностях возраста и чувстве меры т.к. искусство, обладающее огромным эмоциональным напряжением, активно влияет на ребенка, а также на самостоятельную творческую деятельность, решает задачи перевода эмоциональных переживаний ребенка в конкретные зрительные образы. Профессор Л.Г. Савенкова ввела в педагогику искусства термин «экологическое воспитание» (по принципу «экология культуры» Д.С. Лихачева), которое предполагает, что любое воспитание должно «опираться на возрастные особенности детей, их интересы и предпочтения (сохранение природы ребенка в условиях сохранения его индивидуальных качеств) – общение на понятном для ребенка языке, приподнимая его над обыденностью и одухотворенностью содержания» [7, с. 14].

Для административно и профессорско-преподавательского состава данное понятие повышает значимость предметов искусства в образовательном пространстве учебного учреждения любого уровня – от дошкольного, школьного и профессионального образования. Понимание культуры «высшей формой организации элементов бытия» (Б.П. Юсов), а искусства – как одной из основополагающих компонента гуманитаризации образования (построение образования на основе идей гуманизма – понимания человека основной ценностью общества и бережного отношения к личности), выводит в ряд первостепенных вопросы создания

педагогического инструментария (методик, технологий, продуктивных практик, научно-методического сопровождения), а также подготовку современного педагога, сознающего всю ответственность за введение учащегося в пространство культуры, за уровень его духовно-нравственного, эстетического и художественного развития и способного реализовать все в собственной педагогической практике.

Интеграция и гуманитаризация образования с активным компонентом эстетического воспитания активно и успешно внедряется в общеобразовательную школу, в то время как, именно возраст дошкольника испытывает острую потребность в таких технологиях. Образовательные программы дошкольных учреждений, а дошкольные учреждения имеют статус первой образовательной ступени, отличаются разрозненностью, самодостаточностью, несогласованностью дисциплин, тем, видов работ, познавательной деятельности ребенка и оценки результатов. Это, в свою очередь, делает день детей в ДОО дробным, разрозненным на отдельные, логически не связанные между собой и занятия, что не позволяет конструировать (рассматривать, понимать, формировать) учебный день ребенка дошкольника как гармоничный и непрерывный процесс познания.

Создать иное, инновационное пространство дошкольного учреждения, отвечающее потребностям и самой природе детей, нуждающихся не в дискретном, но в целостном познании окружающего мира, возможно в результате построения образовательного процесса, на основе взаимодействия и интеграции всех видов занятий. Оптимальной основой построения такого пространства являются предметы искусства – изобразительная, музыкальная, театральная деятельность ввиду природы самого искусства. В произведениях искусства в художественных образах отражена действительность, жизнь, человек, его внутренний мир и мир, который он создает своими руками. А.В. Бакушинский определял произведения искусства «художественно организованной действительностью», самой жизнью, в которой есть место всему. Это делает занятия искусством универсальными, позволяющими в беседе с детьми рассматривать разнообразные жизненные ситуации, проблемы, поступки, действия, свойства и стороны жизни, все то, что волнует и интересует ребенка. Практика показала, что изучение и преподавание предметов искусства как разнородных образовательных элементов не приводит к построению целостного образовательного пространства. В педагогическом коллективе не рождается потребность построения, понимания образовательной эффективности образовательного пространства учреждения как целостной системы, решающей единые задачи развития, воспитания и образования. Целостность представляет собой единое смысловое поле, которое позволяет детям воспринимать, понимать, осмысливать и осваивать полученную информацию, знания и навыки, приобретенные на разных занятиях на уровне культурных явлений. Примером такого интегрированного построения занятий по разным дисциплинам с детьми старшей группы ДОО, может служить серия занятий, в которых искусство, литературный сюжет, игровая деятельность, самостоятельное детское творчество были объединены в единый блок под единым сюжетом. За основу интеграции и взаимодействия были взяты занятия по «математике», «развитию речи», «лепке», «изобразительному искусству», «аппликации», «окружающему миру», которые имели не связанные между собой темы и учебные задачи, а именно:

Математика – занятие предполагает освоение понятий «больше», «меньше».

Окружающий мир – сформировать знания о комнатных растениях.

Аппликация – выполнение украшения сосуда (предположительно, горшочка под комнатное растение).

Изобразительное искусство – изображение одежды.

Планирование интегрированных форм работы строилось на нескольких принципах:

- Приоритетности практической творческой деятельности.
- Использования результатов творческой деятельности для оформления класса.
- Реализации индивидуального подхода и формирования навыков общения.
- В основе интегрированного занятия ляжет сюжет, позволяющий объединить такие разные виды деятельности и области знаний.
- Связующим звеном, объединяющим разные виды деятельности детей будет коллективная композиция.

Работа была запланирована таким образом, что полученные результаты детского творчества каждого занятия собирались в единую коллективную композицию, которая была в постоянном доступе для детей и взрослых для восприятия в течение двух недель работы над ней. Это способствовало тому, что композиция работы обогащалась, знания, полученные на занятиях, повторялись, единый сюжет, положенный в основу коллективной работы не забывался, а обогащался с каждым занятием. Дети интересовались работой и постоянно пополняли ее не только в процессе занятий, проводимых в первой половине дня, но и «обживали» и пополняли продуктами детского творчества, созданными во второй его половине. Для объединения всех детских работ в единую композицию было соединено несколько ватманских листов бумаги. Для этой цели можно использовать обратную сторону обоев.

Занятия были объединены в единый блок, под рабочим названием «Праздник двух королевств». Детям был предложен сюжет о дружбе двух соседних королевств. На глазах детей основа для коллективной работы была поделена на две неравных части. Дети должны были ответить на вопрос – «площадь или размер какого королевства больше?». Далее детям было предложено вырезать две одинаковые по названию и разные по размеру геометрические фигуры. Педагог вместе с детьми вспоминал, какие геометрические фигуры они знают (после названия каждой фигуры педагог чертил ее на доске), как работать, какие правила безопасности должны быть соблюдены при работе с ножницами (демонстрация приемов). На этом занятии отрабатывался материал по математике, построенный на формировании навыков сравнения – больше, меньше – сравнение величин площадей двух государств и двух одинаковых фигур с помощью их наложения.

На занятии по аппликации из полученных геометрических фигур было сложено два замка. Работа была организована в малых группах где дети склеивали модули, из которых потом собирались замки. Этот вид работы позволял формировать навыки общения, умения работать в группе, договариваться, работать на общий результат. Обязательным условием, за которым следил педагог, сделать так, чтобы один из замков был большего размера, другой меньшего. Это давало возможность закрепить результаты занятий по математике. На другом занятии аппликацией детям было предложено вырезать из бумаги цветочный горшок, придумав ему свою форму, используя знания симметрии (сложение бумаги пополам и вырезывания

симметричного изделия), украсить его узорами, и наклеить на белый лист бумаги так, чтобы основание горшка находилось близко к нижнему краю листа.

На занятии по окружающему миру велся разговор о комнатных цветах, о том, что их надо поливать, о том, что они разные по названию, у них разные формы листьев и общее строение. Детям предлагалось объяснить почему цветы, растущие дома, называются комнатными, вспомнить название комнатных цветов, подумать, почему они так называются (декабрист – цветет зимой, душистая и цветущая герань). В качестве расширения общего кругозора детей познакомили с цветком «росянка», отметив, что он цветок хищный и может поедать насекомых, которые садятся на его листья. Диалоги на этом занятии отработывали задачи не только занятий окружающего мира, но и развития речи. Далее детям предлагалось нарисовать волшебный цветок, который вырос именно в их горшке. Работа выполнялась на листах, на которых уже были наклеены выполненные ранее цветочные горшки.

Поскольку государства дружественные, а границы обозначены мелкими цветочками, то в порядке вещей, что государства могут объявить и объявили праздник. К празднику усиленно готовились оба государства. Праздник не обходится без цветов, поэтому работы, созданные на прошлом занятии, крепятся по периметру коллективного панно, на клумбе возле дворца, на большом хрустальном мосту, соединяющим оба государства (место расположения цветов зависит от размера панно и количества детских работ).

На празднике жители двух государств, заказывали у портных праздничную одежду, поэтому в каждом государстве была своя швейная мастерская. В композиции коллективного панно она располагалась внизу под каждым из дворцов. На отведенном для швейной мастерской месте клеивался конверт, в который в дальнейшем складываются праздничные наряды. Конверт маскировался под небольшое строение, выполненное из неиспользованных на прошлом занятии геометрически фигур. Также нужные геометрические фигуры и архитектурные строения под швейную мастерскую могли быть выполнены детьми во второй половине дня. Детям предлагалось придумать одежду для жителей одного или другого государства. Чтобы работы получились интересными, с детьми проводилась беседа о том, что такое праздничная одежда, как она отличается от повседневной, какой она будет по цвету. Затем дети выполняют работу на небольших форматах фломастерами или цветными карандашами и вырезают полученные изображения. В конце занятия можно посчитать количество юбочек, платьев, шляп, сравнить величину (размер) одежды, побеседовать о том, для какого персонажа (жителя) был придуман праздничный наряд. Идет активный обмен мнениями и обогащение словарного запаса на занятиях изобразительным искусством.

Когда к празднику готовы наряды, территория украшена цветами, готовятся праздничные угощения. Для того, чтобы их разложить, необходимо слепить сосуд, блюда и фрукты, которые будут на них лежать.

Необходимо отметить, что работа по «оживлению» панно может продолжаться еще некоторое время. Так, можно спланировать дорожки для прогулок и нарисовать на них гуляющих людей. Можно в обрывной аппликации сделать деревья и выложить ими аллею. На границе двух государств может размещаться озеро, на котором плавают водоплавающие птицы. В целях повторения и обогащения знаний, полученных на занятиях по окружающему миру целесообразно спланировать скотный и птичий дворы и «заселить» их. И композиция, и сам сюжет таких коллективных интегрированных работ зависит от педагогических целей, образовательных, воспитательных и развивающих задач. Использовать подобные коллективные работы можно для оформления любого календарного праздника, проходящего в группе. На фоне панно могут разыгрываться сценки, проводиться праздники, разучиваться танцевальные движения. Главная составляющая таких видов работ – объединение в единый сценарий занятий с разными дисциплинами – нахождение единых или схожих познавательных областей, которые позволяют объединить их в интересный для ребенка познавательный сюжет и сделать обучение увлекательным, захватывающим, а запоминание и освоение материала и навыков – легким. Основная задача таких занятий – предоставлять детям возможность полного творческого раскрытия, знакомства с явлениями окружающей жизни, развитие потребности освоения культурной составляющей непосредственного окружения через разные аспекты ее проявления на основе собственного продуктивного творчества, а также сформировать в ребенке понятие взаимодействия и взаимосвязей явлений, навыки целостного восприятия жизненных событий.

Коллективные формы работы, совместная деятельность детей и работа педагога в режиме диалога, предоставляет ребенку возможность уже в возрасте детского сада вступать в субъект-субъектные отношения, выступать полноправным субъектом процесса обучения, раскрывать личностные качества, раскрываться эмоционально, получать и делиться жизненным опытом.

Такие открытые коллективные работы, позволяющие дополнять композицию ставят ребенка в позицию постоянного творческого поиска (а что еще может быть в этих королевствах, может транспорт?), активизируют процесс познания, желания и умения поделиться своими идеями со взрослыми и другими детьми. Обоснованность этого процесса определяется тем, что дети по природе своей – исследователи, во-первых, во-вторых, вся природа ребенка направлена к тому, чтобы как можно больше узнать о мире, в котором он живет, в-третьих, ребенок открыт разным видам искусства (полимодалный - термин Б.П. Юсова). Занятия искусством решают важнейшую задачу поли художественного образования – развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка и заложенных в нем природой индивидуальных и неповторимых задатков.

Выводы. Фактически, искусство в большей степени, чем занятия другими видами деятельности, формирует личностные качества человека. Именно занятия искусством, реализованные на принципах взаимодействия разных видов искусства и направленные на полихудожественное воспитание ребенка позволяет органично вводить ребенка в современное культурное пространство.

Поэтому так востребованы и приносят удивительные результаты занятия, построенные на проблемном обучении. Детям интересно самим во всем разобраться, в то время, как взрослые, отдавая дань педагогике прошлого преподносить информацию в *готовом* виде, предлагают им *готовые* варианты решений задач, ограничивая, тем самым возможность догадаться, предположить, совершить самим ребенком важное для него «открытие» нового знания в самостоятельной практической деятельности. С позиций прогрессивной педагогики принцип проблемного обучения тесно смыкается с личностно-ориентированным подходом в образовании и принципом гуманной педагогики (по Амонашвили), актуальной на сегодня тенденции гуманизации в образовании), с принципом педагогики сотрудничества (субъект-объектные отношения), что позволяет выстраивать единое образовательное пространство и достигать основной цели работы с детьми в дошкольном учреждении – раскрытия внутреннего потенциала ребенка.

Роль педагога в таком процессе обучения очень правильно охарактеризовал А.В. Бакушинский, отмечая, что педагог выступает в качестве режиссера, управляющего процессом познания. С этой целью педагогу и воспитателю надо заранее определить к какой цели и с какими результатами должны прийти к ней дети на данном конкретном занятии. Продумать проблемные вопросы, позволяющие активизировать мыслительный процесс ребенка и способность к открытиям, рассчитать, определить, какими знаниями ребенок уже владеет, какие из них могут войти в зону ближайшего развития.

Литература:

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. - М.: Новая Москва, 1925.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. - Ростов, 1998.
3. Грачев Г.Д. Национальные образы мира. - М. 1995.
4. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. - Л.: Наука, 1990.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996.
6. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: Статьи и очерки.- Наука, 1985.
7. Савенкова, Л.Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание. Учебно-методическое пособие для педагогов средней и высшей школы - М.: ИХО РАО. 2011.
8. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. - М.: Советский художник, 1988.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2014.
10. Школяр Л.В. Концептуальные подходы к современному художественному образованию // ISSN 1997-4558 ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА <http://www.art-education.ru/AE-magazine> №.2 2014.
11. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М.: Спутник+, 2004.

Педагогика

УДК 371.2

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат медицинских наук, доцент Матвеев Юрий Александрович
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ОЦЕНКА СЕРДЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОК-СПОРТСМЕНОК С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ДИСПЕРСИОННОГО КАРТИРОВАНИЯ ЭКГ

Аннотация. В статье рассматривается функциональное состояние деятельности сердечно-сосудистой системы до и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье) у студенток спортивного вуза различных спортивных специализаций, оцененное с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ. В исследовании приняли участие 62 девушки в возрасте 18 - 20 лет. В результате обследования был выявлен пророст величины индикаторов сердечной деятельности, характеризующих состояние миокарда и вариабельности ритма в ответ на нагрузку во всех группах. Однако, наиболее выраженные изменения были отмечены в группе девушек, занимающихся видами спорта с аэробными нагрузками, особенно по показателям гипоксии миокарда. Сумма индексов детализации G3, G4, G7 у девушек этой группы увеличилась после нагрузки на 231%, а показатели вариабельности ритма на 12,4%. Наименьшие изменения отмечены у девушек, испытывающих анаэробные нагрузки, а у девушек со смешанными нагрузками параметр вариации увеличился на 29,1%, что больше, чем в других исследованных группах. Можно предположить, что у занимающихся игровыми видами спорта увеличивается риск нарушений ритма, а у занимающихся циклическими видами спорта повышается риск развития гипоксии миокарда. Требуется дальнейший мониторинг состояния сердечно-сосудистой системы студенток-спортсменок.

Ключевые слова: дисперсионное картирование ЭКГ, функциональные показатели сердечной деятельности, проба Руфье, спортсменки, студентки.

Annotation. The article deals with the functional state of the cardiovascular system before and after the dosed physical activity (Rufier test) in students of the sports University of various sports specializations using the method of dispersion mapping of ECG. The study involved 62 girls aged 18 - 20 years. The study revealed an increase in the value of cardiac activity indicators characterizing the state of myocardium and rhythm variability in response to stress in all groups. However, the most pronounced changes were noted in the group of girls engaged in sports with aerobic exercise, especially in terms of myocardial hypoxia. The sum of detail indices G3, G4, G7 in girls of this group increased after the load by 231%, and the variability of rhythm by 12.4%. The lowest changes were observed in girls experiencing anaerobic stress, and in girls with mixed loads the variation parameter increased by 29.1%, which is more than in other groups studied. We can assume that in competitive sports increases the risk of arrhythmias, and have engaged in cyclic kinds of sports increases the risk of hypoxia of the myocardium. Further monitoring of the cardiovascular system of female students is required.

Keywords: dispersion mapping of ECG, functional parameters of cardiac activity, Rufier test, athletes, students.

Введение. Показатели физического развития юношей и девушек, длительное время занимающихся спортом, превышают показатели их неспортивных сверстников по многим соматометрическим и физиометрическим параметрам. В то же время при оценке пропорциональности и гармоничности физического развития спортсменов часто выявляются большие отклонения от допустимых разбросов, что может привести к разбалансировке адаптивных систем организма [1].

Чрезмерное увеличение роста и (или) массы тела, которое может характеризовать физическое развитие молодого атлета, по всей видимости способно повлиять на объем и массу его сердца. При чрезмерно высоком и ускоренном физическом развитии, использовании несбалансированных нагрузок состояние такого «спортивного сердца» может в какой-то момент стать дезадаптивным, а параметры его деятельности будут

отличны от нормальных. Могут возникнуть гипертония, тахикардия, другие нарушения ритма [мониторинг][2, 3]. К сожалению, обычные методы оценки сердечной деятельности, в том числе электрокардиография, не всегда показывают признаки неблагополучия на ранней стадии. Требуются новые подходы к оценке стабильности в деятельности сердца, связанной с состоянием сердечной мышцы и другими факторами.

Метод дисперсионного картирования ЭКГ отличается тем, что с его помощью возможно получение ранних предикторов электрической нестабильности миокарда, связанной с гипоксией или гипертрофией сердечной мышцы [8].

В работе Матвеева Ю.А. и Черногорова Д. Н. [9] при оценке variability сердечного ритма спортсменов с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ показаны отклонения дисперсионных характеристик. Эти данные свидетельствуют о ригидности адаптационных механизмов и функциональных резервов миокарда, склонности к развитию аритмий прежде всего, у тяжелоатлетов.

В работе И. Ю. Култышкина и соавторов [5] также выявлена тенденция к увеличению выраженности патологических показателей состояния миокарда по признаку гипоксии и гипертрофии левого желудочка по сравнению с нормой у юных спортсменов во всех обследованных группах. Более значительные отклонения от нормальных показателей функционального состояния сердца выявлялись у тяжелоатлетов, особенно в группе девушек.

Руководствуясь данными литературы и собственных исследований, мы провели обследование студентов-спортсменов в возрасте 18 – 20 лет различных спортивных специализаций с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ. Была выявлена тенденция появления патологических отклонений в состоянии сердечной деятельности по показателям «Миокард» и индексам детализации по сравнению с нормой во всех обследованных группах. Данные изменения соответствуют признакам гипоксии и гипертрофии левого желудочка обследованных спортсменов. Более значительные отклонения от нормальных показателей функционального состояния сердца выявляются в группе юношей, испытывающих нагрузки смешанного характера, и у девушек с аэробными нагрузками [4].

В данной работе мы оценили реакцию сердечно-сосудистой системы на дозированную нагрузку также с применением метода дисперсионного картирования ЭКГ для того, чтобы оценить риск возникновения гипоксии и нарушений ритма в процессе спортивной деятельности.

Формулировка цели статьи.

Цели исследования:

– оценка состояния сердечной деятельности девушек-студенток спортивного вуза различных спортивных специализаций на основе оценки электрических микроальтернаций ЭКГ-сигнала в покое и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье).

Задачи исследования:

- оценить состояние сердечно-сосудистой системы у студенток спортивного вуза различных спортивных специализаций с помощью метода дисперсионного картирования ЭКГ до и после дозированной физической нагрузки;

- выявить зависимость полученных показателей в зависимости от вида спорта.

Изложение основного материала статьи.

Методы и организация исследования.

Были обследованы 62 девушки в возрасте 17–19 лет. Все девушки, в зависимости от вида нагрузок: (аэробные, анаэробные, смешанные) были разделены на три группы. Распределение на группы девушек определялось разницей воздействия их спортивной деятельности в зависимости от специализации на организм. Скрининг проводился в состоянии покоя и после дозированной физической нагрузки (проба Руфье).

Для оценки сердечной деятельности использовался метод дисперсионного картирования ЭКГ с помощью кардиовизора. Этот аппарат с помощью разработанной компьютерной программы измеряет и анализирует микроскопические колебания линий ЭКГ-сигналов в нескольких отведениях, после чего моделирует «портрет сердца» испытуемого на основе разработанных показателей. Среди них основное внимание мы обратили на показатели состояния миокарда – «Миокард», «Ритм», параметр вариации и индексы детализации G3, G4, G7, G9.

«Портрет сердца» характеризует состояние отделов сердца, его кровоснабжения и ритмичности сокращений по соответствию интегральных показателей разработанным нормам. Количественный интегральный индекс отклонения от нормы дисперсионных характеристик пересчитан в относительную шкалу 0 – 100%. Интегральные индикаторы включают четыре показателя: «Миокард», «Ритм», «Пульс», «Детализация». Чем больше значение индикатора – тем больше отклонение от нормы.

Индикатор «Миокард» в норме составляет менее 15%, показатель «Ритм» более вариабелен, он достигает 100% при максимально выраженных изменениях характеристик variability R—R интервалов, свойственных выраженным аритмиям или сильному стрессу.

Индикатор «Детализация» дает информацию о сходстве данного портрета с портретами некоторых типичных часто встречающихся патологий.

Важно соотнести повышение индексов детализации с показателем М («Миокард»). Если его значение находится в диапазоне 15% – 25% и имеются отклонения в группах детализации G3, G4, G7, это соответствует пограничному состоянию и говорит о надежном признаке гипоксии. Если отклонения в индексах детализации крайне незначительны – вероятнее всего изменения обусловлены электролитными, гормональными или другими метаболическими факторами. При необходимости уточнения показано проведение нагрузочной пробы.

Группа G9 является наиболее чувствительным индикатором компенсаторных и патологических реакций миокарда желудочков при гипертрофии и при ишемии миокарда левого желудочка.

Если выявлены значительные отклонения – необходимо назначить контроль динамики, направить пациента к кардиологу и т.д.

Результаты исследования и их обсуждение. После анализа полученных данных была рассчитана динамика изученных индексов детализации в трех группах (см. Таб. 1).

Индексы детализации у девушек различных спортивных специализаций, выявленные методом дисперсионного картирования ЭКГ в покое и после дозированной физической нагрузки

Вид нагрузки	Индексы детализации							
	G3		G4		G7		G9	
	до	после	до	после	до	после	до	после
аэробные (n = 17)	0,31±0,8	2,88±3,8	0±0	0±0	0,56±1,78	0±0	4,25±5,69	3,75±7,02
анаэробные (n = 12)	0±0	0±0	0±0	0±0	0±0	0±0	2,5±7,1	0±0
смешанные (n = 33)	1±3,4	0,58±2,02	0±0	0,08±0,29	0,13±0,42	0,25±0,62	1,56±1,1	1,58±2,85

Как видно из данных, приведенных в таблице 1, индексы детализации G3, G7, G9 в покое, в среднем, были повышены у девушек с аэробными и смешанными нагрузками. Показатель G9, связанный с наличием гипертрофии миокарда левого желудочка, повышен в покое во всех группах, но особенно у девушек, испытывающих аэробные нагрузки, а показатели G3, G7, коррелирующие с гипоксией миокарда, в большей степени у спортсменок со смешанными нагрузками. У девушек, занимающихся спортом с анаэробным типом нагрузок, отклонений практически выявлено не было.

После дозированной нагрузки наблюдается более, чем девятикратное увеличение показателя G3 у девушек, испытывающих аэробные нагрузки, при этом у девушек со смешанными нагрузками такой эффект не выявлен. У них наблюдается более, чем двукратное увеличение показателя G7. Поскольку полученные результаты в группах характеризуются большой изменчивостью, наблюдается большой разброс данных.

Более правильно судить о воздействии нагрузок по сумме трех индексов детализации G3,G4,G7, которая у девушек аэробной группы увеличилась после нагрузки на 231%, а у девушек со смешанными нагрузками слегка уменьшилась (см. рис. 1).

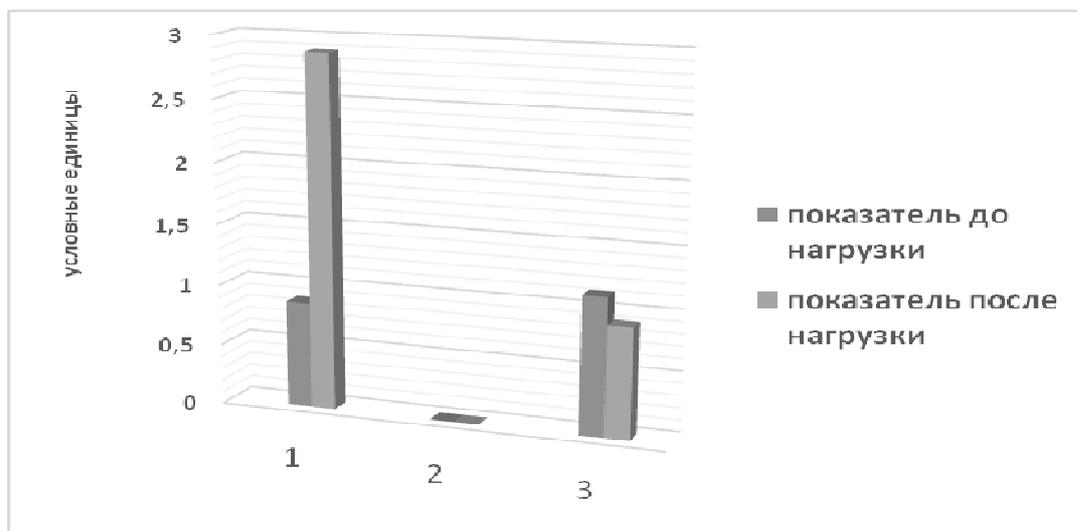


Рисунок 1. Влияние дозированной физической нагрузки на сумму индексов детализации G3, G4, G7 у девушек различных спортивных специализаций (1 – аэробные; 2 – анаэробные; 3 – смешанные)

Таким образом, можно говорить о увеличении показателей гипоксии миокарда у девушек-спортсменок с аэробными и смешанными нагрузками в покое, имеющими выраженную тенденцию к росту после пробы Руфье у девушек, испытывающих аэробные нагрузки.

Эти выводы подтверждаются однотипными изменениями в индексе «Миокард», который увеличился после пробы Руфье в аэробной группе на 14,4%, у девушек с анаэробными нагрузками – на 9,5%, а в группе со смешанными нагрузками на 6%.

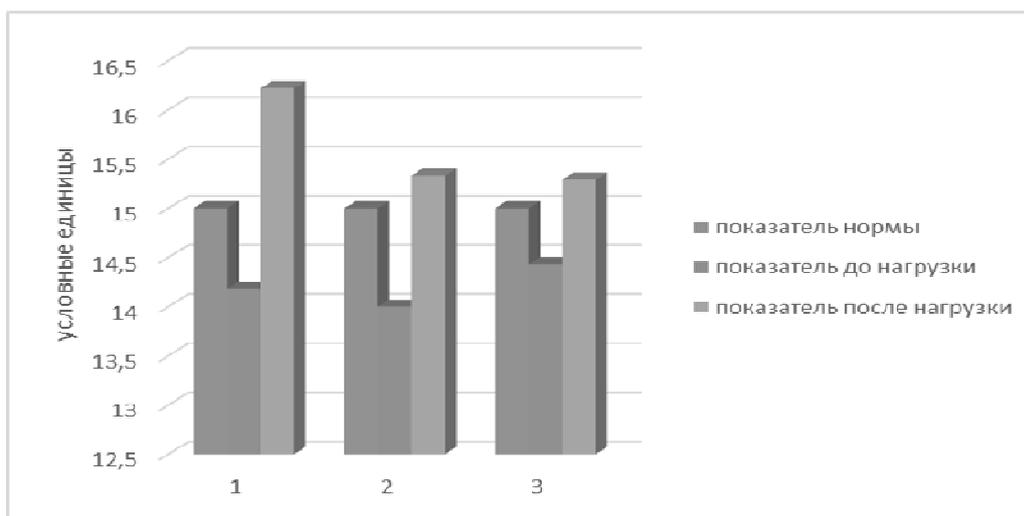


Рисунок 2. Влияние дозированной физической нагрузки на индикатор функционального состояния сердца «Миокард» у девушек различных спортивных специализаций (1 – аэробные; 2 – анаэробные; 3 – смешанные)

Индекс детализации G9, связанный с наличием гипертрофии миокарда левого желудочка, был изначально особенно повышен у девушек-спортсменок, занимающихся спортом с аэробными нагрузками, но после проведения функциональной пробы Руфье не увеличился.

При оценке показателя «Ритм» мы увидели, что в покое значения этого показателя в среднем у испытуемых незначительно превышают 20 %. В норме, если испытуемый здоров, а симпатические и парасимпатические влияния на ритм оптимально сбалансированы – показатель устойчиво находится в диапазоне 0–20%. Таким образом, полученные данные характеризуются как нормальные.

После функциональной пробы значения увеличились на 77% в группе девушек, испытывающих нагрузки смешанного характера, на 95% в аэробной группе и на 36% в анаэробной группе (см. рис. 3). Однако, абсолютные значения показателя после пробы не вышли за пределы незначительных отклонений от нормы, которые допускают отклонения до 50%, что означает адекватность нагрузки, которая не вызвала значительных колебаний ритмичности сердечных сокращений.

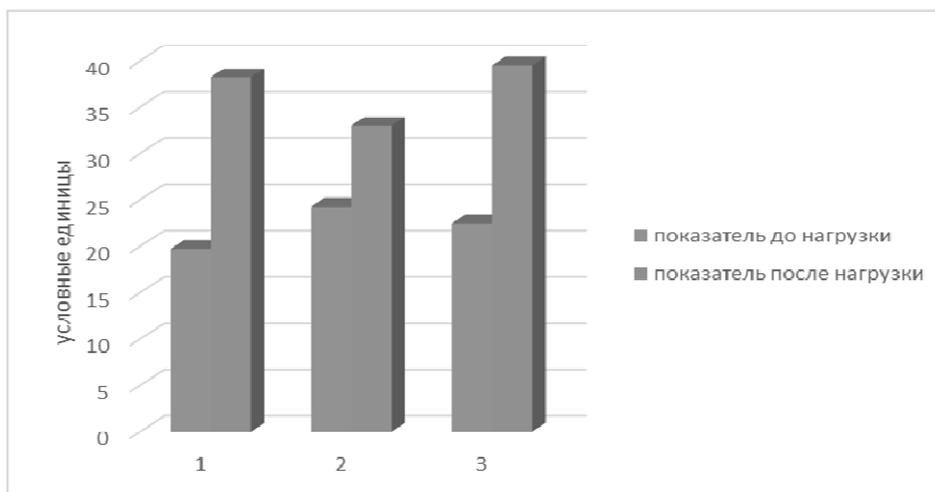


Рисунок 3. Влияние дозированной физической нагрузки на индикатор функционального состояния сердца «Ритм» у девушек различных спортивных специализаций (1 – аэробные; 2 – анаэробные; 3 – смешанные)

Еще один изученный показатель – суммарный параметр вариации, в большей степени повысился в группе девушек, испытывающих смешанные нагрузки (см. рис.4). После пробы прирост в этой группе составил 29,1%, а в аэробной группе на 12%, в анаэробной снизился на 10%.

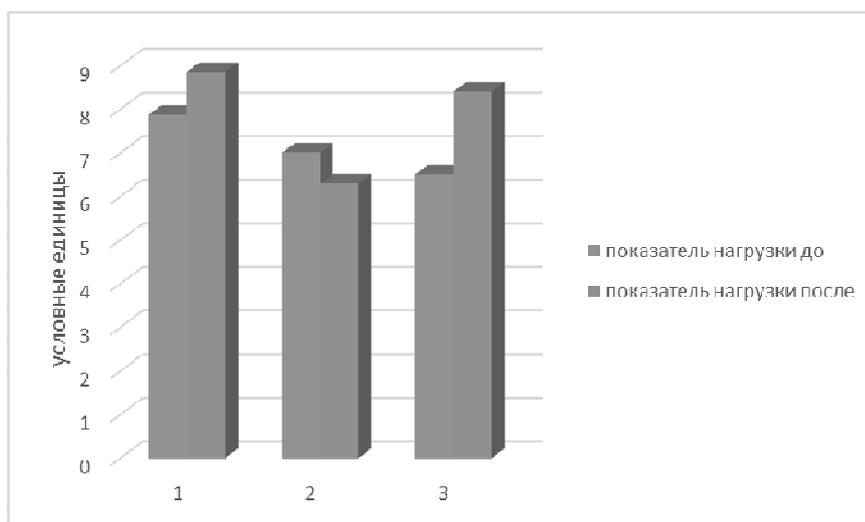


Рисунок 4. Влияние дозированной физической нагрузки на индикатор функционального состояния сердца «Показатель параметра вариации» у девушек различных спортивных специализаций (1 – аэробные; 2 – анаэробные; 3 – смешанные)

Состояние здоровья спортсменов не всегда соответствует нашим ожиданиям, поэтому требуется детализированный контроль и анализ состояния функциональных систем организма, в особенности, сердечно-сосудистой системы. Изучив изменения ранних предикторов электрической нестабильности миокарда студенток-спортсменок на фоне дозированной нагрузки, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Применение метода дисперсионного картирования ЭКГ у студенток - спортсменок выявило прирост величины индикаторов сердечной деятельности, характеризующих состояние миокарда и варибельности ритма в ответ на нагрузку во всех группах. Наиболее выраженные изменения были отмечены в группе девушек, занимающихся видами спорта с аэробными нагрузками, особенно по показателям гипоксии миокарда. Сумма индексов детализации G3,G4,G7 у девушек этой группы увеличилась после нагрузки на 231%, а показатели варибельности ритма на 12,4%.

2. Наименьшие изменения отмечены у девушек, испытывающих анаэробные нагрузки, а у девушек со смешанными нагрузками параметр вариации увеличился на 29,1%, что больше, чем в других исследованных группах.

3. Спортсменкам, испытывающим нагрузки аэробного и смешанного характера рекомендовано в рамках дополнительного медицинского обследования проводить детализированный контроль и анализ состояния сердечно-сосудистой системы.

Литература:

1. Бобкова С.Н., Зверева М.В., Исакова Ж.Т. Мониторинг гармоничности физического развития студентов-спортсменов и его значение // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Биологические науки. 2017. Т. 12, №1, С. 148- 153.
2. Гаврилова Е.А. Спортивное сердце. Стрессорнаякардиомиопатия. М.: Советский спорт. 2007. 22 с.
3. Дембо А.Г., Земцовский Э.В. Спортивная кардиология: Руководство для врачей. Л. 1989. 463 с.
4. Зверева М.В., Бобкова С.Н., Исакова Ж.Т. Скрининг сердечной деятельности студенток института физкультуры методом дисперсионного картирования ЭКГ // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 93-97.
5. Култышкин И.Ю. Применение метода дисперсионного картирования ЭКГ для выявления изменений функциональных показателей сердечной деятельности у юных спортсменов различных специализаций // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2015. – №3(19). – С. 36 – 43.
6. Павлов В.И., Орджоникидзе Е.Г., Дружинин А.Е., Иванова Ю.М. Особенности ЭКГ спортсмена // Функциональная диагностика. – 2005. № 4. – С. 65– 74.
7. Полянская О.В. Особенности изменений электрокардиограммы у спортсменов при занятии различными видами спорта / О.В. Полянская // Материалы Первого Всероссийского конгресса «Медицина для спорта». Москва. 2011. – С. 43-45.
8. Рябыкина Г.В., Сула А.С. Использование прибора КардиоВизор-Обс для скрининговых обследований. Метод дисперсионного картирования. Пособие для врачей.М.:Российский кардиологический научно-производственный комплекс. 2004. 78 с.
9. Черногоров Д. Н., Матвеев Ю. А. Динамические исследования варибельности сердечного ритма и дисперсионного картирования электрокардиограммы у тяжелоатлетов различного уровня подготовки // Спортивная медицина: наука и практика. 2016. Т. 6, № 1. С. 15–20.

УДК 371.025

кандидат педагогических наук, доцент Згурская Татьяна Васильевна

Новокузнецкий институт-филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

студент Пономарева Ольга Романовна

Новокузнецкий институт-филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ НА СВЕТОВЫХ СТОЛАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития творческих способностей младших школьников. Авторы предлагают психолого-педагогические условия развития творческих способностей младших школьников с использованием средств рисования песком на световых столах. Особое внимание уделяется авторской программе по обучению рисованию песком на световом столе для младших школьников «Песочные мотивы».

Названные условия могут быть использованы учителями начальных классов и педагогами в условиях коррекционно-развивающего и дополнительного образования.

Ключевые слова: творческие способности, творческие способности младших школьников, рисование песком на световых столах.

Annotation. The article is devoted to development of creative abilities of younger schoolchildren. The authors offer a psycho-pedagogical conditions of development of creative abilities of younger schoolchildren with the use of funds of sand drawing on the light table. Special attention is given to the author's program of teaching drawing / painting with sand on a light table for elementary school students "Sandy grounds".

These conditions can be used by primary school teachers and teachers in terms of remedial and supplementary education.

Keywords: creative ability, creative abilities of younger schoolboys, the sand painting on light tables.

Введение. В настоящее время федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы и призван обеспечить выполнение основных целей, среди которых называется развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению. [6].

Своевременное приобщение детей и школьников к миру искусства поможет становлению творческих способностей не только в художественной сфере, но, и в познавательной.

В ряде исследований обоснованы условия возникновения творчества в процессе обучения в школе, средства и методы активации творческого начала личности (С.Л. Бондаренко, Д.Б. Богоявленская, Н.Я. Лернер и др.)

Анализ научной педагогической литературы и практики показывает, что существуют большие и в то же время малоиспользуемые возможности различных видов деятельности младшего школьника в развитии его творческих способностей.

В этой связи решение проблемы выявления психолого-педагогических условий развития творческих способностей младших школьников с использованием средств рисования песком на световых столах приобретает значимость.

Изложение основного материала статьи. Анализ литературы показал, что творческие способности человека имеют биогенетическую природу в форме заложенных от рождения задатков и социальную природу (развитие творческих способностей в специально-организованной творческой деятельности).

Творческие способности нами рассматриваются как интегральная характеристика личности, имеющая биогенетическую и социально обусловленную природу, проявляющуюся в готовности к принятию и созданию принципиально новых идей, в беглости, гибкости, оригинальности.

Выявленные учеными (Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготским, Г.Л. Бурменской и др. [1; 2]) возрастные особенности младшего школьника: любознательность, открытость к новому, непосредственность восприятия, предпосылки словесно-логического мышления, создают благоприятные условия для становления творческих их способностей.

Нами определено, что формирование творческих способностей младших школьников обусловлено *новообразованиями учебной деятельности*, проявляющихся: *в переносе ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельном видении проблемы, альтернативы ее решения, комбинировании ранее усвоенных способов.*

Процесс формирования творческих способностей *младшего школьника* предполагает создание условий, способствующих освоению общепринятых норм культурного развития в творческой деятельности, включающей:

- обогащение окружающей младшего школьника среды разнообразными игровыми предметами и стимулами с целью развития его любознательности с использованием творческих видов деятельности;
- создание проблемных ситуаций, обеспечивающих самостоятельный поиск новых способов деятельности, способность ставить проблемы и находить пути решения;
- обеспечение благоприятной атмосферы, формирование у школьника уверенности в своих творческих возможностях;
- предоставление свободы в выборе деятельности, способов работы, с учетом желания, интереса и индивидуальных особенностей младшего школьника с использованием игровых видов творческой деятельности.

С учетом вышеизложенного определены следующие структурные компоненты творческих способностей младших школьников:

- *деятельностный* (умение быстро придумывать сюжеты в единицу времени; умение нестандартно нарисовать фигуры: разнообразие размеров, соотношения элементов, линий рисунка.);

- *мотивационный* (проявление активности, самостоятельности, быстрота при выполнении творческих заданий; наличие желания, готовности выполнять предлагаемое задание);

- *рефлексивный* (наличие способности определять границы собственных возможностей).

Для диагностики уровня сформированности деятельностного компонента творческих способностей младших школьников были использованы Методика «Вербальная фантазия», Графический тест Т. Ясюковой; мотивационный компонент измеряли с применением разработанной Карты наблюдений, Теста Е. Торренса «Неполные фигуры»; рефлексивный компонент исследовался с использованием опросника «Самооценка творческого потенциала личности младшего школьника».

Проведенный анализ исходного диагностического исследования показал, что уровень сформированности творческих способностей младших школьников (4-е классы экспериментальных и контрольных группах, в количестве 50 человек) является недостаточным. Результаты исходного констатирующего эксперимента явились предпосылкой для создания комплекса условий, обеспечивающих развитие всех компонентов творческих способностей учащихся экспериментальных групп.

Гипотеза исследования предполагала, что процесс развития творческих способностей младших школьников с использованием средств рисования песком на световых столах будет эффективным, если реализуется авторская программа по обучению рисованию песком на световом столе для младших школьников «*Песочные мотивы*».

Нами выявлено, что в образовании существует практический опыт педагогов начальной школы, которые используют различные пути и средства развития творческих способностей школьников с использованием средств рисования песком на световых столах. Данный вид творчества стал доступным школьникам благодаря современному оборудованию.

Известно, что в современном образовании рисования песком на световых столах используется, как дополнительное средство развития творческих способностей младших школьников, в рамках коррекционно-развивающих занятий.

Педагоги-практики предлагают развитие творческого потенциала посредством организации рисования на песке и с помощью песка: игры с песком обогащающие и развивающие когнитивную, эмоционально-волевою сферы младшего школьника, техники рисования на песке, песочную анимацию и др. (М. Зейц, Е.Ю. Козловой, С.Н. Мандрыгина и др. [3; 4; 5])

В этой связи, в формирующем эксперименте исследования в экспериментальной группе реализовывалась разработанная нами программа по обучению рисованию песком на световом столе для младших школьников «*Песочные мотивы*».

Целью программы являлось - развитие творческих способностей младших школьников с использованием рисования песком на световых столах.

Задачи программы включают следующее:

В данной программе используется комплекс декоративно-прикладного искусства и создание песочной анимации на основе анализа поступков и чувств героев поучительных, развивающих мультфильмов.

В рамках занятий по программе «*Песочные мотивы*» осуществляется освоение техники рисования песком через изображение определенных чувств и эмоций героев мультфильмов. Приобретя опыт рисования на световом столе, младшие школьники создают собственный творческий продукт - песочный мультфильм.

Структура программы позволяет обучающимся, последовательно преодолев все подготовительные этапы, выйти на создание своего авторского проекта.

Курс занятий рассчитан на учебный год с периодичностью 1 занятие в неделю, с продолжительностью 1 академический час (45 мин.), в группах 4-6 человек.

Все занятия объединены одним сюжетом: дети вместе с Капитошкой знакомятся с историями разных персонажей известных мультфильмов, обсуждают и иллюстрируют каждый мультфильм отражая чувства, эмоции и поступки героев.

Реализация программы осуществлялась во внеурочное время в режиме работы группы продленного дня, в соответствии с тематическим планом, что отражено в Таблице 4.

Таблица 4 – Тематический план реализации программы по обучению рисованию песком на световом столе для младших школьников «*Песочные мотивы*».

№п/п	Тема занятия	Цели занятия	Кол-во часов
1	Знакомство с Капитошкой	Развитие скоординированности действий руки и глаза. Научить понимать песочный сюжет	2
2	Рисование на световых столах песком «Капитошка»	Развитие зрительно-пространственного восприятия (умение воспроизводить и придумывать разнообразные формы, строение целого и его частей, оттенки света и тени и др.)	2
3	Рисование на световых столах песком «Цветик - семицветик»	Развитие зрительного, зрительно-двигательного и слухового восприятия; развитие скоординированности действий руки и глаза (плавность, изящество и точность движений кисти и пальцев обеих рук)	2
4	Рисование на световых столах песком «Осьминожки»	Научить создавать, разрабатывать и понимать песочный сюжет	2
5	Рисование на световых столах песком «Тигренок на подсолнухе»	Умение нестандартно нарисовать фигуры. Научить создавать композиции техникой рисования песком	2
6	Рисование на световых столах песком «Чучело-мяучело»	Умение быстро придумывать сюжеты. Придумывание и понимание песочного сюжета; разработка композиций с использованием техник рисования песком	2
7	Рисование на световых столах песком «Хвосты»	Умение нестандартно нарисовать фигуры: разнообразие размеров, соотношения элементов, линий	2

		рисунка Развитие зрительно-пространственного восприятия (умение воспроизводить и придумывать разнообразные формы, строение целого и его частей, оттенки света и тени и др.)	
8	Рисование на световых столах песком «Серая шейка»	Развитие готовности выполнять предлагаемое задание. Овладение навыками психогигиены при работе с песком у младших школьников.	2
9	Рисование на световых столах песком «Паровозик из Ромашкова»	Овладение коммуникативными навыками	2
10	Рисование на световых столах песком «По щучьему велению»	Развитие композиционных умений при изображении групп предметов или сюжета Формирование установки на положительное самоотношение в ситуации успеха и неудач.	2
11	Рисование на световых столах песком «Внимание, обезьянки»	Развитие зрительно-пространственного восприятия (умение воспроизводить и придумывать разнообразные формы, строение целого и его частей, оттенки света и тени и др.)	2
12	Рисование на световых столах песком «Умка»	Развитие зрительного, зрительно-двигательного и слухового восприятия; развитие скоординированности действий руки и глаза (плавность, изящество и точность движений кисти и пальцев обеих рук).	2
13	Рисование на световых столах песком «Снеговик – почтовик»	Развитие композиционных умений при изображении групп предметов или сюжета	2
14	Рисование на световых столах песком «Пингвиненок»	Создание статичных песочных картин	2
15	Рисование на световых столах песком «Гадкий утенок»	Овладение навыками психогигиены при работе с песком у младших школьников	2
16	<i>Создание проекта</i>	Придумывание и понимание песочного сюжета; разработка композиций с использованием техник рисования песком. Формирование мотивации успеха, уверенности в себе, в трудных ситуациях.	2
17		Наличие способности определять границы собственных возможностей. Овладение навыками коммуникации	2
18		Формирование установки на положительное самоотношение в ситуации успеха и неудач	2
19	Показ проектов, подведение итогов.		2

Программа занятий «Песочные мотивы» рассчитана на 35 часов, 35 часов, 1 раз в неделю по 1 часу.

Форма организации деятельности – индивидуальная и групповая (до 6-и человек в группе).

Формы занятий: урок, защита проектов, мастер-класс, презентация, творческий отчет.

Занятия проводятся в студии, оборудованной индивидуальными световыми столами-планшетами со стеклянной поверхностью, подсвечиваемой изнутри, с использованием видеосъемки.

Использование видеоаппаратуры применяется для одновременной трансляции на экран, и для фиксации процесса анимации.

В рамках программы «песочные мотивы» с целью достижения у младших школьников умения расслабляться (снять напряжение, возбуждение, сконцентрировать внимание, расслабить мышцы на занятиях используется тихая, приятная классическая музыка, сочетание двух видов арт-терапии (-изо и –музыка – терапии).

Также организация занятий рисованием песком на стекле предполагала соблюдение следующих условий:

1. Создание доброжелательной, творческой атмосферы (младшему школьнику необходимо пространство для его самовыражения, без жестких правил и рамок);
2. Адаптация структуры занятия с учетом желаний и интересов ученика;
3. Поддержка младшего школьника в поиске самостоятельных креативных ответов на вопросы (не предлагать стандартные решения);
4. Работа у стола с песком – стоя (что создает больше свободы движений).

Рисование песком дает возможность младшему школьнику погрузиться в мир своих фантазий и образов.

На занятиях в студии учащиеся рисовали песком разными техниками: ладонями, кистью руки, симметрично двумя руками, пальцами, ребром ладони, кулачками, щепотью, ситом, скребками, трафаретами, массажными мячиками и др.

Реализация задач программы по обучению рисованию песком «Песочные мотивы» включала следующие этапы работы:

1. Знакомство песочным столом, правилами безопасности использования оборудования.
2. Предложение школьникам узнавать знакомые образы и сюжеты, которые школьники легко изображают в обычном рисовании.
3. Определение видов, основных приемов рисования.

4. Формирование умений придумывать и реализовывать на песке простые и сложные образы, статический и динамический сюжет.

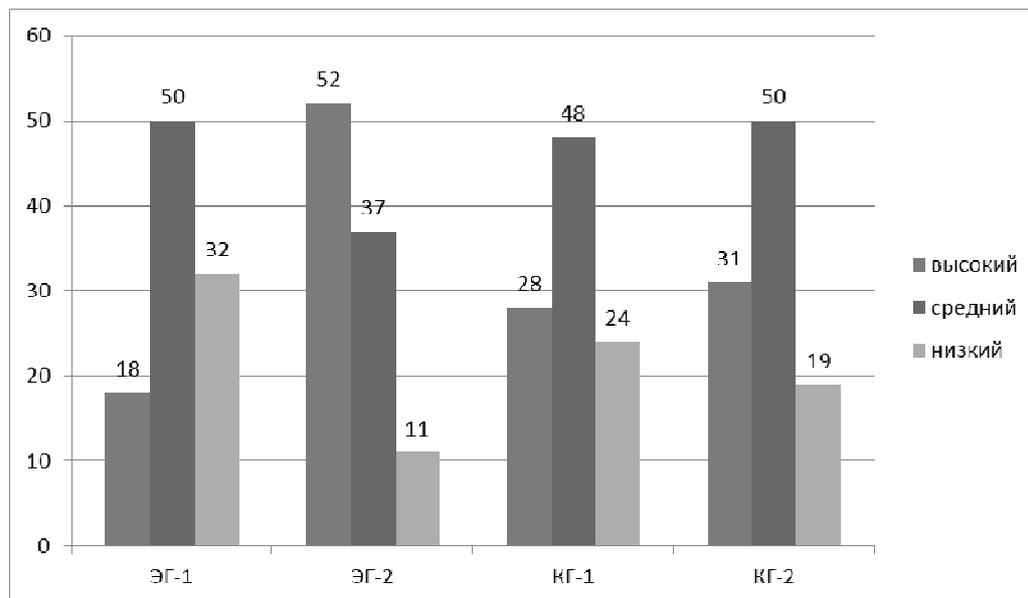
6. Представлять окружающим художественный образ (предмет, композицию, историю и др.).

После формирующего эксперимента было проведено завершающее диагностическое исследование по выявлению уровня сформированности творческих способностей младших школьников в экспериментальном и контрольном классах.

В завершающем констатирующем эксперименте при обработке результатов был зафиксирован уровень сформированности творческих способностей младших школьников, по каждому компоненту творческих способностей.

Полученные результаты исходного и завершающего констатирующего эксперимента были подвергнуты количественному и качественному анализу, что отражено на Диаграмме (рис. 1).

Кол-во уч-ся



Уровни

Рисунок 2. Диаграмма сравнительного анализа результатов исходного и завершающего констатирующего эксперимента в экспериментальном и контрольном классах по выявлению сформированности творческих способностей младших школьников

Выявлено, что учащиеся низкого уровня стали проявлять больше уверенности, раскованности, самостоятельности при выполнении творческих заданий, боязнь неудач сменилась попыткой придумать что-нибудь новое, оригинальное. Вместо отказа от выполнения диагностических заданий, младшие школьники охотно обращались к экспериментатору с вопросами, по уточнению инструкции.

Результаты завершающего констатирующего эксперимента подтверждают эффективность проведенной нами экспериментальной работы по реализации положений гипотезы исследования.

Выводы. Таким образом, процесс развития творческих способностей младших школьников с использованием средств рисования песком на световых столах предполагает реализацию программы «Песочные мотивы».

В рамках данной программы осуществляется овладение техникой рисования песком на световой поверхности. Учащиеся осваивали техники рисования песком через изображение определенных чувств и эмоций героев мультфильмов, создавали собственный творческий продукт (песочный мультфильм и др.), что способствовало формированию всех структурных компонентов их творческих способностей.

Выявлено, что в экспериментальном классе произошли положительные изменения уровня сформированности творческих способностей учащихся, что подтверждают эффективность проведенной формирующей работы по реализации положений гипотезы исследования.

Предложенные психолого-педагогические условия развития творческих способностей младших школьников с использованием средств рисования песком на световых столах могут быть использованы учителями начальных классов и педагогами в условиях коррекционно-развивающего обучения и дополнительного образования.

Литература:

1. Богоявленская, Б.Д. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Выготский, Л.С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Зейц, М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница: Режим доступа: <http://os.x-pdf.ru/20yuridicheskie/789493-1-pishem-risuem-peske-int-posvyaschaetsya-andrea-franci-lukasu-nikola.php>
4. Козлова, Е.Ю. Использование игр с песком в здоровьесберегающем сопровождении детей дошкольного возраста: Режим доступа: <http://kladraz.ru/blogs/elena-yurevna-kozlova/pedagogicheskii-opyt-v-ispolzovani-svetovogo-stola-dlja-zdorovjasberezhenija-detei-dou.html>
5. Мандрыгина, С.Н. Авторская дополнительная образовательная программа для детей младшего возраста «Магия песка» (световой стол): Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статья/662067/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения / Министерство образования и науки РФ. М: Просвещение, 2011. 33 с.

УДК001

кандидат педагогических наук, профессор Зекрин Фанави Хайбрахманович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чайковский государственный институт физической культуры» (г. Чайковский);

кандидат педагогических наук, профессор Погудин Сергей Михайлович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чайковский государственный институт физической культуры» (г. Чайковский);

кандидат педагогических наук Зубков Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чайковский государственный институт физической культуры» (г. Чайковский)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ВУЗАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И КРИТЕРИИ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. На основе анализа научной литературы и сложившейся практики научно-исследовательской работы в вузах физической культуры выделены условия повышения качества научно-квалификационных работ (диссертационных исследований), как одного из важнейших показателей научно-исследовательской деятельности при проведении мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования; обоснованы критерии её оценки с позиции решения актуальных проблем в сфере физической культуры и спорта и дальнейших перспектив отрасли. Предложен механизм координации научно-исследовательской работы вузов физической культуры с учётом региональных и федеральных требований; предложены управленческие подходы в координации научных исследований с учетом положительного опыта прошлых лет.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа в вузе, научно-методическое обеспечение тренировочного процесса, критерии эффективности научно-исследовательской работы в вузе.

Annotation. The authors analyzed scientific literature and established scientific research work practice in physical culture higher educational institutions. The quality of scientific qualification works improvement conditions (dissertation researches) are distinguished in the article. The conditions are one of the most important scientific research activity indicators when monitoring the higher educational organizations activity efficiency. The authors substantiated the activity assessment criteria while solving physical culture and sports sphere actual problems and the field further perspectives. The scientific research work coordination mechanism in physical culture higher educational institutions is offered. The authors took into account regional and federal requirements. The administrative approaches in scientific research coordination taking into consideration the last years' positive experience are suggested.

Keywords: scientific research work in higher educational institution, scientific and methodical ensuring of the training process, efficiency criteria of scientific research work in higher educational institution.

Введение. В настоящее время возрастает необходимость системного управления научно-исследовательской работой в сфере физической культуры и спорта, поиска путей повышения её эффективности и результативности [3; 4].

Современная российская спортивная наука нуждается в коренной перестройке существующих управленческих подходов и методов, как на государственном, так и на региональном уровнях [8; 9].

Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта 05.07.2017г. Министерством спорта РФ для обсуждения был направлен проект «Концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года» [2].

В документе отмечается, что существующие проблемы нормативно-правового, организационно-управленческого, материально-технического, научно-методического, медико-биологического и кадрового обеспечения сдерживают развитие детско-юношеского спорта, не позволяют готовить полноценный резерв для спортивных сборных команд страны [2].

О необходимости выстраивания системы научно-методического обеспечения процесса подготовки спортивного резерва говорят и ведущие специалисты в сфере физической культуры и спорта [8].

К сожалению, данные положения вступают в противоречие со сложившейся на сегодняшний день практикой в сфере физической культуры и спорта, когда приоритетными объектами научно-исследовательской работы, научно-методического и финансового обеспечения являются технологии спорта высших достижений.

Формулировка цели статьи. В работе решались две задачи:

1 Выявить наиболее значимые критерии оценки научно-исследовательской работы в вузах физической культуры.

2 Обосновать управленческие подходы по координации научно-исследовательской работы и научно-методическому обеспечению организаций, осуществляющих подготовку спортивного резерва, на федеральном и региональном уровнях.

Изложение основного материала статьи. Анализ современной научно-методической литературы свидетельствует о том, что к наиболее актуальным направлениям модернизации научно - исследовательской работы в вузах физической культуры (с целью повышения её эффективности) специалисты относят её тематически детерминированную регламентацию, и формирование баз данных по научным исследованиям в сфере физической культуры и спорта при использовании современных информационно-коммуникативных технологий [3; 4; 5].

Так, например, учёные из ВНИИФК считают тематику научно-квалификационных работ «...одним из важнейших показателей, определяющих эффективность диссертационных исследований». В то же время они указывают на тот факт, что «...значительное увеличение количества защищенных работ, которое наблюдается в последние годы, не всегда происходит по приоритетным направлениям исследований в сфере физической культуры и спорта...» [4; 5].

Для разрешения выявленного противоречия авторы указывают на необходимость решения двух взаимосвязанных задач:

– разработки информационной базы данных диссертационных исследований в сфере физической культуры и спорта;

– использования массива научных текстов для выявления наиболее важных (с практической точки зрения) направлений исследований, технологий и разработок посредством метода «форсайт» [4; 5].

Лубышева Л.И. и Загrevская А.И. на основе контент-анализа тематики статей, опубликованных в журнале «Теория и практика физической культуры», также подтвердили необходимость государственного регулирования тематики научно-исследовательских работ в вузах физической культуры [6].

Однако подобное регулирование немислимо без выделения приоритетных проблем в области физической культуры и спорта. На наш взгляд, назрела необходимость в оформлении социального заказа (в первую очередь со стороны Министерства спорта РФ) в виде перечня тех тем научно-исследовательской работы (диссертационных исследований), которые наиболее востребованы в повседневной практике физкультурно-спортивной деятельности.

К сожалению, при проведении мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования, в том числе вузов физической культуры, в качестве основных показателей эффективности научно-исследовательской работы выделены показатели «публикационной (издательской) активности» и «коммерциализации» («Объём средств, поступивших (за отчётный год) от выполнения работ, услуг, связанных с научными, научно-техническими, творческими услугами и разработками») без учета реальных возможностей и условий их выполнения [1].

Так, например, попытка оценить эффективность научно-исследовательской работы на основе учёта публикационной (издательской) активности и связанными с ней наукометрическими показателями (наиболее распространённым из которых является индекс Хирша), на наш взгляд, ещё имеет определённую практическую значимость при оценке индивидуальных достижений профессорско-преподавательского состава вузов физической культуры, но утрачивает своё значение при установлении рейтинга вузов физической культуры и научной продуктивности их сотрудников в целом.

Во-первых, далеко не равнозначным является интеллектуальный потенциал профессорско-преподавательского состава университетов, академий и институтов (необходимо, как минимум, дифференцировать требования в зависимости от вида образовательной организации высшего образования); во-вторых, индексы цитируемости не позволяют оценивать теоретическую и практическую значимость проводимых научных исследований с точки зрения решения в них актуальных проблем в сфере физической культуры и спорта.

Не случайно, даже те, кто ратует за учет публикационной активности при оценивании результатов научно-исследовательской работы, рекомендуют учитывать ещё и такие показатели как: участие в конкурсах на получение грантов, сотрудничество с научными и спортивными организациями, а также создание условий для поиска и дальнейшего роста талантливой молодежи, имеющей склонность к научно-исследовательской деятельности [3].

Ещё раз подчеркнём, что успешное решение актуальных проблем в сфере физической культуры и спорта невозможно без должной координации научно-исследовательской работы на федеральном и региональном уровне. В этом контексте имеет смысл обратиться к опыту прошлых лет в области научно-методического сотрудничества между вузами физической культуры.

В период с 1970 по 1990 гг. существовала практика разработки и реализации сводных пятилетних планов научно-исследовательской работы по проблемам физической культуры и спорта, в которых наряду с профильными вузами были задействованы подразделения Академии наук, Академии медицинских наук, Академии педагогических наук, институты и лаборатории смежных научных организаций. Тем самым обеспечивалась комплексность и фундаментальность научных разработок [9].

Ведущие специалисты в области физической культуры НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР Г.Б. Мейксон, Г.П. Богданов, З.И. Кузнецова и др. являлись кураторами социально значимых исследовательских работ, проводимых в ряде вузов физической культуры и на кафедрах физического воспитания педагогических вузов. На протяжении ряда лет соискатели лаборатории физического воспитания этого вуза приглашались на сессии в целях координации научно-исследовательской работы по приоритетным тематикам. Консультационную помощь и научное руководство оказывали научные сотрудники НИИ гигиены детей и подростков АМН. В стенах ВНИИФК проводились совещания с проректорами по научно-исследовательской работе вузов физической культуры по вопросам координации и сотрудничества в проведении научных исследований. К сожалению, в период реформирования системы высшего профессионального физкультурного образования опыт такого сотрудничества стал утрачиваться, что отрицательно повлияло на качество диссертационных работ по специальности 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, в первую очередь в регионах Российской Федерации.

В настоящее время слабая лабораторная база ряда вузов физической культуры значительно снижает возможности диссертантов и соискателей в использовании инновационных достижений в области физиологии, биологии, биохимии, генетики, фармакологии, психологии и других наук для решения научно-исследовательских задач.

Лубышева Л.И. и Пронин С.А. пришли к заключению, что «отечественной спортивной науке необходимо значительное повышение качества и количества экспериментального оборудования; требуется принципиальное улучшение научно-информационного обеспечения исследовательской деятельности; организации российской спортивной науки нужна коренная перестройка». Авторы рекомендуют соотносить тематику научных исследований преподавательского состава с профилем тех вузов, в которых используется современная научная база [7].

Недостаток материально-технического, технологического и программного обеспечения научно-исследовательской работы порождает, как минимум, два негативных явления:

– понижаются возможности выполнения диссертационных исследований по наиболее актуальным и трудоёмким направлениям в сфере физической культуры и спорта;

– актуальные проблемы остаются нерешёнными, что, в свою очередь, не позволяет обеспечить должный уровень решения стратегических задач.

В качестве одного из выходов из этой ситуации предлагается модернизация существующих управленческих подходов к регулированию научно-исследовательской работы в вузах физической культуры.

В первую очередь, речь идёт о необходимости координации этой работы на региональном и федеральном уровне.

По мнению Ярковой Т.Я., необходимость передачи ряда полномочий по научно-методическому обеспечению на региональный уровень обусловлена тем, что именно в масштабах региона можно комплексно решить ряд взаимосвязанных задач:

- согласовать действия всех заинтересованных организаций, вовлеченных в научно-исследовательскую работу;
- создать систему научного, организационного, информационного, кадрового и финансового обеспечения проводимых научных исследований;
- организовать подготовку научно-педагогических кадров и др [9].

Согласно нашим представлениям, делегирование полномочий (распределение функциональных обязанностей) для различных социальных институтов на федеральном и региональном уровне можно представить следующим образом:

- на федеральном уровне происходит определение и согласование приоритетных проблем в сфере физической культуры и спорта, формулируются пятилетние планы научно-исследовательской работы по основным направлениям, осуществляется «закрепление» этих направлений за конкретными исполнителями (вузами физической культуры), осуществляется финансирование этой деятельности;
- на региональном уровне на этот же период формируется региональный заказ, учитывающий специфику субъекта РФ.

Определение первоочередных проблем в сфере физической культуры и спорта и формирование государственного заказа по их решению возможно в двух направлениях: снизу вверх и сверху вниз.

Например, квалифицированные тренеры спортивных клубов и сборных команд по видам спорта могут быть задействованы в уточнении ключевых проблем подготовки спортсменов, путём проведения соцопросов. Рейтинги этих проблем устанавливают вузы физической культуры, представители которых определяют приоритетные направления научных исследований и предлагают спортивным организациям формы сотрудничества по научно-методическому обеспечению спортивной подготовки той или иной сборной команды.

Во втором случае должен устанавливаться государственный заказ в области приоритетной тематики научно-квалификационных работ (диссертационных исследований) на определенный период. В этом случае должны быть чётко определены ожидаемые результаты, а государственные структуры должны обеспечить координацию усилий по их достижению (в том числе осуществляя целевое финансирование).

В субъектах Российской Федерации (региональный уровень) полномочия по координации научно-исследовательской деятельности и научно-методического обеспечения целесообразно возложить на Советы по развитию физической культуры и спорта при главах регионов, поскольку в РФ наиболее привычны к вертикальной структуре управления и принятия решений.

Выводы:

1 Тематика и социальная значимость научно-квалификационных работ (диссертационных исследований) должны стать наиболее значимыми показателями эффективности научной деятельности в вузах физической культуры. Назрела необходимость в установлении приоритетных направлений научно-исследовательских работ в качестве государственного заказа на определенный период с учётом задач перспективного развития сферы физической культуры и спорта.

2 Основными причинами в снижении эффективности научно-методического обеспечения физкультурно-спортивных организаций являются слабая лабораторная база, недостаточный уровень сотрудничества и организационно-методического взаимодействия между учреждениями высшего образования и Министерством спорта (его подведомственными организациями), а также существующие подходы к регулированию научно-исследовательской работы в вузах физической культуры, не предусматривающие разделение полномочий на федеральном и региональном уровне.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 18 марта 2016 г. № 244 «О проведении мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования» – режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/8060>

2. Письмо Минор Ро от 05 июля 2017 г. № СК-ВК-10/4868 «Проект Концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года» – режим доступа: <http://udyspr.ykt.ru/wp-content/uploads/2015/03/Projekt-Kontseptsii-podgotovki-sportivnogo-rezerva-do-2025-goda.pdf>

3. Аллен А.Г., Немцы Г.Н., Т Fontana.Г. Спаниель оценка publication активности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации в области физической культуры и спорта / А.Г. Ала, Г.Н. Немцы, Т.Г. Fontana // журнал спортивной науки. – 2017. – №5. – С. 53 – 59

4. В Сарае.Н., К Sugar.В., О Tina.В. Система анализ тематических исследований диссертации как метод выявления основных тенденций развития спортивной науки (на примере работ psychological provence) / В.Н. Сарай, К.В. Sugar, О.В. Tina // журнал спортивной науки. – 2017. – №2. – С. 64 – 70

5. В Сарае.Н., В Кривой.А., Джастин Б.Н. Разработка информационной базы данных dissertation исследований в сфере физической культуры и спорта / В.Н. Сарай, В.А. Кривой, Б.Н. Justin // журнал спортивной науки. – 2016. – №3. – С. 52 – 55

6. Лубышева Л.И., А Zagreb.И. Контент-анализ публикации в информационно пространстве журнала «Теория и практика физической культуры» / Л.И. Лубышева, А.И. Zagreb // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 94 – 96

7. Лубышева Л.И., В С.А. Актуализации проблем спортивной науки в рамках информационно сегмент журнала «Теория и практика физической культуры» / Л.И. Лубышева, С.А. N // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 2. – С. 94 – 96.

8. Тим Т.С., Китай, Ю.Б., И Селена.А. Анализ состояния НМО в организациях, Twelve за подготовку спортивного резерва в стране / Т.С. Тим, Ю.Б. Китай, И.А. Selena // журнал спортивной науки. – 2017. – №5. – С. 23 – 27.

9. Яркова Т.А. Управление педагогических исследований в контексте региональной образовательной политики: дис. вернуть. ... док. нэ. наук: 13.00.01 / Яркова Татьяна Antalya; [Место защиты: Рос. газ. нэ. им ООН-т. А.И. Helen]. – СПб. – 2010. – 43 с.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Зинченко (Шарлай) Валерия Валерьевна
Новокузнецкий институт-филиал Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье уточнено понятие социальной активности, применительно к младшему школьному возрасту, проанализированы подходы к выделению критериев и показателей социальной активности, разработан критериально-оценочный аппарат для комплексной диагностики социальной активности младших школьников. Представлена характеристика критериев и уровней сформированности социальной активности младших школьников.

Ключевые слова: социальная активность младших школьников, критерии, показатели, уровни сформированности социальной активности младших школьников.

Annotation: Article clarified the notion of social activity in relation to younger school age, the structure of social activity of the Primary school children, developed by criterion-assessment apparatus for diagnosis of social activity of the Primary school children. Presents the results of experimental work on the definition of levels of social activity of the Primary school children.

Keywords: social activity of the Primary school children, criteria, indicators, levels of social activity of the Primary school children.

Введение. Реализация социального заказа, отраженного в требованиях ФГОС ориентирует образовательный процесс начальной школы на целенаправленное формирование, а в дальнейшем, и развитие социальной активности школьников, который невозможен без осуществления комплексного исследования данного процесса: особенностей протекания, характера, направленности, выявления уровня сформированности социальной активности каждого учащегося.

Нами установлено, что социальная активность младших школьников является формой диалектической связи ребенка с окружающей действительностью, которая состоит в единстве внутреннего и внешнего отношений к деятельности, объективном положении учащегося в предметно-социальной среде, формах самоутверждения и самореализации, степени участия в деятельности при овладении социальным опытом [4; с. 57].

С целью выявления актуального уровня сформированности социальной активности младших школьников, нами разработан комплекс критериев и показателей.

В словарно-энциклопедической литературе критерий определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [8, с. 664].

Изложение основного материала статьи. Анализ исследуемой проблемы позволил выявить множество вариантов подходов к выбору критериев социальной активности школьников.

Так, по мнению В.Г.Мордковича и Н.Ф.Третьякова [7; 10], критериями социальной активности, являются: деятельное отношение личности к социальной среде, направленность активности, соответствие или несоответствие социальной деятельности общественному прогрессу, степень интенсивности – экстенсивности деятельности, меру ее развитости и устойчивости.

Т.Н. Мальковская в качестве критерия социальной активности школьников рассматривает превращение деятельности из внешней необходимости во внутреннюю потребность [6].

Особую важность, с точки зрения задач нашего исследования, представляют взгляды О.С. Газмана, который рассматривает процесс развития личности как совершенствование таких ее структурных компонентов, как: «образ мира», «образ Я», «образ мыслей», «образ действий» и «образ жизни». При этом ученый подчеркивает, что компоненты: «образ действий», формируемый в процессе обучения и усвоения различных способов деятельности, и «образ жизни», формируемый в процессе воспитания – представляют собой уровень социальной деятельности, поведения, общения и характеризуют степень проявления социальной активности личности [2, с. 48].

Большинство авторов (Р.И. Желбанова, Н.В. Лебедева, М.Б. Рамазанов и др.) [3; 5; 9] придавая первостепенное значение трудовому воспитанию учащихся и рассматривая труд одним из основных способов формирования и развития социальной активности детей, в качестве критериев социальной активности школьников выделяют: понимание и осознание личной и общественной значимости труда, фактическое участие в трудовой деятельности, отношение к выполняемой работе, наличие социально-ценных качеств личности.

Д.Д. Вишневецкий в качестве критериев социальной активности школьников выделяет: коллективно-ориентированную деятельность, реализуемую в планировании жизнедеятельности коллектива, поддержании социальных контактов внутри него, направленности на активное взаимодействие членов коллектива; деятельность, ориентированную на себя, включающую умение адекватно оценить и поддерживать свой социальный статус; и деятельность, ориентированную на окружающую среду и ее преобразование – сохранение и улучшение природного окружения, отношение к трудовой и общественно-полезной деятельности [1, с. 104].

Принимая во внимание многообразие критериев социальной активности, а так же возрастные особенности и структурные компоненты, составляющие социальную активность учащихся младшего школьного возраста (систему потребностей и стремлений, реализуемую в социально значимой деятельности; систему общественных и личных мотивов, определяющих направленность реализации активности; ценностные ориентации и социальные установки как средства регуляции отношений с предметно-социальной действительностью; самооценку и социально ценные качества личности), нами установлены критерии сформированности социальной активности младших школьников: нормативный, мотивационный, деятельностный, статусный.

Нормативный критерий – характеризует овладение учащимися мировоззренческими, морально-нравственными понятиями и представлениями, понимание необходимости инициативного и самостоятельного участия в познавательной, трудовой, игровой и других видах общественно-значимой деятельности.

Показателями данного критерия выступают: степень адекватности сформированных представлений реальному миру; полнота морально-нравственных представлений, их осознанность; степень приближения представлений к уровню понятий.

Мотивационный критерий – характеризует направленность социальной активности учащихся, степень ее соответствия интересам группы, коллектива.

В качестве показателей данного критерия выступают: отношение учащихся к учебной и трудовой деятельности; проявление активности в этих видах деятельности; степень сформированности социальных мотивов учебной и трудовой деятельности, долга и ответственности

Деятельностный критерий – характеризует овладение учащимися практическими умениями в деятельности и общении.

Показателями данного критерия выступают: степень сформированности умений общественной и совместной деятельности; наличие социально ценных качеств и способностей, проявляющихся в деятельности: способность контроля и оценки деятельности; способность к выполнению общественного поручения.

Статусный критерий – характеризует позицию учащихся в системе внутригрупповых, внутриколлективных отношений.

Показателями данного критерия являются: отношение к коллективу; статус в группе; сформированность самооценки.

Выделение критериев и показателей социальной активности младших школьников позволило перейти к решению следующей задачи – разработке и выбору методов и средств диагностики.

С целью выявления актуального уровня сформированности социальной активности младших школьников нами использовался комплекс методов: анкетный опрос; методы групповой и индивидуальной беседы; наблюдение; метод экспертных оценок; метод определения самооценки по Спирмену; метод социометрии. Характеристика методов диагностики социальной активности младших школьников по четырнадцати, выделенным нами, показателям, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Методы диагностики показателей социальной активности младших школьников

Критерии социальной активности	Показатели социальной активности	Методы диагностики
Нормативный	Знание социальных норм и правил поведения в различных общностях	Анкетный опрос
	Осознанность необходимости выполнения социальных норм и правил поведения	Наблюдение, анкетный опрос
	Отношение к выполнению социальных норм и правил поведения	Наблюдение, метод экспертных оценок
Мотивационный	Мотивация учебной деятельности	Анкетный опрос
	Проявление активности в учебной деятельности	Наблюдение, метод экспертных оценок
	Мотивация трудовой деятельности	Анкетный опрос
	Проявление активности в трудовой деятельности	Наблюдение, метод экспертных оценок
	Мотивация долга и ответственности	Анкетный опрос
Деятельностный	Умение общественной и совместной деятельности	Наблюдение, метод экспертных оценок
	Контроль и оценка деятельности	Метод экспертных оценок
	Социально-ценные качества, и способности проявляющиеся в совместной деятельности	Наблюдение, групповая беседа
Статусный	Отношение к коллективу	Анкетный опрос, наблюдение
	Статус в группе	Социометрия, индивидуальная беседа
	Самооценка	Метод ранговой корреляции Спирмена, наблюдение

Для дифференциации учащихся по степени проявления ими социальной активности, нами была разработана характеристика уровней проявления социальной активности младших школьников – оптимального, высокого, среднего, низкого, нулевого, - по каждому из диагностируемых показателей.

Оптимальный уровень – характеризуется полным осознанием социальной важности активного включения во все виды деятельности; глубоким и полным представлением о социальных нормах, образцах и правилах поведения в различных общностях; проявлением активно-творческого отношения к их выполнению; сформированной готовностью достичь высоких результатов в познавательной деятельности; преобладанием широко социальных мотивов учебной и трудовой деятельности; наличием положительных эмоциональных переживаний от выполнения деятельности; включенностью во все виды совместной и общественной деятельности; проявлением самостоятельности в планировании, контроле и оценке

результатов деятельности; проявлением в деятельности социально ценных качеств: самостоятельности, ответственности, инициативности; адекватной, часто реально завышенной самооценкой личности; высокой популярностью у одноклассников; положительным отношением к коллективу; ценностным отношением к действительности.

Высокий уровень – характеризуется осознанием социальной важности активного включения не во все виды деятельности; достаточно глубоким и полным представлением о социальных нормах и правилах поведения в школе, общественных местах, на улице, дома; проявлением активно-репродуктивного отношения к их выполнению; достаточно сформированной готовностью достичь высоких результатов в познавательной деятельности; наличием широко социальных мотивов учебной и трудовой деятельности; наличием преимущественно положительных эмоциональных переживаний от выполнения деятельности; включенностью во многие виды совместной и общественной деятельности коллектива; достаточной способностью планирования, контроля и оценки результатов деятельности; проявлением в деятельности социально ценных качеств: самостоятельности, ответственности, инициативности не во всех случаях; адекватной самооценкой личности; достаточно высокой популярностью в группе; достаточно положительным отношением к коллективу; высокой развитостью ценностных ориентаций.

Средний уровень – характеризуется недостаточным осознанием социальной важности активного включения в деятельность; поверхностным представлением о социальных нормах и правилах поведения в ближайшей социальной среде; расхождением знаний и практических действий; проявлением репродуктивного отношения к их выполнению; не достаточно сформированной готовностью достичь высоких результатов в познавательной деятельности; наличием узко социальных мотивов учебной и трудовой деятельности; наличием преимущественно негативных эмоциональных переживаний от выполнения деятельности; участием в совместной и общественной деятельности по принуждению; недостаточной способностью планирования, контроля и оценки результатов деятельности, слабой способностью адекватной оценки деятельности; редким проявлением в деятельности социально ценных качеств: самостоятельности, ответственности, инициативности; неадекватной, преимущественно завышенной самооценкой личности; средним статусом в группе; неопределенным, противоречивым отношением к коллективу; достаточной развитостью ценностных ориентаций.

Низкий уровень – характеризуется слабым осознанием активного участия в деятельности; недостаточным представлением о социальных нормах и правилах поведения в ближайшей социальной среде; частым расхождением знаний и практических действий; проявлением исполнительского отношения к выполнению социальных норм; низкой готовностью к достижению определенных результатов в познавательной деятельности; преобладанием узко социальных мотивов учебной и трудовой деятельности; отрицательными эмоциональными переживаниями от выполнения различных видов деятельности; участием в совместной и общественной деятельности по принуждению; слабо сформированной способностью планирования, контроля и оценки результатов деятельности; очень редким проявлением в деятельности социально ценных качеств; неадекватной, преимущественно заниженной самооценкой личности; низким статусом в группе; отрицательным отношением к коллективу; низкой развитостью ценностных ориентаций.

Нулевой уровень – характеризуется отсутствием понимания необходимости активного участия в деятельности; частичным знанием социальных норм и правил поведения; их принудительным исполнением; не сформированной готовностью к достижению определенных результатов в познавательной деятельности; наличием узкосоциальной мотивации учебной и трудовой деятельности; безразличием к выполнению и результатам различных видов деятельности; неспособностью планирования, контроля и оценки результатов деятельности; отсутствием проявления в деятельности социально ценных качеств; неадекватной, резко завышенной или заниженной самооценкой личности; положением отверженного в группе; резко отрицательным отношением к коллективу; неразвитостью ценностных ориентаций.

Выводы. Таким образом, комплексное исследование уровня сформированности социальной активности учащихся младшего школьного возраста, позволяет выявлять и объективно оценивать степень, особенности и характер проявления социальной активности младших школьников, обеспечивая тем самым оптимизацию образовательного процесса в начальной школе.

Литература:

1. Вишневецкий, Д.Д. Социально-ориентированная игра – тренировка как средство развития социальной активности школьников подростков в условиях спортивно-оздоровительного центра: Дисс...канд. пед. наук [Текст] / Д.Д. Вишневецкий. - Красноярск, 1999. – 153 с.
2. Газман, О.С. Ответственность школы за воспитание детей [Текст] / О.С. Газман //Педагогика. - 1997. - №4. – С. 45-51.
3. Желбанова, Р.И. Соединение обучения с производительным трудом как средство воспитания социальной активности старшеклассников: Дисс... канд. пед. наук. [Текст] / Р.И. Желбанова. - М., 1989. – 150 с.
4. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений: Дисс...канд. пед. наук. [Текст] / В.В. Зинченко. - Новокузнецк, 2002. – 222 с.
5. Лебедева, Н.В. Формирование активности и предприимчивости подростков в системе деловых игр: Дисс...канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Лебедева. – М., 1996. – 210 с.
6. Мальковская, Т.Н. Социальная активность школьников и пути ее формирования [Текст] / Т.Н. Мальковская //Советская педагогика. – 1978. - №5. – С. 14-21.
7. Мордкович, В.Г. Пути формирования социальной активности личности при социализме [Текст] / В.Г. Мордкович. - М.: Мысль, 1972. – 243 с.
8. Педагогический словарь [Текст] /Под ред. Г.М. Воловникова. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 776 с.
9. Рамазанов, М.Б. Педагогические основы формирования социально-экономической активности школьников в процессе трудовой деятельности: Дисс...д-ра пед. наук [Текст] / М.Б. Рамазанов. – М., 1998. – 327 с.
10. Третьяков, Н.Ф. Социальная активность личности: Дисс...канд. социол. наук [Текст] / Н.Ф. Третьяков. – Томск, 1972. - 210 с.

УДК 378.016:74/76

доктор педагогических наук, профессор Зинченко Василий Павлович

Ростовская государственная академия архитектуры и искусства

«Южный федеральный университет» (ЮФУ) (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рисунка**и графики института культуры и искусств Зинченко Наталья Васильевна**

ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей у студентов. Творческие способности, как закономерность в комплексе человеческих способностей получают свое развитие во время специальной деятельности, а именно - творческой. Развитие творческих способностей будущего учителя изобразительного искусства является важной и актуальной задачей, которая определяет содержание вузовской педагогики на современном этапе ее развития.

Ключевые слова: творчество, изобразительное искусство, студент, образ педагогика, методика, творческий опыт, рисунок, живопись.

Annotation. The article deals with the questions of development of students creative abilities. Creative abilities as a vital component in the combination of the humans abilities develop themselves during a special vocation, which means - creative vocation. The development of creative abilities of the intending teacher of visual Art can be determined as a vital and modern objective, which denotes the components of the university pedagogics at the modern stage of its development.

Keywords: Visual Art, Art, a student, image, pedagogy, methodology, creative experience, a drawing, a painting.

Введение. Современный уровень развития педагогики и других, смежных с ней областей знаний позволяет ставить проблему развития творческих способностей студентов в высшей школе в широком, программном значении. Отдельные вопросы, развития творческих способностей в области изобразительного искусства и, в частности, рисунка и живописи освещаются мало. Между тем именно в области преподавания этих дисциплин должна быть, стройная система развития творческих возможностей художников-педагогов на уровне достижений современной психологии в вопросах восприятия и творческой природы человеческого сознания, учитывающая многовековой опыт художественной педагогики.

Изложение основного материала статьи. Развитие творческих способностей надо понимать прежде всего как проблему педагогического порядка. Ни у кого не вызывает сомнений факт, что от того, как организовано обучение и воспитание, зависит его результат. Ряд наук, среди них психология и физиология, являются источниками, которые способны дать фактический материал для успешного решения данной проблемы самой педагогикой и конкретно частными методиками.

Как известно, впервые мысль о возможности и необходимости обучения творчеству была высказана К.С.Станиславским. Выдающийся художник, создавший целую эпоху в театральном искусстве, будучи уже режиссером, старался создать для актера внешнее настроение, среду, в которой проявлялись индивидуальные творческие стороны личности актеров. К.С.Станиславский призывал прежде всего изучать то, как творится сам художественный образ. Он писал: "Ремесло актера учит, как выходить на сцену и играть, А истинное искусство должно учить, как сознательно возбуждать в себе бессознательную творческую природу для сверхсознательного органического творчества" (I, с. 483-484). Это широко известное педагогическое кредо К.С.Станиславского нельзя относить только к театру и актерам. Оно выходит за его рамки и приемлемо к искусству вообще.

За время обучения на факультете студенты должны получить не только знания, умения и навыки работы с определенными изобразительными материалами, но и воспитываться в плане творческом, по возможности шире развивать творческие способности.

Развитие конкретных способностей определяется соответствующей деятельностью. Это положение подтверждается многовековой человеческой и, в том числе, художественной и педагогической практикой. Творческие способности, не являясь исключением, а скорей закономерностью в комплексе человеческих способностей, также получают свое развитие во время специальной деятельности, а именно - творческой. Развитие творческих способностей, безусловно, проходит и в процессе повседневного восприятия и непосредственного наблюдения жизни, произведений изобразительного искусства и общения с другими видами искусства. Во всех этих случаях предметы и явления окружающей среды, действуя на мозг человека посредством органов чувств, видоизменяют его психологическую структуру и тем самым совершенствуют работу самого мозга, его качественное состояние.

Ведущая сила развития искусства - творчество. Однако чаще учат ремеслу, исполнительской части творческой работы. Даже владея прекрасно техникой, еще нельзя создать, художественный образ. И если случается, что она становится основой искусства, искусство перерождается в ремесло. До сих пор некоторые методисты, да и не только методисты, думают, что гораздо целесообразней, разумней строить обучение изобразительному искусству таким образом, чтобы первые годы полностью посвятить овладению ремеслом, развитию узкоспециальных изобразительных способностей и только на основе этого, приступать к обучению творчеству, т.е. начинать развитие творческих способностей, или вовсе не делать последнего, так как это не является задачей художественной педагогики и творческий рост художника зависит только от него самого и тех данностей, с которыми он родился.

Такое мнение не совсем верно, а если быть точным, то не верно в своей основе, ибо в этом случае нарушается закон последовательности развития творческих способностей или же отвергается возможность педагогики как науки. Процесс развития творческих способностей все равно будет проходить во время учебы, хотим мы этого или нет. Основой тому будут уже развитые определенным образом способности студента, в том числе и творческие. Но развитие это будет хаотичным и бессистемным. Безусловно, без минимума умений и навыков работы, без необходимых знаний и хотя бы частично развитых изобразительных способностей трудно говорить о развитии творческих способностей и о творчестве вообще.

Ученик может не понять своего педагога или уйдет в сторону формального творчества, которое может оказаться губительным для начинающего художника.

Педагогика как наука не мыслит образования в отрыве от воспитания. Образование и воспитание - единый процесс. Признавая факт неодинаковости "душевных способностей" людей и отмечая их глубокую индивидуальность, психология указывает на огромную роль обучения и воспитания в процессе развития человека. И в практике обучения рисунку и живописи одним из решающих условий должно являться развитие творческих способностей студентов в процессе овладения основами изобразительной грамоты.

Творческие способности, понимаемые как результат развития индивидуальных особенностей психики художника, формируются и развиваются в процессе творческой деятельности и могут рассматриваться только в единстве с конкретной деятельностью. Сближение понятий "творческие способности" и "психические свойства" дает возможность направленно формировать, организованно развивать и воспитывать творческие способности путем педагогического воздействия на психические свойства личности студента - будущего художника. Подобное мнение основывается на представлении творчества как процесса продуктивного развития и утверждения, что творческие способности, зависящие как от индивидуальных психических свойств личности, так и от характера деятельности, есть результат формирования и совершенствования психических свойств в процессе их целенаправленного развития. Сближая эти понятия, все же следует указать на первичность психических свойств по отношению к способностям. Уровень развития творческих способностей соответствует качественному состоянию психических свойств художника взятому в соответствии с его практическими умениями и навыками работы в определенном материале.

Как установлено психологами, способности, а значит, и свойства, развиваются на основе анатомо-физиологических особенностей нервной системы человека, называемых задатками, которые включают в себя наследственность, эмбриональное развитие и естественное созревание в первые годы жизни. Однако не все психические свойства, имеющие отношение к творческой деятельности, в одинаковой мере поддаются воспитанию и развитию. Воспитание психических свойств, строго индивидуально и зависит от целого ряда причин. Известную роль здесь играют природные задатки человека, их соотношение и взаимодействия. В последнее время высказываются мысли о возможности полной перестройки природных задатков человека в процессе активной деятельности, но строго научные исследования в этой области не проводились и нет четких рекомендаций в этом отношении. Известно только, что в случае отсутствия частичных задатков они могут быть компенсированы за счет развития других, родственных. Эта компенсация возможна при наличии склонности и интересов личности к конкретной области творческой деятельности, развитых до уровня потребности. Отсутствие главных, определяющих задатков может тормозить развитие творческих способностей, а в некоторых случаях быть главным препятствием к достижению положительных результатов.

Наибольший интерес в вопросах развития творческих способностей студентов в процессе обучения рисунку и живописи представляют психические свойства, относящиеся к эмоционально-интеллектуальной структуре личности. Дело в том, что данные свойства имеют самое непосредственное отношение к решению вопросов творческого характера в процессе учебы и созданию произведений искусства. Данное положение подтверждается исследованиями ряда авторов, наглядно показавших прямую связь эмоционально-интеллектуальной структуры личности со способностями и уровнем их развития.

Во время обучения рисунку и живописи эмоциональные качества личности студентов являются необходимым условием развития их исследовательской активности, рождения новых потребностей. Они же играют особую роль во время формирования условных связей и приобретения новых умений и навыков. При наличии эмоций происходит своеобразная интенсификация процесса профессиональной подготовки, ее технической стороны. Время, необходимое на приобретение умений и навыков, сокращается. Появляется возможность более творческого применения уже имеющихся знаний и навыков работы.

Следует особо подчеркнуть значение положительных художественных эмоций для развития творческих способностей студентов. Если в повседневной жизни человека важны как положительные, так и отрицательные эмоции, то в творческой деятельности, как отмечают ученые-психологи, важнейшее место занимают положительные эмоции. Возникая в результате недостатка информации для удовлетворения имеющейся или возникающей потребности в процессе отражения, положительные эмоции обеспечивают активный поиск неудовлетворенных потребностей и прагматической неопределенности, концентрируют физические и моральные силы для достижения творческих результатов.

Память и мышление, относящиеся к интеллектуальным свойствам личности, так же как и психологические механизмы воображения и интуиции, играют важную роль в процессах художественного творчества. Параллельно с их развитием идет развитие творческих способностей. Они гарантируют, в определенной мере, этот процесс.

Психофизиологический механизм запечатления, сохранения, воспроизведения прошлого опыта способен сохранять и воспроизводить цели сложных событий и полноценные образы. Но, если к тому же событие подкрепляется эмоционально, возможность запоминания на длительный срок увеличивается. То же самое происходит и в случае воспроизведения в памяти давно усвоенных знаний, представлений или образов. Зрительная память всегда считалась одной из важнейших способностей к изобразительной деятельности. Накапливая жизненный материал, память тем самым является основой, базой для творческой работы художника, для дальнейшего развития его творческих способностей. И если учесть, что художнику в своей работе приходится очень много работать по памяти, представлению, воображению, то становится ясно, какое огромное значение имеет она для совершенствования его творческой практики.

Особый интерес представляют типы и качества памяти. Замечено, что из существующих четырех типов памяти, появившихся у человека в процессе эволюции, эмоциональная и образная получают наибольшее развитие у художников. Они дают возможность живо представить картину ранее увиденную, ощутить вновь испытанное в прошлом чувство. Не отрицая первостепенность значения логической памяти, связанной с мышлением, мы подчеркиваем особое значение эмоциональной и образной памяти для развития творческих способностей студентов. Мысля образами, возникающими в памяти на основе восприятия, они стараются создать типичный художественный образ, адекватно верный своим представлениям реальной действительности. В случае, когда работа ведется с натуры и основой творчества является существующая в данный момент реальность, в процесс восприятия включаются его представления, мечты о воспринимаемом. Чаще сам студент не замечает этого, в прочем, как и существующую в его сознании установку,

сформировавшуюся под влиянием педагога или иных обстоятельств и непосредственно влияющую на сам ход восприятия. Целенаправленно наблюдая предмет или явление, он воспринимает его изобретательно, т.е. фиксирует отличительные признаки в зависимости от установки сознания на то или иное восприятие с учетом его последующего изображения.

Для нас определенный интерес представляет анализ работы художника с точки зрения "теории установки". По словам известного советского психолога, создателя "теории установки" Д.Н.Узнадзе, "установка - это состояние субъекта, меняющееся в зависимости от задач, которые он себе ставит, и условий, в которых он их разрешает" (2, с. 186).

Каждый художник благодаря практике вырабатывает свою систему наблюдения, анализа и работы по воплощению творческого замысла в том или ином материале искусства. Все этапы творчества теснейшим образом связаны между собой, и порой почти невозможно определить переходы в связи с их взаимопроникновением, но каждый из них имеет свои психологические условия, благодаря которым и возможно их осуществление. "Теория установки" Д.Н.Узнадзе показывает психологические условия и объясняет причины тех или иных действий художника во время творческой работы по созданию художественного образа. Каждый этап в его работе соответствует определенной установке сознания по удовлетворению имеющихся потребностей.

Разумеется, надо учитывать существенную разницу между профессиональным художником и студентом - будущим художником-педагогом. Первый - квалифицированный специалист, он задает себе установку на творческое отношение к работе с учетом приобретенных умений и навыков, личного опыта, знаний и т.д. Студент, который еще недостаточно овладел профессиональной грамотой, должен получить установку к учебно-творческой работе на всех её этапах извне от педагога. Процесс развития творческой деятельности студента существенно отличается от процесса творческой деятельности художника (он имеет свои особенности и требует специального исследования). И в зависимости от того, какая будет установка, таким будет и характер работы студента. Установка, ее направленность, обуславливает характер работы, устанавливает то или иное соотношение учебных и творческих задач. Предметом особого внимания преподавателей рисунка, и живописи должны быть вопросы организации восприятия студентов, постановки конкретных задач перед началом работы и в ходе индивидуальной беседы, объяснения, демонстрации методических и творческих работ.

По мере накопления творческого опыта проявляется еще одно свойство мозга - интуиция. Интуиция, понимаемая как способность мозга предугадывать, предвосхищать творческие открытия или делать сами открытия на основе личного творческого опыта, функционирует совместно с воображением и оперирует цельными структурными оценками. Индивидуальный творческий опыт и специфически развитое воображение являются основой рождения интуитивных догадок, предвидения, прогнозирования, без которых трудно представить процесс творчества.

Студенты должны мыслить образами в процессе работы. Отражение действительности в художественных образах существенно отличается от копирования, срисовывания натуры. Благодаря мышлению осуществляются отвлечения и обобщения во время анализа объекта изображения и самого изображения. Они дают возможность подниматься выше случайных фактов и отдельных явлений, устанавливать связи и находить прекрасное в повседневной жизни. По мере того, как студенты, все более развивают способность оперировать образами в сознании во время учебно-творческой работы, творческие качества их мышления повышаются. Сосредоточивая мышление на уровне понятий, категорий, они тем самым создают условия для более обобщенных умозаключений. Определяют общие, главные и частные, не имеющие существенного значения свойства предметов или явлений, находят смысловые, а не только видимые связи. Таким образом, идет формирование творческого стиля мышления студентов в процессе учебы.

Способности в области изобразительного искусства существуют в единстве и в своей функциональной связи совершенствуют, дополняют и развивают друг друга. Любая из имеющихся специальных изобразительных способностей может послужить первоосновой, толчком для начала творческой работы над художественным образом и явится реальной силой развития "креативности" студента. Развитие умений и технических навыков является необходимым условием развития творческих способностей. В процессе овладения ремеслом искусства решающее значение имеет мышление человека, его целенаправленность и воля. При длительном повторении движения руки в тесном единстве со зрением посредством мышления связь "рука - глаз человека" укрепляется, а со временем движения автоматизируются. Студент контролирует не столько сами движения, сколько их общий план, что является конечной целью процесса выработки технических навыков и умений работы. Однако задача обучения навыкам и умениям состоит не только в том, чтобы усвоить основы изобразительной грамоты и совершенствовать технические приемы, но и свободно ими оперировать во время учебно-творческой работы, совмещать изобразительные и выразительные начала в процессе работы.

Выводы. Таким образом, развитие творческих способностей студентов входит в число задач художественной педагогики. В практике обучения рисунку и живописи на факультетах изобразительного искусства, пединститутах одним из основных условий должно стать развитие творческих способностей в процессе овладения основами изобразительной грамоты. Основные направления учебно-творческой работы студентов должны проходить одновременно, существенно дополняя друг друга.

Развитие творческих способностей в области рисунка и живописи проходит путем воспитания и развития индивидуально-типологических свойств личности студента. Во-первых, это свойства, относящиеся к эмоционально-интеллектуальной сфере личности, которые имеют непосредственное отношение к творческой деятельности. Эмоционально-интеллектуальные свойства личности являются основой развития творческих способностей.

На успешный ход развития творческих способностей существенное влияние оказывает уровень развития эмоциональной и образной памяти, механизмы воображения и представления, а также уровень общего развития и характер мышления. Широкие знания и личный творческий опыт всемерно содействуют развитию творческих способностей. Параллельно с их развитием идет развитие творческих способностей. Они гарантируют этот процесс.

Необходимым условием развития творческих способностей студентов направления «Изобразительное искусство» в процессе обучения рисунку и живописи является овладение и постоянное совершенствование умений и навыков работы в том или ином изобразительном материале.

Литература:

1. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М., "Искусство", 1962.
2. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, профессор Зятева Людмила Анатольевна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, профессор Елисеєва Елена Владимировна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);
кандидат педагогических наук, доцент Киюткина Ирина Ивановна
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению комплекса психолого-педагогических условий, способствующих формированию, развитию и преобразованию воспитательного пространства вуза и всех его субъектов, обеспечивающих новое качество современного вузовского образования в соответствии с требованиями эпохи информатизации.

Определение условий организации воспитательного пространства вуза методологически опирается на идеи философии воспитания, экологии личности, природы и сущности человеческой деятельности, ее целесообразном и творческом характере. Авторы подчеркивают, что основой повышения эффективности воспитательной деятельности, развития личностных и профессиональных качеств субъектов этой деятельности должна стать современная информационно-образовательная среда вуза.

Ключевые слова: воспитательное пространство вуза, психолого-педагогические условия организации, информационно-образовательная среда вуза, субъекты воспитательной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the complex psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation, development and transformation of the educational space of the University and all its subjects, providing a new quality of modern higher education in accordance with the requirements of the information age.

Determination of conditions of organization of educational space of higher education institution is methodologically based on ideas of philosophy of education, ecology of the personality, nature and essence of human activity, its expedient and creative character. The authors emphasize that the basis for improving the effectiveness of educational activities, the development of personal and professional qualities of the subjects of this activity should be a modern information and educational environment of the University.

Keywords: educational space of the University, psychological and pedagogical conditions of the organization, information and educational environment of the University, subjects of educational activity.

Введение. В последние годы к проблематике пространственных представлений в образовании обращаются многие исследователи. В их работах обозначены и рассмотрены многие важнейшие ее аспекты:

- проблемы вхождения России в образовательные пространства разного уровня – мировое, общеевропейское, интегрирования этих пространств, выявление условий и факторов их формирования (С.К.Бондырева, Л.С.Гаязов, А.Лиферов, З.А.Малькова, Э.Ш.Хамитов и др.);
- условия формирования и функционирования образовательных пространств локальных территорий и страны в целом (М.В.Груздев, А.Я.Данилюк, А.Д.Копытов, М.П.Пальянов, Р.В.Соколов, Н.М.Стадник, Ф.М.Сысоева, В.Н.Турченко, Б.Яковлев и др.);
- вопросы формирования образовательного пространства как формы эффективного взаимодействия образовательных учреждений разного уровня, например, школы, вуза (Г.С.Коротаева, Е.В.Коротаева, М.И.Шенцева, Г.М.Шевелева и др.);
- проблемы выявления сущностных характеристик, условий проектирования и становления образовательного пространства личности (К.Я.Вазина, Г.А.Ферапонтов, И.Г.Шендрик и др.) [4], [7], [10].

В работах указанных выше авторов показано, что образовательное пространство как педагогическая категория выступает действенным методологическим средством, которое, будучи положено в основу организационно-педагогической деятельности в рамках образовательного учреждения, позволяет достичь качественно более высокого уровня образования, отвечающего и современным требованиям общества, и гуманистическим образовательным ценностям, ориентированным на потребности личности.

Вместе с тем, на сегодняшний день можно констатировать недостаток научных исследований, посвященных всестороннему, комплексному, системному осмыслению воспитательного пространства, как нового педагогического феномена – во всем многообразии его характеристик и аспектов применения, в том числе исследованию проблем воспитательного пространства современных высших учебных заведений.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью преобразования образовательной деятельности современных вузов на основе идей формирования и использования единого информационного образовательного пространства, активизации всех его базовых компонентов и недостаточной разработанностью методологических оснований данного противоречия. Рассмотренные обстоятельства обуславливают актуальность темы представленного исследования.

Изложение основного материала статьи. При определении совокупности психолого-педагогических условий обеспечивающих эффективное построение воспитательного пространства в вузе, мы опирались на личностно-деятельностный и культурологический подходы, а также системно-целостный подход к познанию и преобразованию педагогической действительности.

Полагаем, что цели, задачи и принципы построения воспитательного пространства должны быть ориентированы, прежде всего, на его субъектов. При этом, в качестве цели-идеала воспитания в вузе следует

считать воспитание социально активной личности, способной к освоению и развитию культуры и опыта жизнедеятельности и системы ценностей, накопленных российским и международным сообществом, обеспечивающих единство ее профессионального и общекультурного развития.

Коллектив современного вуза при построении воспитательного пространства должен ориентироваться на реальное, а не декларативное совершенствование учебно-воспитательного процесса. Взаимодействие со студентами призвано обеспечивать развитие воспитательного пространства вуза через решение постепенно усложняющихся задач, понимание этапов развития воспитательного пространства и выделение уровней его развития. Единство тактических и стратегических задач предполагает всесторонний учет оперативных данных о состоянии воспитательного пространства вуза и одновременно соотношении с долговременными целями его развития.

В вузе следует осуществлять следующие основные функции воспитания молодого поколения: адаптации в современном социуме, дальнейшей социализации, интеграции в современное общество, профессиональной ориентации и самоопределения. При этом все направления воспитательной работы (лично-развивающее, общественно-ориентированное и профессио-нально-направленное) должны реализовываться в тесной и продуктивной взаимосвязи. Многокомпонентность воспитательного пространства вуза не отменяет требований к его целостности не только внутри модели, но и в рамках всего образовательного пространства учебного заведения [7].

Практика показывает, что эффективность вузовского воспитания зависит от того, насколько соответствует характер построения воспитательного пространства индивидуальным (социальным, психологическим) особенностям студентов и преподавателей.

Важнейшим условием успешности воспитательной работы в вузе является педагогическая, психологическая и профессиональная культура всех субъектов воспитательного пространства вуза. М.Г.Резниченко в своих работах указывает на необходимость готовить преподавателя вуза к организации воспитательного пространства, способствуя развитию следующих важных навыков: проведения и анализа результатов социально-педагогической диагностики студента, коллектива, воспитательного пространства в целом; общения с целью установления субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами в их совместной деятельности; проектирования воспитательного пространства вуза на разных уровнях; организации процесса самовоспитания студентов; самоанализа, самовоспитания и саморазвития [9], [10].

Создание воспитательного пространства вуза является, с одной стороны, - процессом, с другой - результатом совместной деятельности студентов и преподавателей. На этой основе администрация и преподавательский состав вуза изучают отдельные свойства, характеристики, задачи по развитию воспитательного пространства. Одновременно с этим идет процесс синтеза полученных знаний, сведений - создается целостное представление о воспитательном пространстве университета. Преподаватели вуза должны уметь организовать совместную деятельность со студентами, анализировать и оценивать работу студенческой группы, этапах сотрудничества, видеть индивидуальные и возрастные особенности личности студента, определять основной вид деятельности, планировать дальнейшее проектирование развития личности студента в воспитательном пространстве вуза.

Отношение преподавателей к своему профессиональному долгу, студентам, коллегам, окружению служит той эталонной моделью, которая бессознательно воспринимается и перенимается студентами, которую они берут для выстраивания собственного стиля жизни и деятельности.

Л.Н.Винниченко в своих работах показывает, что если вуз, организация в нем всех видов деятельности, всех видов отношений и взаимодействия станут эффективной воспитывающей средой - задача вузовского воспитания в большой степени будет решена [1].

Важной специфической воспитательной составляющей учебного процесса является воздействие содержания учебной дисциплины на становление личностных качеств студентов. В процессе преподавания любой дисциплины четкие логические обоснования, правильные способы доказательств, эффективный показ практической значимости научных результатов формируют у студентов любовь к знаниям, прививает вкус к научному поиску, развивает уважительное отношение к науке, умение аргументировать и самостоятельно мыслить.

В современном вузе следует осознанно внедрять и развивать механизмы студенческого самоуправления, формирования навыков проектной культуры студенческого актива. Отношение к субъекту воспитательного пространства должно строиться как к самоценности, одновременно свободной, творческой и ответственной. Необходимо выявлять и развивать индивидуальные склонности и интересы студентов, развивать их личностную культуру. Важно привлекать и стимулировать участие студентов в работе спортивных секций, художественных клубов и кружков, фестивалей самодетельного творчества, чтобы они могли раскрыться, проявить свою индивидуальность, получить дополнительные умения, помогающие им чувствовать себя более уверенно в трудных жизненных ситуациях.

Не менее важно поддерживать социальную инициативу студентов, показателем которой является их социальная активность. Она необходима молодым людям для ощущения причастности к проблемам современного общества, осознания личной ответственности за будущее своей страны. С этой целью студенты принимают участие в общественно полезных делах - в военно-патриотическом, экологическом движениях, за здоровое поколение, за гармонизацию межэтнических отношений, за чистоту и порядок в общем доме и др. [8], [11],[12].

Следует расширить представление студентов о профессиональной деятельности, связать теоретическую подготовку с практической деятельностью, возможностью пройти профессиональную пробу, начать этап профессиональной самореализации [7].

Требуется реализация мотивационных условий - создание благоприятного отношения всех субъектов к научно-исследовательской, общественно-педагогической, социально-трудовой, спортивно-оздоровительной, культурно-досуговой деятельности в вузе.

Активность как выражение инициативы студентов более всего проявляется в технологиях, методах, средствах и формах воспитания. В настоящее время в качестве методов профессионального воспитания широко используются: рефлексивные методы воспитания (отношение студента к своей будущей профессии); ценностные методы воспитания (достижение взаимодействия с другим человеком, стремление к взаимопониманию); проективные методы воспитания (реализация возможностей студента во всех сферах

деятельности); комплексные методы воспитания (методы воспитания, которые сочетают в себе рефлексивные, ценностные, проективные) [7].

При осуществлении внеучебной воспитательной работы необходимо, сохраняя прежние эффективные формы воспитания, осуществлять педагогический инновационный поиск, создавать новые формы и воспитательные технологии. К традиционным формам воспитательной работы относятся массовые, групповые и индивидуальные. При этом массовые мероприятия: спортивные соревнования, художественные конкурсы и фестивали, концерты и праздники, играют особую роль. Студенты участвуют в общественных молодежных акциях и движениях в рамках города, района, области и страны. Подобное студенческое участие способствует развитию культурного общения, формированию социальной активности студенчества, формирует чувство патриотизма, любовь к Родине, городу и вузу [11], [12].

Субъекты воспитательного пространства должны иметь доступ ко всем информационным ресурсам вуза иметь возможность интегрироваться в современную информационно-образовательную среду с помощью различных технологий, методов, форм, средств. Информационная среда вуза должна стать основой повышения образовательной и воспитательной деятельности, развития личностных и профессиональных качеств субъектов этой деятельности. Современный информационный центр вуза, электронные библиотеки, использование сайтов, веб-сервисов, сетевых курсов, вебинаров, видеоконференций, чатов, блогов, форумов позволяют расширять информированность субъектов воспитательного пространства, демонстрируют широкое разнообразие выбора и вариантов собственного развития.

Широкое освещение основных направлений воспитательной деятельности и достижений во внеучебной работе студентов и преподавателей университета с помощью развитых информационных ресурсов способствует формированию воспитательного пространства вуза и развитию всех включенных в него субъектов [2], [4], [5], [7].

Необходимо отметить, что профессиональное становление молодежи зависит не только от внутреннего потенциала воспитательного пространства вуза, но и от эффективного и разнообразного взаимодействия с другими вузами и социальными институтами. Укрепляя социальное партнерство, вуз расширяет свое воспитательное пространство до уровня города и региона, страны. Это взаимодействие обладает большим положительным потенциалом: возможностью контактного обмена опытом; наличием общей регионально-культурной среды; поддержкой региональных управленческих структур в реализации программ воспитания в вузе; привлечением научно-педагогических кадров региональных вузов, в первую очередь педагогических, для оказания консультативной помощи в развитии воспитательных систем высших учебных заведений негуманитарного профиля; созданием координационных объединений, в которые входят представители вузов, берущие на себя ответственность за общую организацию воспитательной работы в вузах [6], [8].

Сотрудничество вузов с другими социальными институтами (школами, центрами творчества детей и молодежи, спортивными секциями, учреждениями культуры и др.) позволяет не только проводить совместные мероприятия и акции, но и предоставляет возможность студентам пройти профессиональные пробы [1], [8].

Выводы. Перечисленные выше условия являются психолого-педагогическим комплексом условий, способствующих развитию и преобразованию воспитательного пространства университета и всех его субъектов.

Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного заведения, его история, традиции и перспективы.

Литература:

1. Винниченко Н. Л. Влияние воспитательного пространства вуза на профессиональное становление будущих специалистов // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4. – С. 34–38.
2. Елисеева Е.В. Современные подходы к формированию инновационной информационно-образовательной среды вуза // Проблемы современной науки. – 2011. - №1. – С. 67-73.
3. Елисеева Е.В., Зятева Л.А., Красоткина И.Н., Щерба И.И. Креативная образовательная среда: необходимость, понятие, свойства // В мире научных открытий. – 2015. – №7.7. (67). – С. 2606-2615.
4. Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Демиденко О.М., Левчук В.Д., Маслов В.П. Формирование информационного образовательного пространства вуза: Теоретические и прикладные аспекты: Монография. – Брянск: Издательство «Курсив», 2010. – 128 с.
5. Зятева Л.А., Елисеева Е.В., Кютина И.И., Исакова Г.С. Воспитательные возможности современных Интернет-технологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №54-4. – С. 69-76.
6. Иванова Г.П., Логвинова О.К. Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода // Вестник НВГУ. – 2017. – №3. – С. 21-25.
7. Нефедова А.С. Общая характеристика воспитательного пространства вуза как фактора реализации комплексной законодательно закрепленной социальной нормы // Педагогическое образование в России. – 2017. – №11. – С. 82-87.
8. Развитие творческой самостоятельности студентов в системе вузовского обучения на примере игровой педагогической технологии Студенческого Интернет-фестиваля «Поколение.Ru в Брянске»: Монография / Е.В.Елисеева, С.Н.Злобина, Л.А.Зятева, И.И.Щерба. – Saint-Louis, Missouri, USA: PublishingHouse «Science&InnovationCenter», 2015. – 214 с.
9. Резниченко М. Г. Формирование воспитательного пространства вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 37 с.
10. Резниченко, М. Г. Условия построения эргономичного воспитательного пространства вуза. [Текст] / М. Г. Резниченко // Гуманизация образования, – 2007. – № 1. – С. 47–54.
11. Формирование системы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи средствами Интернет-технологий: Монография / Е.В.Елисеева, С.Н.Злобина, Л.А.Зятева, Г.С.Исакова, И.И.Кютина. – Брянск: ООО «Новый проект», 2016. – 201 с.
12. Формирование духовно-нравственных ценностей и экологической ответственности студенческой молодежи в Интернет-пространстве: Монография/ Е.В.Елисеева, С.Н.Злобина, Л.А.Зятева, Г.С.Исакова, И.И.Кютина. – Брянск: РИО БГУ, ООО «Новый проект», 2017. – 197 с.

УДК: 796. 41

кандидат педагогических наук, доцент Иваненко Оксана Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, профессор Мелихова Татьяна Михайловна

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

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛЫЖНИЦ-ГОНЩИЦ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки лыжниц-гонщиц с учетом специфики соревновательной деятельности (преодоление спринтерских дистанций и дистанций в формате масс-старт). Описаны возможности применения фитнес-технологий в процессе спортивной подготовки.

Ключевые слова: координационные способности, лыжницы-гонщицы, фитнес-технологии, соревновательная деятельность, процесс спортивной подготовки.

Annotation. In the article features of preparation of skiers-racers taking into account specificity of competitive activity (overcoming of sprint distances and distances in mass-start format) are considered. The possibilities of using fitness technologies in the process of sports training are described.

Keywords : coordination abilities, skiers-racer, fitness technologies, competitive activity, process of sports training.

Введение. В настоящее время существенно изменился подход к подготовке спортсменов. Различные методы и средства тренировки позволяют тренеру в видах спорта на выносливость направить тренировочный процесс на подготовку спортсменов – «специалистов», соревнующихся только на одной дистанции, а также спортсменов – «универсалов», которые показывают результаты на различных дистанциях.

Анализ международных соревнований в циклических видах спорта на выносливость (лыжи, коньки, гребля, бег на средние, длинные, марафонские дистанции и спортивная ходьба, велосипед, плавание, шорт-трек), свидетельствует, что успехов добиваются спортсмены – «универсалы».

Все более востребованным становится использование современных высокоэффективных технологий, позволяющих учитывать индивидуальные особенности спортсмена.

Одним из эффективных путей решения сложившейся проблемы является включение в процесс физической подготовки фитнес-технологий [2, 3]. Кроме того, все чаще для подготовки спортсменов как высокого уровня так в юношеском спорте привлекаются тренеры по ОФП и фитнесу.

Формулировка цели статьи: изучить возможности применения фитнес-технологий в процессе развития специфических координационных способностей лыжниц-гонщиц.

Изложение основного материала статьи. В подготовке элитных спортсменов – «универсалов» доминируют зарубежные специалисты. В тоже время, подготовка «универсалов» должна отличаться от подготовки «специалистов». Традиционная система тренировки в циклических видах спорта предусматривает – в основном в течение года, но особенно в так называемом подготовительном периоде – в одном тренировочном занятии развивать одно качество (быстроту или выносливость или силу и т. д.).

Однако зарубежные специалисты давно отказались от такой технологии и развивают в отдельном занятии в подготовительном периоде, и в течение года все физические качества. Основа системы тренировки Индианского университета – сочетание различных методов, применяемых в отдельном занятии.

Специфика современной соревновательной деятельности (преодоление спринтерских дистанций и дистанций в формате масс-старт) позволяет отнести лыжный спорт к видам спорта со сложной технико-тактической деятельностью, требующей высокого уровня развития координационных способностей.

Анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные методы для развития координационных способностей в процессе подготовки спортсменов. Одни авторы предлагают интегрировано осуществлять развитие в ходе технической подготовки. Другие считают, что воздействие на координационные способности не сводится ни к одной из сторон подготовки, а составляет одну из стержневых основ ее содержания. Третьи продолжают рассматривать место координационной тренировки через призму развития ловкости в системе физической подготовки. Ряд ученых и тренеров убеждены в необходимости выделения координационной подготовки в качестве самостоятельного раздела подготовки спортсмена, которому присущи определенные задачи, средства и методы развития координационных способностей в том или ином виде спорта [1].

В специальной литературе, освещающей вопросы спортивной тренировки лыжников и лыжниц-гонщиц, проблеме развития и совершенствования необходимых координационных способностей в соответствии с современными требованиями лыжных гонок, не уделяется достаточного внимания. По мнению Т. И. Раменской, В. Н. Манжосова, В. М. Ковязина [4, 5, 6] наиболее существенными факторами, определяющими эффективность соревновательной деятельности лыжников, являются специальная и скоросно-силовая выносливость. А. В. Шишкина утверждает, что преобладание спринтерских соревнований и соревнований с масс-старта диктует необходимость повышения, как силовых способностей, так и выносливости [10].

В свою очередь, австрийские специалисты Г. Пернич и А. Штаудахер отмечают, что современные технические требования в лыжном спорте имеют комплексный характер к наличию всей совокупности координационных способностей, к которым относятся пространственная ориентация, с учетом постоянно меняющихся условий местности и трассы, тонкое восприятие обратной реакции организма при скольжении, комплексная реакция и адаптация при изменении качества снега или в экстремальных ситуациях, способность настроить собственный ритм движения на задаваемый соперниками [9].

В настоящее время в подготовке зарубежных квалифицированных спортсменов (Норвегия, Германия, Австрия) наблюдается тенденция к использованию нетрадиционных средств в спортивной тренировке. Например, широкое применение нашли различные фитнес-технологии, оздоровительные китайские методики (аэробика, аквааэробика, йога, Пилатес, суставные гимнастики и др.).

Под технологией (гр. *techne* – искусство, мастерство; *logos* – слово) понимают совокупность методов изменения состояния, свойств объекта воздействия и операции процесса.

Технология – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; способ преобразования данного в необходимое. Технология, в широком смысле – объём знаний, которые можно использовать для производства товаров и услуг из экономических ресурсов. Технология, в узком смысле – способ информации в процессе изготовления продукции, контроля качества, управления. Технология включает в себе методы, приемы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами.

По мнению Е. Г. Сайкиной, фитнес-технологии – совокупность научных способов, приемов, шагов, сформированных в определенный алгоритм действий, реализуемый определенным образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий достижение результата, на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий фитнеса, современного оборудования и инвентаря [7].

Применение фитнес-технологий в спортивной подготовке описано в разных видах спорта: в футболе (Ю. В. Пармузина 2006), борьбе (Т. В. Романова, 2006), баскетболе (М. Ю. Скворцова, 2008; А. А. Гайворонская, 2009), волейболе (О. С. Доржиева, 2013), стрельбе из арбалета (А. А. Сушко, 2015) и других видах спорта [3].

Специалисты указывают на то, что использование фитнес-технологий содействует увеличению интереса к тренировочным занятиям спортсменов, социализации и самоопределению подрастающего поколения, способствует развитию ведущих физических качеств и способностей, физической подготовленности, а также повышению технической, функциональной и психоэмоциональной подготовленности, улучшает физическое развитие, психологическое состояние, укрепляет здоровье спортсменов [2, 3, 7].

Современные фитнес-технологии отличаются высокой эффективностью и, в тоже время безопасностью для здоровья, могут применяться в спорте в качестве разминки, общей и специальной физической подготовки, коррекции эмоционального состояния, восстановления сил, для эмоциональной разрядки и профилактики травматизма [2, 7].

Фитнес-технологии относятся к инновациям в области оздоровительной физической культуры. Истоки и содержание фитнес-технологий непосредственно связаны с фитнес-индустрией, которая, развиваясь быстрыми темпами для решения своих задач, вобрала в себя результаты многолетних наработок в сфере оздоровительной физической культуры. Модернизация накопленного опыта лежит в основе возникновения новых технологий.

Координационные способности трудно поддаются систематизации, так как характеризуют три ее вида: нервную, мышечную и двигательную. Тем не менее существует множество различных классификаций. На наш взгляд, наиболее простая и доступная – это классификация, предложенная В. И. Ляхом (1989). В данной классификации выделены три большие группы координационных способностей: специальные, специфические, общие. Нас в данном исследовании интересуют специфические координационные способности, которые в наибольшей степени определяют способность к тому или иному виду спортивной деятельности. К наиболее важным специфическим координационным способностям относят: способность к ориентированию в пространстве, равновесию, ритму, способность к воспроизведению, дифференцированию, оценке и отмериванию пространственных, временных и силовых параметров движений, способность к реагированию, быстрые перестроения двигательной деятельности, способности к согласованию движений, произвольное мышечное напряжение и расслабление, статокINETическая устойчивость (П. Хиртц, Д. Блюме, В. И. Лях).

Для определенных двигательных навыков, имеющих место в различных видах спортивной деятельности, всегда значимы несколько специфических координационных способностей, причем их доминирование в этих навыках различно.

Важнейшие координационные способности, необходимые для обеспечения успеха в различных видах спорта, не одинаковы. Так, к специфическим координационным способностям в лыжных гонках относятся: ритмичность, способность сохранять равновесие, способность к перестроению двигательных действий, способность к реагированию.

Фитнес обладает необходимыми технологическими, методическими и другими ресурсами для успешного решения поставленных задач. Известно, что ведущие футбольные и другие спортивные клубы мира давно включают в программу подготовки своих игроков специальные занятия аэробикой и фитнесом с целью поддержания функционального состояния, развития координации, выносливости, скоростно-силовых качеств, а также для психоэмоциональной разгрузки.

Учитывая вышеизложенное, мы предположили, что повышение специфических координационных способностей лыжниц-гонщиц будет более эффективным при использовании в спортивной подготовке фитнес-технологий.

При подборе упражнений аэробики и фитнес-технологий учитывалось:

- направленное воздействие упражнений на основные рабочие мышцы лыжниц-гонщиц;
- биомеханическое соответствие упражнений технике передвижения на лыжах коньковым и классическими ходами;
- порядок выполнения упражнений по мере последовательного включения мышц в работу в соревновательном упражнении (передвижении на лыжах).

Для проверки эффективности применения фитнес-технологий для повышения специфических координационных способностей лыжниц-гонщиц был организован и проведен педагогический эксперимент. В педагогическом эксперименте приняло участие 30 лыжниц-гонщиц ($n = 30$) в возрасте 14-18 лет, из них 11 человек – кандидаты в мастера спорта России, 19 человек, имеющие 1-й спортивный разряд. Эксперимент проводился в переходный период спортивной тренировки (апрель-июнь).

В начале педагогического эксперимента в контрольной и экспериментальной было проведено тестирование. Для определения специфических координационных способностей оценивались способность к равновесию, ритмичность, способность к освоению двигательных действий, способность к реагированию. До эксперимента по результатам тестов, достоверных различий между результатами контрольной и экспериментальной групп не выявлено ($p > 0,05$).

В спортивную тренировку экспериментальной группы 2 раза в неделю были включены занятия с применением фитнес-технологий и 2 раза в неделю - тренировки по общей физической подготовке (общепринятой методике). Контрольная группа занималась по традиционной методике (кросс, кросс-поход, спортивные игры) 4 раза в неделю.

Каждое занятие с применением фитнес-технологий содержало элемент новизны, что оказывало влияние на формирование двигательной координации лыжниц-гонщиц. Запас двигательных умений и навыков постоянно увеличивался и обновлялся. Координационная сложность занятий возрастала вследствие увеличения числа вариативности упражнений, повышения требований к точности, скорости и стабильности выполнения упражнений.

В таблице 1 представлены результаты исследования.

Таблица 1

Динамика показателей физической подготовленности экспериментальной группы в течение педагогического эксперимента

Показатели, единицы измерения	В начале М	В конце М	D	P
Длина тела (см)	165	165	0	p>0,05
Масса тела (кг)	59,01	58,4	1,71	p>0,05
Статическое равновесие на правой ноге (сек)	30,13	46,5	-8,77	p<0,05
Статическое равновесие на левой ноге (сек)	28	46,4	-8,5	p<0,05
Динамическое равновесие(кол-во оборотов)	5,5	8	-2,5	p<0,05
Способность к реагированию (сек)	3,06	2,18	0,35	p<0,05
Способность к перестроению двигательных действий вправо (сек)	7,35	6,15	0,85	p<0,05
Способность к перестроению двигательных действий влево (сек)	7,29	6,12	0,18	p<0,05
Примечания: М – среднее арифметическое значение D– прирост результатов p – уровень статистической достоверности				

Выводы. Анализ полученных нами данных показал, что физическая подготовленность характеризуется вариативностью показателей, что объясняется индивидуальными особенностями спортсменов.

После окончания эксперимента повторное тестирование показало, что результаты четырех тестов на определение уровня специфических координационных способностей повысились в обеих группах, однако в экспериментальной группе результаты выше, чем в контрольной (p<0,05). По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что повышение специфических координационных способностей лыжниц-гонщиц более эффективно при применении фитнес-технологий.

Литература:

1. Бакулев, С. Е. Дифференцированный подход к определению спортивно важных координационных способностей боксеров. / С. Е. Бакулев // ученые записки университета Им. П.Ф. Лесгафта, 2006. - № 20. С. 3-9
2. Иваненко, О.А., Мелихова, Т. М. Фитнес-технологии: учеб. пособие / О. А. Иваненко, Т. М. Мелихова. УралГУФК. - Челябинск: УралГУФК, 2007. – 57 с.
3. Иваненко, О. А. Применение фитнес-технологий в спортивной подготовке, как одна из тенденций развития фитнеса // О. А. Иваненко / «Олимпийский спорт и спорт для всех»: материалы XX международного научного конгресса. г. СПб – 16-18 декабря, 2016. Ч. 1. - С. 463-465
4. Ковязин, В. М. Методика тренировки в лыжных гонках от новичка до мастера спорта: учеб. пособие. Ч.1. / В. М. Ковязин. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1997. - 197 с.
5. Манжосов, В. Н. Тренировка лыжников-гонщиков (очерки теории и методики). / В. Н. Манжосов. - М.: Физкультура и спорт. 1986. - 96 с.
6. Раменская, Т. И. Лыжный спорт: учебник. / Т. И. Раменская. - М.: Физическая культура, 2005. - 320 с.
7. Сайкина, Е. Г., Пономарев, Г. Н. Фитнес-технологии: понятие, разработка и специфические особенности / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарев // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-4. – С. 890-894
8. Петряев, А. В. с соавт., Технология комплексного анализа подготовленности олимпийского резерва (на примере плавания и академической гребли) / А. В. Петряев // СПбНИИФК, 2004. – С. 137-140.
9. Пернич, Г. Серия специализированных публикаций Австрийской федерации лыжного спорта: от базового этапа до этапа совершенствования до спортивного мастерства. / Г. Пернич. - 2003. - 207 с.
10. Шишкина, А. В. Лыжные гонки XXI века: специальная физическая подготовка квалифицированных лыжников: учеб. пособ. / А. В. Шишкина. - Екатеринбург. - УГГТУ-УПИ, 2008. - 347 с.

УДК-811.161.1

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры русского языка как иностранного Иванова Александра Павловна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры русского языка как иностранного Лаврова Ольга Владимировна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ Л.Н. ТОЛСТОГО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможности использования аутентичных произведений Л.Н. Толстого на занятиях по русскому языку как иностранному. Речь идёт о рассказах из «Русских книг для чтения». Показаны преимущества данных рассказов как методического материала для изучения русского языка как иностранного на разных аспектах. На конкретных примерах рассмотрена методика работы над произведениями Л.Н. Толстого в иностранной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Л.Н. Толстой, «Русские книги для чтения», рассказы, методика, чтение.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the possibility of using authentic works by L.N. Tolstoy in classes of Russian as a foreign language. It's about the stories from the "Russian books for reading.", the advantages of which are shown as a methodological material for studying Russian as a foreign language on various aspects. The method of working on the works of L.N. Tolstoy in a foreign audience is observed on specific examples.

Keywords: russian as a foreign language, L.N. Tolstoy, "Russian Books for Reading", short stories, methodology, reading.

Введение. Творчество Льва Николаевича Толстого в русской культуре XIX века занимает важное место. В данной статье речь пойдёт о таких произведениях Льва Николаевича Толстого, как «Русские книги для чтения», а также о возможности использования аутентичных текстов из этих книг на занятиях по русскому языку как иностранному.

Изложение основного материала статьи. Сегодня необходимость использования текстов различных жанров в обучении русскому языку как иностранному уже не нуждается в доказательстве. «Текст – набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое количество косвенных» [9, с. 87]. Учитывая, что количество часов, отводимое на работу учащихся с литературными произведениями, ограничено, проблема отбора текстов для включения в их обучающие программы является одной из важнейших методических проблем.

При отборе текстов в качестве учебного материала обучения целесообразно ориентироваться на общеметодические рекомендации, среди которых, на наш взгляд, необходимо выделить следующие:

- нужно разнообразить работу с текстом, учитывая а) мастерство писателя; виды и жанры текста;
- необходимо обратить особое внимание на лексико-грамматическую доступность текста, т.к. в большинстве случаев художественная литература изобилует трудностями лексико-семантического характера;
- следует обращать внимание на познавательную ценность текста и стремиться к тому, чтобы обучение языку расширяло общую эрудицию и культуру студентов [1, с. 44 – 46];
- для работы на языковом учебном занятии подойдет текст любого литературного произведения, представляющего интерес для учащихся, причем преподаватель не только может, но и должен демонстрировать обучаемым свои читательские интересы. «Положительные эмоции преподавателя, его увлеченность, интерес к произведению и его автору только помогут учащемуся понять текст, дав дополнительный стимул...» [8, с. 104 – 105].
- следует отдавать предпочтение художественным произведениям с социально-нравственной проблематикой, а не с философской, более трудной для понимания;
- целесообразно обращаться к таким произведениям, где позиция писателя выражена достаточно определенно;
- с методической точки зрения рассказ наиболее ценен благодаря своему небольшому объему, однопроблемности, ограниченному количеству действующих лиц, относительной несложности сюжета [6].

Определяя главное умение чтения художественных текстов как умение адекватно понимать идейно-эмоциональное содержание этих текстов, Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева подчеркивают, что его сформированность во многом зависит от страноведческой и лингвострановедческой подготовленности учащихся. Страноведческий потенциал обнаруживает себя в тематике, проблематике, идейно-эмоциональной оценке отраженной действительности. Кроме того, страноведчески значимым для иностранного читателя оказывается и сам автор, являющийся типичным представителем своего народа, общества, эпохи [6, с. 11 – 27], поэтому целесообразно уделять отдельное внимание его биографии. «Для нас биография русского писателя – один из мощных, недооцененных резервов приближения учащихся к русской жизни, возможность на протяжении нескольких лет обучения представить галерею национальных гениев на широком фоне истории развития русской культуры» [12, с. 224].

Творчество Л.Н. Толстого нередко является объектом лингвистического, стилистического, литературоведческого и лингвострановедческого анализа по многим критериям и, в частности, критериям облигатности и прецедентности, т.к. в нем в форме басенной морали отражается весь многовековой опыт народа.

«Русские книги для чтения» наряду с «Новой Азбукой» занимают не последнее место в литературной эволюции Л.Н. Толстого. Они были созданы Л.Н. Толстым в 1875 г. при переработке его «Азбуки». «Новая азбука» и особенно «Русские книги для чтения» вызвали полное одобрение среди деятелей народного образования и переиздавались много раз. Особо отмечался прекрасный язык рассказов для детей, написанных Толстым: «...он так сжат и прост и изящен, как будто бы для автора не существовало никаких стеснений»

[3, с. 206-207]. Известный русский педагог профессор С. А. Рачинский справедливо писал автору «Азбуки» и «Книги для чтения»: «Нет в мире литературы, которая могла бы похвалиться чем-либо подобным» [11, с. 499]. Получив в 1876 году письмо детского писателя Е. В. Львова с высоким оценкой рассказов, помещенных в «Русских книгах для чтения», Толстой отвечал, что эти рассказы и басни «есть просеянное из в 20 раз большего количества приготовленных рассказов, и каждый из них был переделыван по 10 раз» и стоил ему «большого труда, чем какое бы ни было» из его писаний. Художественные принципы, выработанные в рассказах «Азбуки» – это красота, краткость, простота и ясность изложения.

Н.Г. Чернышевский так сказал об изложении детских рассказов Толстого, вошедших в «Азбуку» и затем в «Русские книги для чтения»: «Оно [изложение] совершенно просто; язык безыскусствен и понятен» [13, с. 515]. Именно поэтому представляется не только возможным, но и целесообразным использование рассказов из «Русских книг для чтения» на уроках РКИ в качестве основного или дополнительного материала. Преимущество данных рассказов состоит в небольшом объеме, сравнительно простой лексике и грамматике, что позволяет работать с ними в группах разного уровня владения русским языком, делать выбор в зависимости от изучаемой разговорной или грамматической темы, а также в несомненном авторитете Л.Н. Толстого как автора, что может послужить дополнительной мотивацией для иностранных студентов.

Предлагая учащимся рассказы Л.Н. Толстого, преподаватель даёт им возможность прикоснуться к творчеству великого писателя на его родном русском языке, изучаемом ими в данный момент. Согласимся с Е.А. Ерёминой, которая пишет, что «тексты художественной литературы... позволяют наблюдать функционирование языковых единиц в речи, выполняют лингвокультурологическую и страноведческую задачи» [4, с. 103-104].

Рассмотрим на конкретных примерах методику работы над произведениями Л.Н. Толстого в иностранной аудитории, в частности на примере басен «Как волки учат своих детей» («Вторая русская книга для чтения») и «Волк и собака» («Третья русская книга для чтения»), в которых в образе волка нашли свое отражение некоторые особенности национального менталитета: волк вызывает симпатию, благодаря таким качествам, как свободолюбие, гордость, стремление к независимости. Кроме того, основаниями для отбора явились следующие критерии:

– сравнительная и обобщенная статистическая ценность наиболее употребительных слов русского языка (в речи):

1) волк входит в число первых 3000 слов, [Лексические минимумы современного русского языка 1985, Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. 2002];

2) волк – наиболее значимый животный персонаж народной культуры, яркий представитель мифологического, сказочного и басенного творчества;

Структура занятия состоит из вводной беседы, вводного текста с заданиями; чтения или восприятия текста рассказа / басни со слуха с опорой на трехчастную модель анализа художественного текста (предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания).

ВОЛК

1. Вводная беседа

Вступительное слово преподавателя (с опорой на иллюстрацию «Волки»)

Хищные животные – важная часть природы. Но есть еще и человек, его оценка хищников. Часто люди просто не знают о роли хищных животных в природе и относятся к ним отрицательно: если хищник – значит, кровожадный, злой, жестокий, особенно если речь идет о защите домашних животных. Наиболее типичный пример тому – отношение людей к волкам. В России и в других странах с волками боролись любыми способами, уничтожали их, где только и как только возможно. Ни одно животное не выдержало бы этого и исчезло, а волки выдержали. Они отличаются силой, выносливостью, высокоразвитой нервной системой, сообразительностью. Волки живут стаями и подчиняются вожаку. В стае железная дисциплина. Волки могут жить в самых различных условиях, обладают прекрасным зрением, слухом, чутьем. Добычей волков часто бывают старые и больные животные, уничтожая которых, волки не позволяют распространяться заболеваниям. В настоящее время углубились наши знания о взаимосвязи всего живого. Ученые пришли к выводу, что волки, как и другие хищники, необходимы для сохранения природного баланса на Земле.

Вводный текст

(с опорой на иллюстративный материал Волк в русских народных сказках: «Волк и лиса», «Иван-царевич и серый волк»; Е. Чарушин «Волк»)

Как бы ни был известен волк, у «русского» волка есть свой характер, свои черты, свое место в жизни народа. Наименование *волк* в своем исходном значении отмечает хищную силу (*волк* - общеславянское слово, которое имеет тот же корень, что и *волоку* - (*волочить*, т.е. тащить). Есть у волка и ряд синонимичных, очень характерных имен: серый (цвет шерсти), бирюк (волк-одиночка, живущий вне стаи), овчар (волк, промысляющий овцу).

Сильные, умные, ловкие животные были предметом почитания древних славян. *Волк* – один из центральных и наиболее мифологизированных персонажей. Волка любили и ненавидели, боялись и задабривали добрым словом. Ему присущ широкий круг разнообразных значений, многие из которых объединяют его с другими хищниками. *Волк* особенно близок к *медведю* (обереги, взаимозаменяемость в сходных фольклорных текстах, способы табуирования и др.). Волк считался посредником между тем и этим светом, между людьми и богом, между людьми и нечистой силой. Определяющим в символике волка является признак «чужой», поэтому волк может соотноситься с чужаками, приходящими извне. В древних славянских мифах представлен мотив оборотничества, т.е. превращения человека в волка. В народных приметах – *волк, перебежавший дорогу – к счастью*.

В сказках и баснях волк предстает всегда голодным, глупым и жадным. Он часто становится жертвой обмана со стороны лисы («Лиса и волк»). При этом в волшебных сказках сохраняется образ мудрого волка, спутника и спасителя главного героя («Иван-царевич и серый волк»), выступающего посредником между миром «своих» и «чужих».

В современных представлениях волк - жестокий и беспощадный хищник, признающий только силу. С другой стороны, у русских волк связывается с представлением о независимости и свободе. К образу волка могут обращаться для характеристики человека: очень голодного; жестокого, злого, кровожадного; опытного, много испытавшего, много знающего; гордого, независимого, свободолюбивого.

Задания к вводному тексту:

1. Ответьте на вопросы:

Чем выделяется *волк* среди других зверей в славянских народных представлениях о животных? Какая символика присуща волку в славянской народной традиции? Что объединяет волка с медведем?

2. Найдите соответствия между названиями-«заместителями» и признаками, положенными в их основу:

Названия-заместители	Признаки
серый	живет один
бирюк	охотится на овец
овчар	цвет шерсти

3. Кем мамы пугают маленьких детей? Прочитайте старинную колыбельную песенку. Обратите внимание на уменьшительно-ласкательную форму *серенький волчок*. Какое отношение к волку передают суффиксы – еньк. – ок?

А баю, баю баю, не ложися на краю.

Придет серенький волчок и ухватит за бочок,

За бочок за правенький, мой сынок кудрявенький.

4. Какие, на ваш взгляд, народные представления о характере и повадках волка отразились в этих пословицах и фразеологизмах? Соедините левый и правый столбики в нужной последовательности.

1. Как ни корми волка, он все в лес смотрит.	a) Походил по морю, как волк по степи.
2. Волков бояться – в лес не ходить. Волка ноги кормят.	b) Волка приручить невозможно.
3. С волками жить – по-волчьи выть. Нашему теляти да волка поймати (шутл.).	c) Будьте смелее!
4. Стреляный волк.	d) Умеет найти, заработать свой кусок хлеба.
5. Морской волк.	e) Умелый, опытный, бывалый.
	f) О несбыточной мечте.
	g) Живи по законам волчьей стаи.

Волк в рассказе Л.Н. Толстого «Как волки учат своих детей»

Предтекстовое задание: Переведите опорные слова и словосочетания, которые помогут вам восстановить текст.

Кричать, крик, матерый, ягненок, мужики с собаками, выхватить ягненка, перекинуть себе на спину, скрыться из глаз, выскочить из оврага, схватить ягненка, зарезать, налегке побежать, пришла беда, оставить ученье

Притекстовое задание:

Прослушайте рассказ Л.Н. Толстого «Как волки учат своих детей» и ответьте на вопрос: что сделал старый волк, когда увидел людей?

Послетекстовые задания:

1. Дайте краткие ответы на вопросы.

1). Что я услышал сзади себя, когда шел по дороге? 2). Кто кричал? 3). На кого показывал мальчик-пастух? 4). Кто бежал по полю? 5). Что нес в зубах молодой волк? 6). Где бежал матерый волк? 7). Кто прибежал на крик? 8). Что сделал старый волк, когда увидел собак и народ?

2. Дайте полные ответы на вопросы.

1). Что увидел герой рассказа, когда шел по дороге? 2). Что он сделал вместе с пастухом? 3). Что рассказал мальчик-пастух? 4). Чем закончилась эта история?

3. Прокомментируйте слова автора: «Только когда пришла беда, старый оставил ученье и сам взял ягненка».

4. Как вы думаете, как автор характеризует волков в этом рассказе? Аргументируйте ваш ответ.

5. Прослушайте текст еще раз и перескажите его по опорным словам и словосочетаниям.

6. Расскажите эту историю в письменном виде от лица а) старого волка; б) молодого волка; в) мальчика-пастуха.

Волк в басне Л.Н. Толстого «Волк и собака»

Предтекстовое задание:

Переведите опорные слова и словосочетания, которые помогут вам восстановить текст: *худой, жирный, подле (возле), корм, кормить, служба, служить, стеречь двор, трудно достать корма, у собаки на шее стерта шерсть, цепь, сидеть на цепи, прощай, воля*

Притекстовое задание:

Прослушайте басню и ответьте на вопрос: какие качества волка подчеркнул автор?

Послетекстовые задания:

1. Дайте характеристику персонажам басни.

2. Какое из животных вызывает у вас больше симпатии и почему?

3. Напишите изложение в монологической форме.

Необходимо отметить, что «Русские книги для чтения» - это богатейший методический материал для занятий по РКИ на разных аспектах обучения. Так, текст рассказа «*Крысы и яйцо*» можно предложить студентам продвинутого этапа обучения после изучения темы «Глаголы движения» или «Малоупотребительные глаголы движения» с заданием – найти все глаголы движения, определить их вид, принадлежность к группе однонаправленных или разнонаправленных глаголов, объяснить их употребление в тексте.

Текст басни «*Ноша*» позволяет анализировать употребление глагола «нести» в прошедшем времени (данная форма нередко с трудом усваивается студентами). Также в тексте присутствует однокоренное слово «ноша», которое можно сделать предметом поиска и дальнейшего анализа (с точки зрения лексики, морфологии, словообразования). Целесообразно обратить внимание на использование только однонаправленных глаголов движения, поскольку движение происходит по дороге в одном направлении. Жанровое своеобразие басенного текста наталкивает на рассуждения. «Короткие мысли тем хороши, что они

заставляют серьёзного читателя самого думать», – отмечал Л.Н. Толстой [2]. Продолжая мысль писателя, добавим: и высказываться, что особенно ценно при изучении иностранного языка.

Некоторые тексты, например, «*Осёл и лошадь*» позволяют за короткое время провести разные виды работ: от чтения по ролям до литературного анализа, поиска идеи басни, рассуждения на тему взаимопомощи, выявления черт характера героев. С точки зрения грамматики, можно предложить студентам следующие задания: выпишите в три колонки существительные, прилагательные и глаголы; разделите все существительные на одушевлённые и неодушевлённые; определите род существительных и др.

Многие рассказы послужат интересным дополнительным материалом к разговорной теме «Характер». Так, о трудолюбии, доброте, заботе о будущем поколении, бескорыстии, альтруизме можно рассуждать на материале рассказа «*Старик и яблоня*»; находчивость, сообразительность, смекалку, умение преодолевать трудности отмечаем у Галки из рассказа «*Галка и кувшин*»; на размышления о нравственности, мудрости, великодушии наводит быль «*Индеец и англичанин*».

Выводы. Нельзя утверждать, что рассказы Л.Н. Толстого студенты-иностранцы будут с лёгкостью читать без словаря. В некоторых случаях потребуются комментарий преподавателя, который можно в виде синонима поместить в скобках рядом с трудным или устаревшим словом или в виде определения дать после текста. Но, в целом, учитывая сознательную экономию изобразительных средств, частое повторение в одном тексте одних и тех же слов, а иногда и форм слов, прямой порядок слов большинства предложений, практически не осложнённых причастными, деепричастными оборотами и другими сложными синтаксическими конструкциями, можно предположить, что всё это значительно облегчит иностранным учащимся понимание и анализ рассказов Л.Н. Толстого из «Русских книг для чтения», а также сделает использование исследуемого материала на занятиях по русскому языку как иностранному целесообразным и методически оправданным.

Литература:

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: РЯ Курсы, 2012. – С. 40 – 46.
2. Высказывания, цитаты и афоризмы Толстого <http://www.wisdoms.ru/pavt/p237.html>
3. Гусев Н. Н. Лев Николаевич Толстой. Материалы к биографии с 1870 по 1881 год. М., 1963, с. 206—207.
4. Еремина Е.А. Образная ситуация художественного текста на уроке русского языка как иностранного // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. С. 103-107.
5. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов) – М.: Русский язык, 1988. – С. 2 – 143.
6. Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова, №1, 2001.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение/ Н.П. Андрушина и др. – М.-СПб.: ЦМШ МГУ – «Златоуст», 2002.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
9. Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.Ф. Лексические минимумы современного русского языка. – М.: Русский язык, 1985. – 608 с.
10. Толстая С. А. Дневники, в 2-х томах, т. 1. М., 1978, с. 499.
11. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22-х томах. М.: «Художественная литература», 1978—1985 <http://www.rvb.ru/tolstoy/toc.htm>
12. Толстухина И.И. Живая встреча студентов-иностранцев с русским писателем// Русская литература в иностранной аудитории.: Сб. научных статей. Вып.6.-СПб.:Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. - С. 224-233
13. Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. Т. 10. – М., 1951.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель Игуменова Елена Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования метапредметной компетентности современного студента через поэтапное построение процесса психолого – педагогического сопровождения.

Ключевые слова: профессиональное образование, психолого – педагогическое сопровождение, метапредметные компетенции.

Annotation. This article describes problem of forming metasubject competence of modern student through stage-by-stage creation of process psychological and pedagogical support.

Keywords: professional education, psychological and pedagogical support, metasubject competence.

Введение. Главной целью современного профессионального образования является максимальное развитие личностных и профессиональных способностей каждого студента, формирование качественной основы профессиональных и общих компетенций, необходимых для их конкурентоспособности на рынке труда и успешной социализации в условиях современного общества. Российские критерии измерения качества системы образования наряду с международными выделяют главными ориентирами проблему формирования мобильности, умения работать с информацией, принимать решения в нестандартных ситуациях.

Метапредметные компетенции начинают доминировать над профессиональными и общими компетенциями. Социально – политические, экологические, экономические преобразования в России в

частности и в мире в целом требуют от современного профессионала изменений в ценностных ориентациях. Формирование мировоззрения - главное в обучении.

Студент XXI века несет большую ответственность за эффективность своей профессиональной деятельности, за постоянную готовность к профессиональному росту, за выполнение нетипичных заданий, за поиск решений в стрессовых ситуациях. Юношам и девушкам предлагается изучить достаточно большой объем информации, самостоятельно находить нужные сведения, сравнивать разные точки зрения, демонстрировать свою грамотность, использовать свои математические, языковые и иные имеющиеся у них навыки.

В условиях быстрого роста объема информации возможность ее восприятия и осмысления резко уменьшается. Будущий профессионал начинает накапливать «негативный багаж» в виде фрагментарности мировоззрения, трудностей в адаптации, снижении значимости получаемой профессии, низкой стрессоустойчивости. Необходимо предупреждать трудности, помогать студентам в процессе учебной деятельности повлекла за собой активизацию процесса психолого-педагогического сопровождения.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента [М.В.Ососова, 2010].

Э.Ф. Зеер определяет психологическое сопровождение профессионального становления как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [Зеер, Э.Ф., 2008].

Иными словами, современное образование можно условно разделить на две параллельные полосы движения – обучение, как освоение общих и профессиональных компетенций, и сопровождение, как процесс комплексной поддержки студента в результате которой происходит формирование метапредметных компетенций. Такой подход вполне соответствует уровню социально – психологического развития сегодняшнего студента.

Основной принцип современной молодежи – принцип выживания. Студенты вынуждены в ущерб учебе тратить много времени на подработки. Мотивами этой деятельности являются желание попробовать себя «в деле», удовлетворение своих материальных потребностей, обеспечение успешного трудоустройства. Раннее погружение в трудовую деятельность, зачастую не связанную с получаемой профессией, влечет за собой ослабление корпоративных связей внутри студенчества. Следствием этой проблемы является ослабление традиционных воспитательных воздействий в виде туристических походов, студенческих кружков, конкурсов и т.п.

Современный студент обладает высоким стремлением к познанию. Юноши и девушки стали более эрудированными, хотя при этом мало читают. Незнание классических произведений восполняется многоканальным потоком информации сети Интернет. Это стимулирует развитие мобильности, информационной компетентности с одной стороны, и клипового мышления – с другой.

Личностные черты современного студента также претерпевают изменения.

Под влиянием средств массовой коммуникации доминантными становятся самостоятельность, коммуникабельность, уверенность в себе. Перечисленные категории скорее являются проявлением механизма социального подражания, чем личностными ценностями. По мнению педагогов у современного студента больше амбиций, чем знаний; имея свободный доступ к огромным пластам информации, будущие профессионалы зачастую усваивают ее поверхностно и знания остаются только на электронных носителях.

Мотивационная сторона учебной деятельности традиционно характеризуется тремя составляющими: профессионально – познавательным мотивом, мотивом получения диплома и мотивом межличностного общения.

Анализируя результаты исследований учебной мотивации современных студентов, научно – литературные источники, в том числе по глобальной сети Интернет, можно сделать следующие выводы:

1) мотив достижения успехов в будущей профессиональной деятельности ведёт к ориентации молодежи исключительно на получение высшего образования как такового;

2) стремление достичь конкурентоспособного уровня собственных ресурсов, обеспечивающих относительно стабильное, устойчивое положение на рынке труда и желание удовлетворить собственные материальные запросы, сформировавшиеся на основе новых потребительских стандартов – являются определяющими профессиональными мотивами;

3) снижение профессиональной мотивации, обусловленное противоречиями между потребностями рынка труда в рабочих и специалистах, ведёт к неготовности выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-познавательный мотив напрямую связан с выбором профессии. Мотивационная сфера современного студента нуждается не просто в развитии, а в культивировании потребности в профессиональных достижениях. Это способствует стабилизации состояния удовлетворенности обучением, облегчает обучение, уменьшает энергозатраты на достижение учебных целей. Необходимо помнить и о том, что юношеский возраст – возраст активной межличностной коммуникации. Потребность в общении, мотив аффилиации современного студента несколько видоизменены под влиянием социальных сетей Интернета, что также требует акцентирования внимания с точки зрения педагогического сопровождения.

Формированию положительной профессиональной мотивации препятствуют не только социальные факторы, но и состояние преподавательского корпуса. Современный преподаватель «отстает» от уровня социально – психологического развития студента, что можно проследить в недостатке практических знаний и опыта, малом количестве молодых кадров, недостаточной коммуникации между работодателями и профессиональными образовательными организациями. Актуальными становятся такие проблемы, как оторванность преподавания от состояния современного рынка труда, недостаточный объем проектно-исследовательской работы студентов и неэффективность производственных практик, отсутствие целенаправленной деятельности по формированию у студентов мотивов профессиональной деятельности, недостаточная информация образовательных организаций о карьерном пути выпускников, неспособность работодателей четко сформулировать свои требования, отсутствие внятных прогнозов потребностей рынка труда в молодых специалистах.

При все при этом современный студент – это не просто носитель комплекса компетенций, это разносторонний, самокритичный, азартный, энергичный человек, ставящий на первое место среди

социальных ценностей семью, порядочность, хорошее образование. Среди актуальных проблем молодежи главенствующие позиции занимают борьба с наркоманией, финансирование материально – технической базы образовательных учреждений, снижение безработицы, стимулирование карьерного роста молодых специалистов, пропаганда здорового образа жизни.

Именно такой студент – легкообучаемый и активный, нетерпящий необразованность, деградацию и инфантильность – выбирает коммуникабельного, справедливого, компетентного и активного педагога.

Таким образом, внутренний потенциал каждого участника образовательного процесса, мотивационная сфера и показатели социально-личностного развития являются основополагающими при построении процесса психолого – педагогического сопровождения. Внедрение в профессионально - образовательной среде такого компонента как сопровождение не только повысит уровень профессиональной подготовки современного студента, но и трансформирует образовательно – воспитательную систему в механизм оттачивания метапредметных компетенций.

Психолого – педагогическое сопровождение традиционно строится в несколько этапов: адаптационный, закрепляющий, идентифицирующий и прогностический.

Адаптационный этап во всех образовательных организациях представлен серией мероприятий, направленных на студента – первокурсника. Все силы нацелены на формирование общеучебных умений, необходимых для организации непрерывной самообразовательной деятельности, помощь в планировании студентом личностного и профессионального роста, в решении личностных проблем и проблем социализации, помощь в построении конструктивных отношений с социальным окружением, профилактику девиантного поведения. Следует отметить важную роль системы кураторства – старшекурсник и первокурсник:

- во-первых, автоматизируется четвертый этап психолого – педагогического сопровождения;
- во-вторых, устраняются коммуникативные барьеры педагогического взаимодействия;
- в-третьих, процесс формирования метапредметных компетенций подкреплен влиянием референтной группы.

Закрепляющий этап предусматривает работу со студентами второго курса. На протяжении всего учебного года оказывается необходимая помощь в проектировании личностного и профессионального пути, укреплении уверенности в своих силах, в решении личностных проблем и проблем социализации, в совершенствовании форм индивидуальной работы студентов в учебном процессе; своевременно уделяется внимание студентам, находящимся в состоянии актуального стресса; студентами - старшекурсниками организуется система эффективного контроля за учебной деятельностью более младших коллег.

Идентифицирующий этап психолого – педагогического сопровождения это не просто следующий шаг вместе со студентом на третий курс обучения. Это начало профессиональной социализации, где главными показателями успешности будет уровень профессиональных знаний, переоценка жизненных ценностей, расстановка профессиональных и личностных ориентиров.

Актуальным на данном этапе будет привлечение студентов к научно-исследовательской работе в соответствии с их интересами, активизация общественно полезной деятельности; помощь студентам в проектировании личностного и профессионального пути; содействие личностному росту студентов, формированию активной социальной позиции; психологическая помощь студентам, находящимся в состоянии актуального стресса и «кризиса третьего курса», помощь в решении личностных проблем. Главную роль в процессе идентификации играет преподаватель как носитель профессиональной, психологической и социальной культуры.

Следует отметить, что на данном этапе, как, впрочем, и на предыдущих и последующем, современному студенту необходима доступная, своевременная и эффективная психологическая поддержка, т.е. «содействие полноценному психическому развитию личности, малых групп и коллективов, своевременное выявление таких особенностей личности, которые могут способствовать появлению определенных сложностей или отклонений в его личностном становлении и развитии» [Зеер, Э.Ф., 2008].

На четвертом этапе – прогностическом – оказывается содействие развитию активности студентов в аспекте их профессиональной подготовки, повышение уровня их самоорганизации и самовоспитания; обучение студентов навыкам преодоления стресса; профилактика эмоционального выгорания, а также психологическая помощь студентам, находящимся в состоянии острого эмоционального напряжения и стресса, помощь в решении профессионально-личностных проблем. Продолжается работа по развитию социально-психологической компетенции, анализу степени адаптации и социализации выпускников к практическому содержанию и реальным условиям их профессиональной деятельности; активизации формирования индивидуального стиля деятельности и дальнейшего самообразования студентов, их самосознания.

Среди ведущих задач заключительного этапа особого внимания заслуживает процесс стимулирования личностной удовлетворенности студента от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности. Необходимо помнить, что молодые люди нового поколения нуждаются в культивировании потребности в профессиональных достижениях.

На заключительном – прогностическом - этапе наиболее приемлемой формой сопровождения являются тренинги различной направленности. Есть один нюанс, который в большинстве случаев упускается педагогами – психологами или другими специалистами, организующими данную форму взаимодействия. Эффективность тренинговой работы повышается в разы, если современный студент отрабатывает необходимые навыки вместе с преподавателями, работодателями – своими потенциальными коллегами. Создание адекватного «образа Я», снижение профессиональной тревожности, повышение самооценки, навыки саморегуляции эмоциональных состояний, навыки конструктивного общения – это и многое другое развивается и корректируется у всех участников образовательного процесса одновременно.

В итоге сопроводительной деятельности, построенной по описанной траектории, реализуется главная цель психолого-педагогического направления - максимальное содействие психическому и личностному развитию молодых людей, обеспечивающее их готовность к жизненному самоопределению.

Выводы. Профессиональное образование сегодня – это инструмент достижения успеха в жизни, а современный студент – активный пользователь предлагаемого инструментария. Успех в профессиональной деятельности является лучшим мотиватором интереса и стимулом успешного обучения.

Основные результаты профессионально-личностного развития выпускника определяются знаниями, умениями и социальной активностью личности студента, которые должны быть переданы современной молодежи в процессе обучения. Это достигается не только за счет освоения базовых теоретических знаний и практической подготовкой, но и за счет специально созданных дополнительных условий, расширяющих возможности качественного профессионального образования и личностного развития современных студентов. Одним из таких условий является психолого-педагогическое сопровождение подготовки студентов и рассматривается как подход к формированию личности студента в целом и его метапредметных компетенций – в частности.

Литература:

Основная:

1. Величко Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже [Текст] / Е. В. Величко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 98
 2. Крузе Б.А., Еремеева Е.В. Определение понятия метапредметных компетенций // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.; URL [Электронный ресурс] :<https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11014>
 3. Хуторской А.В. Работа с метапредметным компонентом нового образовательного стандарта. Практический аспект // Народное образование. – 2013. – №4. С. 159–160.
 4. Цирихова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 97-100.
 5. Шагивалеева Г. Р., Калашникова В. Ю. Мотивация учебной деятельности студентов вузов различных стран [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 43-47. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8385/> (дата обращения: 08.04.2018).
- Дополнительная:**
1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб./ Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 480 с.
 6. Никифоров, Г.С. Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
 7. Ососова М.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1 – С. 74-78
 8. Психологические аспекты развития человека в современном мире [Текст]: коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т; под. общ. ред. С. А. Минюровой. - Екатеринбург, 2010.

Педагогика

УДК 378.531.8

кандидат технических наук, доцент Имаева Эмма Шаукатовна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

кандидат технических наук, доцент Зубкова Ольга Евгеньевна

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа);

старший преподаватель Исмагилов Марсель Рафитович

Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (г. Уфа)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕХАНИКИ

Аннотация. В статье освещены трудности усвоения студентами дисциплин базового и вариативного циклов, являющихся родственными, предшествующими или необходимыми для изучения последующих спецкурсов в технических вузах. В качестве примера приведена дисциплина «Теоретическая и прикладная механика», принадлежащая базовой части учебных планов многих направлений бакалавриата и специалитета согласно Федеральному образовательному стандарту (ФГОС) последнего поколения. Рассматривается необходимость обеспечения преемственности дисциплин, которая возможна при наличии междисциплинарных связей и сформированной терминологической системы.

Ключевые слова: теоретическая механика, прикладная механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин, преемственность, междисциплинарные связи, терминологическая система, символичные обозначения механических величин.

Annotation. The article highlights the difficulties of students mastering the disciplines of the basic and variable cycles, which are related, precedent or necessary for studying subsequent special courses in technical universities. As an example, the discipline "Theoretical and Applied Mechanics" is given, which belongs to the basic part of the curricula of many bachelor's and specialist courses in accordance with the Federal Education Standard of the latest generation. The need to ensure the continuity of disciplines, which is possible in the presence of interdisciplinary links and a formed terminological system, is considered.

Keywords: theoretical mechanics, applied mechanics, material resistance, theory of mechanisms and machines, machine parts, continuity, interdisciplinary connections, terminological system, symbolic designations of mechanical quantities.

Введение. При составлении учебных планов технических специальностей согласно ФГОС последнего поколения большое внимание уделяется общетехническим дисциплинам, которые являются основой для изучения специализированных курсов вариативной части. Знания, полученные при усвоении курсов

механики, физики или химии, закладывают основу для понимания языка специальности, предполагают наличие умения решать практические задачи, основанные на реальных процессах и агрегатах, с которыми будущему специалисту предстоит столкнуться в своей деятельности. Не последнюю роль при этом играет преемственность дисциплин базовой и вариативной части учебного плана.

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Теоретическая и прикладная механика», входящая в базовую часть учебных планов таких специальностей, как «Нефтегазовая техника и технологии», «Нефтегазовое дело», «Технологические машины и оборудование» и других, состоит из разделов (модулей), являющихся также самостоятельными дисциплинами: «Теоретическая механика», «Сопrotивление материалов», «Теория механизмов и машин», «Детали машин и основы конструирования». В зависимости от направлений подготовки (бакалавриат или специалитет) теоретическая и прикладная механика читается в двух или трёх семестрах.

Теоретическая механика – наука, в которой изучаются общие законы механического движения и механического взаимодействия материальных точек и тел. Нет ни одной технической дисциплины, в которой бы не использовались основные положения и выводы теоретической механики. Теоретическая механика включена в программы для изучения на всех технических специальностях. Уровень её преподавания может быть различным. В школьной программе некоторые разделы классической механики излагаются на уроках физики. В университетских курсах уровень изложения механики более высок и требует определённой математической подготовки, в частности знания основ векторной алгебры, дифференциального и интегрального исчисления. Результатом обучения является выработка у изучающих данную дисциплину определённых навыков в решении различных практических задач. Поэтому так важны предметы, предшествующие изучению теоретической и прикладной механики, – это «Математика», «Физика», «Начертательная геометрия».

Усвоение теоретической механики, как первого раздела, необходимо далее для изучения сопротивления материалов, теории механизмов и машин и деталей машин. При этом одним из недостаточно разработанных методов обучения в современной высшей школе является преемственность разделов или отдельных дисциплин. Студенты чаще всего упускают (не обращают внимания, не считают нужным запоминать, не понимают) выводы предыдущих разделов, что сказывается на усвоении последующих разделов этой же дисциплины или родственных предметов.

Одним из вариантов решения этой проблемы является практика чтения всего курса теоретической и прикладной механики одним преподавателем на протяжении всех семестров преподавания данной дисциплины. Либо один и тот же лектор должен читать смежные курсы в хронологической последовательности: например, «Теоретическая механика», далее «Техническая механика» или «Сопrotивление материалов», «Теория механизмов и машин» и «Детали машин» или «Основы проектирования».

Для успешного усвоения дисциплины базовой части учебного плана на практических занятиях необходимо предлагать к решению задачи, основанные на реальных механизмах, использующие примеры конкретных агрегатов или частей оборудования, с которыми студент столкнется на старших курсах при изучении специализированных или дисциплин вариативной части.

В разных разделах (модулях) дисциплины «Теоретическая и прикладная механика» на протяжении нескольких семестров обычно решаются одни и те же задачи, только разными способами. Например, при кинематическом исследовании рычажных механизмов в первом разделе («Теоретическая механика») используется аналитический метод решения (с помощью теорем о скоростях и ускорениях точек плоской фигуры и их следствий), а в последующем разделе («Теория механизмов и машин») применяют и аналитический метод, и графический метод (построение планов скоростей и планов ускорений). Если позволяют часы календарного плана дисциплины для данной специальности, то и при изучении теоретической механики можно показать метод планов скоростей и ускорений, как ещё один способ решения задач.

При динамическом исследовании механизмов в теоретической механике используют принцип Даламбера, принцип возможных перемещений и общее уравнение динамики. В теории механизмов и машин применяется силовой расчёт по методу Бруевича и методу Жуковского, которые, в свою очередь, основаны на приведении механической системы в статическое равновесие с помощью тех же принципов Даламбера, возможных перемещений и общего уравнения динамики.

В разделе «Сопrotивление материалов» большое внимание уделяется исследованию деформации изгиба, построению расчётных схем и эпюр внутренних силовых факторов, действующих на балку, а также построению эпюр при действии сложного сопротивления (изгиба с кручением), поскольку в последующем разделе «Детали машин» для расчёта вала конкретного устройства необходимо строить эпюры крутящего момента и изгибающего момента.

Знание изучаемых в теории механизмов и машин основного закона зацепления и эвольвентного профиля зубьев зубчатых колёс необходимо для изучения параметров механических передач, рассматриваемых в разделах «Детали машин» или «Основы проектирования».

Для примера рассмотрим задачу из раздела «Теоретическая механика», в которой задан конкретный механизм – редуктор, а методика решения отсылает к основным положениям теории механизмов и машин и деталей машин.

Задача: определить угловую скорость выходного вала II дифференциального редуктора (рисунок 1, а).

Дано: радиусы колёс $r_1 = 30$ см, $r_2 = 10$ см, $r_3 = 20$ см, $r_4 = 60$ см, угловая скорость входного вала $\omega_I = \omega_1 = 200$ с⁻¹, угловая скорость водила $\omega_5 = \omega_H = 120$ с⁻¹.

Решение. Данный механизм имеет две степени свободы, т.е. для определения положения и законов движения его звеньев необходимо знать закон движения каких-либо двух звеньев. Заданы угловая скорость колеса 1, скреплённого с входным валом I, и угловая скорость детали 5 (водила), несущей подвижную ось двойного колеса 2-3.

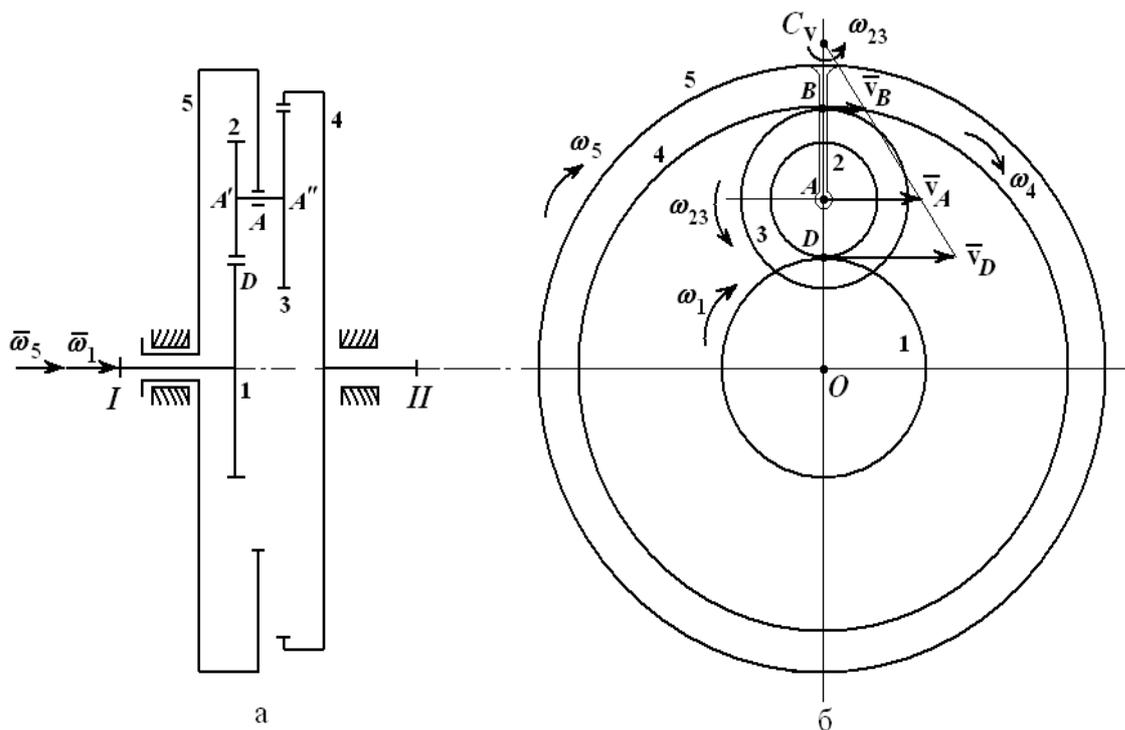


Рисунок 1

Первый способ решения. Определим скорости точек и угловые скорости звеньев механизма с помощью законов плоскопараллельного движения.

Скорость точки D – точки касания колёс 1 и 2:

$$v_D = \omega_1 r_1 = 200 \cdot 30 = 6000 \text{ см/с.}$$

Скорость точки A водила 5 (точки на оси колёс 2-3):

$$v_A = \omega_5 (r_1 + r_2) = 120(30 + 10) = 4800 \text{ см/с.}$$

Все точки оси двойного колеса 2-3 (например, A , A' , A'') имеют одинаковые скорости, равные v_A . Мгновенный центр скоростей колеса 2 находится в точке C_v (рисунок 1, б). Мгновенная ось вращения двойного колеса 2-3 проходит через точку C_v перпендикулярно плоскости рисунка 1, б.

Запишем соотношение

$$\frac{v_D}{DC_v} = \frac{v_A}{AC_v} = \omega_{23} = \frac{v_B}{BC_v}.$$

Из первой части соотношения находим длину AC_v и угловую скорость ω_{23} :

$$v_D \cdot AC_v = v_A \cdot (AC_v + r_2),$$

$$6000 \cdot AC_v = 4800 \cdot (AC_v + 10),$$

$$AC_v = 40 \text{ см,}$$

$$\omega_{23} = \frac{v_A}{AC_v} = \frac{4800}{40} = 120$$

с-1

(ω_{23} по направлению противоположна ω_1 и ω_5).

Скорость точки B , принадлежащей колёсам 3 и 4, равна

$$v_B = \omega_{23} \cdot BC_v = 120 \cdot (AC_v - r_3) = 120 \cdot (40 - 20) = 2400 \text{ см/с.}$$

Угловая скорость колеса 4:

$$\omega_4 = \frac{v_B}{r_4} = \frac{2400}{60} = 40 \text{ с-1}$$

(ω_4 по направлению совпадает с направлением вращения колеса 1 и водила 5).

Второй способ решения. Скорости точек и угловые скорости звеньев дифференциального редуктора могут быть определены с помощью теории сложного движения. Вращаясь, водило 5 переносит ось колёс 2-3 (переносное движение), колёса в свою очередь вращаются вокруг этой оси (относительное движение). Относительная угловая скорость (по отношению к водилу) есть разница между абсолютной и переносной угловыми скоростями. В данной задаче

$$\begin{aligned} \omega_{1r} &= \omega_1 - \omega_H, \\ \omega_5 &= \omega_H, \\ \omega_{2r} &= \omega_2 - \omega_H, \quad \omega_{2r} = \omega_{3r}, \\ \omega_{4r} &= \omega_4 - \omega_H. \end{aligned}$$

Введём плоскость, которая бы вращалась вокруг оси I-II с угловой скоростью, равной угловой скорости водила 5 и противоположно направленной. По отношению к этой плоскости угловая скорость водила оказывается равной нулю. Механизм по отношению к этой плоскости превращается в механизм с неподвижными осями, для которого справедливы соотношения:

$$\begin{aligned} \frac{\omega_{1r}}{\omega_{2r}} &= -\frac{r_2}{r_1}, \quad \frac{\omega_{3r}}{\omega_{4r}} = \frac{r_4}{r_3}, \\ \frac{\omega_1 - \omega_H}{\omega_2 - \omega_H} &= -\frac{r_2}{r_1}, \quad \frac{\omega_3 - \omega_H}{\omega_4 - \omega_H} = \frac{r_4}{r_3}. \end{aligned}$$

или

Знак «-» указывает на изменение направления вращения при внешнем зацеплении колёс 1 и 2. Учитывая, что $\omega_2 = \omega_3$, получим

$$\begin{aligned} \frac{\omega_1 - \omega_H}{\omega_2 - \omega_H} \cdot \frac{\omega_3 - \omega_H}{\omega_4 - \omega_H} &= -\frac{r_2}{r_1} \cdot \frac{r_4}{r_3}, \\ \frac{\omega_1 - \omega_H}{\omega_4 - \omega_H} &= -\frac{r_2 r_4}{r_1 r_3}. \end{aligned}$$

Последнее выражение можно считать следствием формулы Виллиса для определения передаточного отношения в планетарных механизмах.

Подставляя в последнюю формулу численные значения, получим

$$\begin{aligned} \frac{200 - 120}{\omega_4 - 120} &= -\frac{10 \cdot 60}{30 \cdot 20}, \\ 80 &= -1 \cdot (\omega_4 - 120) \quad \omega_4 = 120 - 80 = 40 \text{ с-1}. \end{aligned}$$

Угловая скорость колеса 2 (и колеса 3)

$$\begin{aligned} \frac{\omega_1 - \omega_H}{\omega_2 - \omega_H} &= -\frac{r_2}{r_1}, \\ \frac{200 - 120}{\omega_2 - 120} &= -\frac{10}{30}, \quad \omega_2 = -120 \text{ с-1}. \end{aligned}$$

То есть направление вращения колеса 2 (и колеса 3) противоположно направлению вращения колёс 1 и 4.

Таким образом, студент, начавший изучение теоретической и прикладной механики уже в теме «Кинематика» столкнётся со схемой реального механизма, условными обозначениями основных механических величин, специальными терминами, обозначающими детали механизма (например, «водило H ») и вариантами решения задачи, если встретит её в последующих разделах (модулях) или профильных дисциплинах.

Преимущество дисциплин базовой и вариативной части учебного плана также подразумевает наличие сформированной терминологической системы, которой лектор должен придерживаться на протяжении всех семестров во всех разделах одной дисциплины или в родственных дисциплинах. Упорядоченная система условных обозначений основных механических величин необходима во избежание разночтения и для облегчения их восприятия. Помощь в формировании такой терминологической системы оказывают учебные

терминологические словари, которые должны быть введены в учебный процесс в качестве основной литературы наряду с учебниками по теории и задачами.

Любой термин имеет своё определение в ряду прочих терминов в той же области науки и техники. Термины, в отличие от слов разговорной речи, внутри своего терминологического поля обычно однозначны, однако одно и то же слово может быть термином различных областей. Например, термин «вращающий момент» из теоретической механики сопоставим с термином «скручивающий момент» в сопротивлении материалов и с термином «крутящий момент» в деталях машин. Но «крутящим моментом» в сопротивлении материалов называется внутренний силовой фактор, а не внешняя нагрузка! Или термин «распределённая нагрузка» из теоретической механики требует уточнения в сопротивлении материалов (нагрузка может быть распределена по площади или по длине участка тела линейно или по какому-нибудь закону, в последнем случае её уже правильнее называть «погонной»). Термин «момент инерции» в теоретической механике имеет размерность $\text{кг}\cdot\text{м}^2$, в сопротивлении материалов – м^4 (имеется в виду момент инерции площади сечения).

Если вспомнить расхожую истину «Повторение – мать учения», то она особенно актуальна для преемственности родственных дисциплин. Процесс глубокого изучения вузовских предметов сводится не к механическому заучиванию информации или её дублированию, а к углублению ранее полученных знаний, осознанию смысла явлений и процессов с точки зрения разных наук, к ассоциативному расширению путём установления связей между новой информацией и базисными знаниями.

Для исключения избыточности информации в связи с её углублением и расширением преподаватель может ограничиться изложением только предельно чётких научных положений, законов, формул (например, как они даются в классической механике), но вводя всевозможные мотивировки, объяснения, повторения, расширения, являющиеся избыточной информацией, которая увеличивает надёжность системы полученных знаний. Поэтому при преподавании теоретической и прикладной механики в техническом вузе преподаватели (зачастую сами имеющие базовое техническое образование и опыт работы по специальности инженера) должны приводить в качестве примеров и объяснений опорных научных фактов реальные механизмы и машины, с которыми будущий специалист столкнётся в своей практической деятельности.

Выводы. Дисциплины базовой и вариативной частей учебных планов технических специальностей должны преподаваться последовательно и взаимосвязанно, в едином ключе, в соответствии с принципами междисциплинарных связей, которые должны быть основаны на преемственности общетехнических и общенаучных дисциплин на этапе перехода к усвоению дисциплин профессионального цикла.

Литература:

1 Зубкова О.Е., Имаева Э.Ш., Вильданова Н.Г. Дефиниционные и терминологические аспекты в преподавании общетехнических дисциплин (на примере направления «Нефтегазовое дело»). – Электронный научный журнал Нефтегазовое дело. – 2014. – №5. – С. 391-403.

2 Имаева Э.Ш. Роль толкования ключевых слов лекционного материала//Проблемы строительного комплекса России: Материалы X Международной науч.-техн. конференции при X Международной специализированной выставке «Строительство. Коммунальное хозяйство – 2006». – Т. 2. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2006. – С. 176-177.

3 Имаева Э.Ш. Роль терминологических словарей в учебном процессе // Проблемы нефтегазовой отрасли: Материалы межрегиональной науч.-метод. конф. (14 декабря 2000 г.). – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2000. – С. 220.

4 Имаева Э.Ш., Вильданова Н.Г. Учебный терминологический словарь по теоретической механике. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2002. – 105 с.

5 Имаева Э.Ш., Зубкова О.Е. Теоретическая и прикладная механика в нефтегазовом деле: учебное пособие. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2015. – 178 с.

6 Имаева Э.Ш., Зубкова О.Е., Вильданова Н.Г. Правомерность использования символов механических величин в смежных дисциплинах. – Евразийский юридический журнал. – 2014. – №11(78). – С. 194-196.

7 Садыков В.А., Имаева Э.Ш., Давлетов О.Б. Теоретическая механика. Часть 1 // учебное пособие. – Уфа: изд-во УГНТУ, 2017. – 215 с.

Педагогика

УДК: 376.36-053.4(045)

кандидат психологических наук, доцент Иневаткина Светлана Евгеньевна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
магистрант направления Специальное (дефектологическое) образование профиль
Дефектологическое сопровождение субъектов образования Форкина Елена Евгеньевна
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье приводятся точки зрения отечественных ученых по вопросу организации процесса психолого-педагогического сопровождения в системе образования; описываются результаты исследования, в котором изучена эффективность предложенной программы психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дошкольники, дети с нарушениями речи.

Annotation. The article presents the points of view of Russian scientists on the organization of the process of psychological and pedagogical support in the education system; describes the results of the study, which examined the effectiveness of the proposed program of psychological and pedagogical support.

Keywords: psychological-pedagogical support, preschool children, children with speech disorders.

Введение. В настоящее время в системе образования Российской Федерации большое внимание уделяется процессу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Эффективность данного процесса во многом зависит от условий и особенностей организации психолого-педагогического сопровождения детей указанной категории в дошкольном возрасте. Проблема психолого-педагогического

сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является в последние годы предметом пристального внимания ученых и практических работников системы образования.

Многие авторы (В. А. Калягин, Ю. В. Матасов, Т. С. Овчинникова) в своих работах затрагивают проблему организации психолого-педагогического сопровождения, рассматривая организационные и технические формы осуществления указанного процесса в конкретных практических условиях с учетом имеющихся возможностей [7].

Как правило, субъектами психолого-педагогического сопровождения являются дети, их родители и педагоги, участвующие в процессе обучения и воспитания ребенка, а направлено сопровождение может быть на преодоление или на минимизацию существующих ограничений жизнедеятельности у детей указанной категории.

В формате данной работы, мы рассмотрим ситуацию психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи и их родителей.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается термин «сопровождение». В работах (В. С. Басюк, Е. И. Казаковой, В. И. Щеголь) указанное понятие употребляется в качестве обозначения системы деятельности педагога, направленной на оказание особого вида помощи. В рамках указанной системы деятельности создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка [1; 6; 11].

Другие авторы (М. Р. Битянова, Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева) под сопровождением понимают системную комплексную технологию социально-психологической помощи людям [3; 12].

По мнению С. Б. Башмаковой, психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на успешную социализацию детей [2].

В. И. Щеголь определяет психолого-педагогическое сопровождение как профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде. Ребенок, погружаясь в образовательную среду, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования. Сопровождающая работа находящийся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, сопровождая ребенка в процессе обучения и воспитания, педагог может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным условиям образовательной среды [12].

Проблему психолого-педагогического сопровождения дошкольников достаточно подробно изучала В. С. Глевицкая. В работах автора высказывается предположение о том, что указанный процесс предполагает: удовлетворение базовых потребностей ребенка; обеспечение в дошкольной образовательной организации психологической и социальной безопасности; удовлетворение первичных интересов дошкольника; помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением образовательных программ, принятием правил поведения в дошкольной образовательной организации, межличностной коммуникацией со взрослыми и сверстниками; формирование готовности быть субъектом собственной деятельности [4].

Дошкольники с нарушениями речи – одна из наиболее часто встречающихся категорий среди детской популяции. Уровень их развития характеризуется определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается, что уровень сформированности познавательных процессов снижен.

Ряд отечественных авторов (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) указывают на то, что дети с нарушениями речи часто испытывают сложности в специфике словообразования и грамматических форм. Объединение языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из примененных в данном комбинировании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний осуществляется интеграция, т. е. объединение в единое целое смыслов и сходных компонентов [5].

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Познавательная сфера (внимание, восприятие, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой деятельности.

Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

Исследование смысловой и механической памяти показало, что достоверные отличия по их соотношению у детей с нарушениями речи и детей без таковых отсутствуют. Однако удалось установить различие в их соотношении в каждой группе, которое свидетельствует о том, что у детей без нарушений речи процесс опосредованного смыслового запоминания более сформирован в сравнении с детьми, у которых речь нарушена. Кроме того, у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [8; 9].

Вопрос о состоянии мышления у лиц с речевыми нарушениями имеет теоретическую и практическую стороны. С. Л. Рубинштейн отмечал, что между речью и мышлением существует не тождество и не разрыв, а единство; в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в производящую причину мышления [8].

Изучением состояния невербального интеллекта детей с нарушением речи занимались О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова. Согласно исследованиям, детей можно разделить на три группы: 1) дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них; 2) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме; 3) дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная группа [10].

Таким образом, уровень развития дошкольников с нарушениями речи может характеризоваться определенными особенностями. Достаточно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в основном в затрудненном словообразовании и построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме того, у детей указанной категории часто обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей и явлений; низкий уровень сформированности внимания и мышления.

В качестве научной гипотезы было сформулировано предположение о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения будет более эффективным, если в качестве субъектов выступают не только дошкольники с нарушениями речи, но и их родители.

В исследовании приняли участие 16 дошкольников с нарушениями речи, в возрасте 5-6 лет, посещающие МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 127» г. Саранска и их родители (мамы).

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) и диагностика познавательного развития детей дошкольного возраста (Е. А. Стребелева).

Опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) направлен на исследование представлений о воспитании детей; разработан Е. Шеффером и Р. Беллом. Опросник содержит 23 шкалы, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 шкал описывают отношение к семейной роли и 15 касаются детско-родительских отношений, в каждую шкалу входят 5 утверждений.

Психолого-педагогическое обследование детей дошкольного возраста осуществлялось с помощью методического комплекта Е. А. Стребелевой. В рамках исследования оценивался уровень сформированности познавательных процессов (мышление, память, внимание), мелкой моторики, сенсорного восприятия, речевого развития [9].

В первую очередь были проанализированы данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента, с помощью опросника PARI. Результаты позволяют говорить об авторитарности воспитательной стратегии испытуемых. Большинство родителей (81,2 %) требуют неукоснительного следования сложившимся в семье правилам, часто взрослые игнорируют желания ребенка, также ребенку не позволительно настойчиво высказывать собственное мнение. У большинства испытуемых транслируемая воспитательная стратегия лишена участия и эмоционального контакта с ребенком, обнаружены высокие оценки по шкалам: «Строгость, дисциплина» (81,2 %), «Уклонение от контакта с ребенком» (68,7 %). Целью такого родительского поведения является достижение результата – повышение уровня сформированности речевого развития.

Анализ результатов, полученных в рамках психолого-педагогического обследования детей дошкольного возраста, позволил разделить испытуемых на 2 подгруппы. В первую подгруппу вошла значительная часть дошкольников с низким уровнем речевого развития (75 %). Во второй подгруппе оказались испытуемые со средним уровнем речевого развития (25 %). Уровень сформированности познавательных процессов у испытуемых и первой, и второй подгрупп – средний.

Большинство дошкольников (75 %) выполняли задания, направленные на выявление уровня сформированности речевого развития, допуская многочисленные ошибки. Кроме того, у многих дошкольников возникли затруднения и при выполнении заданий, направленных на исследование уровня сформированности познавательного развития. Данный факт позволяет утверждать о необходимости организации дополнительной работы, направленной на повышение уровня речевого развития и повышение уровня сформированности познавательных процессов у детей указанной категории, что предполагает составление программы и ее реализации.

В рамках формирующего эксперимента была составлена программа психолого-педагогического сопровождения, которая включала в себя традиционные занятия с дошкольниками (групповые и индивидуальные). Занятия были направлены на коррекцию речевых нарушений и повышение уровня сформированности познавательного и речевого развития у испытуемых. Кроме того, один раз в неделю проводились занятия с непосредственным участием родителей. Данные занятия проводились малыми подгруппами по четыре диады «родитель-ребенок» и были направлены на практическое обучение родителей взаимодействию со своим ребенком. В рамках данных занятий педагог показывал родителям сильные и слабые стороны ребенка, его успехи и пробелы, над которыми необходимо было работать. Родители осваивали упражнения, направленные на повышения уровня сформированности познавательных процессов: внимания, памяти, мышления и речи. Подобранные упражнения были направлены на повышение уровня речевого развития и уровня сформированности познавательных процессов детей, а форма работы поддерживала ситуацию взаимодействия матери и ее ребенка дошкольного возраста с нарушениями речи.

Опишем примерные задания, используемые при реализации составленной программы.

Первая группа заданий была направлена на осознание и актуализацию потребности матери «присутствовать» во взаимодействии со своим ребенком. Для этого использовались игры и упражнения, предполагающие эмоциональный и тактильный контакт, а также совместную деятельность. Кроме того, задания данной группы были направлены на снятие психоэмоционального напряжения испытуемых, установление доверительного отношения друг к другу и на развитие умения матери распознавать эмоции своего ребенка.

Вторая группа заданий включала в себя игры и упражнения, направленные на развитие речи, познавательных процессов, мелкой моторики рук, и всех видов сенсорного восприятия ребенка (зрительного, слухового, тактильно-кинестетического), на основе которых формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, величине, цвете, положении в пространстве. Задания,

используемые при реализации программы психолого-педагогического сопровождения, подбирались соответственно возрасту детей.

Следующим этапом был проведен контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента – изучение эффективности предложенной программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников и их родителей.

Результаты, полученные с помощью опросника PARI свидетельствуют о том, что воспитательная стратегия испытуемых значительно изменилась и у большинства (93,7 %) характеризуется демократичностью, заботливостью и заинтересованностью по отношению к ребенку. Об этом свидетельствуют высокие оценки по шкалам: «Предоставление ребенку возможности высказаться», «Страх причинить вред ребенку», «Равенство родителей и ребенка», «Поощрение активных занятий ребенка», «Восприятие ребенка как части себя», «Товарищеские отношения между родителями и детьми», «Потребность матери в помощи».

Полученные данные позволяют предположить, что приписывание себе таких воспитательных стратегий, а так же изменение позиции в детско-родительских отношениях является результатом работы специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи и их родителей. Нами было сделано предположение о том, что более демократичная и заботливая воспитательная стратегия испытуемых будет способствовать их активному участию в дальнейшей работе над повышением уровня речевого и познавательного развития дошкольников с нарушениями речи.

Далее были проанализированы данные, полученные на этапе контрольного эксперимента, касающиеся уровня сформированности познавательных процессов, мелкой моторики и речевого развития дошкольников с нарушениями речи.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности составленной и реализованной программы, так как увеличилось количество испытуемых дошкольного возраста, относящихся к подгруппе со средним уровнем речевого развития. Среди дошкольников с нарушениями речи на этапе констатирующего эксперимента было обнаружено 25 %, имеющих средний уровень речевого развития; на этапе контрольного эксперимента их количество увеличилось до 86,6 %. Качественный анализ результатов показал, что у дошкольников значительно повысился уровень речевого развития, появилась инициативность и заинтересованность в речевом контакте. Положительная динамика была обнаружена и относительно познавательного развития дошкольников с нарушениями речи: на этапе констатирующего эксперимента – 100 % показали средний уровень сформированности познавательных процессов; на этапе контрольного эксперимента – 56,3 % остались со средним уровнем, а 43,7 % показали высокий уровень сформированности познавательных процессов.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили эффективность предложенной программы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи и их родителей. В рамках нашей работы удалось доказать, что непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающей работе оказалось эффективным и положительно повлияло на повышение уровня сформированности речевого и познавательного развития дошкольников с нарушениями речи, что в свою очередь подтверждает гипотезу нашего исследования. Предложенная форма работы позволила включить ребенка в практическое сотрудничество со взрослым, в рамках которого возможно эффективное усвоение транслируемых знаний и формируемых навыков не только в дошкольной образовательной организации, но и дома.

Литература:

1. Басюк, В. С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В. С. Басюк // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160–165.
2. Башмакова, С. Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие / С. Б. Башмакова. – Киров: ВятГГУ, 2007. – 102 с.
3. Битянова, М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учебное пособие / М. Р. Битянова. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 576 с.
4. Глевицкая, В. С. Сущность психолого-педагогического сопровождения развития дошкольника [Электронный ресурс] / В. С. Глевицкая // <http://freepapers.ru/18/sushhnost-psihologopedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-doshkoln/145697.914573.list1.html>.
5. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2009. – 320 с.
6. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
7. Калягин, В. А. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях / В. А. Калягин, Ю. В. Матасов, Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.
8. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания – № 2. – С. 42–48. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/post/7679/> (дата обращения: 10.02.2018).
9. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Нагляд. Материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
10. Усанова, О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Электронный ресурс] / О. Н. Усанова, Т. Н. Сняжкова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: Сб. науч. тр. / Отв. редактор В. И. Селиверстов. – М.: МГПИ – С. 13–19. – Режим доступа: <https://article.php?id=88> (дата обращения: 18.01.2018).
11. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91.
12. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

УДК 614.8.084.

аспирант Ишимова Айжан Есенжолвна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. Данная статья определяет структуру «экологической компетентности» как совокупность знаниевого (ЗУН), гносеологического компонентов и рассматривает аспекты формирования экологической компетентности у студентов образования безопасности жизнедеятельности в процессе их обучения и воспитания. Представлены данные по проведенному исследованию уровня сформированности экологической компетентности у бакалавров образования безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: концепция, экологическая компетентность, система, безопасность, концепция подготовки бакалавра образования, образовательная область безопасность жизнедеятельности, экологическая культура, формирование культуры, формирование базисной компетентности, экологическая безопасность, методические основы формирования, экологическое образование, система обучения, системный подход в педагогической деятельности.

Annotation. This article defines the structure of "ecological competence" as a set of knowledge (ZUN), gnoseological components and considers the aspects of formation of ecological competence of students of life safety education in the process of their education and upbringing. Data on the conducted research of level of formation of ecological competence at bachelors of education of safety of activity are presented.

Keywords: concept, environmental competence, system, safety, the concept of training bachelor of education, educational area safety, ecological culture, formation of culture, formation of basic competencies, environmental safety, methodological bases of formation, environmental education, system of education, system approach in pedagogical activity.

Введение. Приоритет самостоятельности и субъектности педагога образования в области безопасности жизнедеятельности в современном мире требует формирование не только общекультурного фундамента образования у студентов, а также развития у обучающихся умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода профессиональных задач, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, в том числе и экологических и логического преобразования действительности.

Современная практика показывает, что в условиях рынка труда будет востребован педагог, который будет в состоянии решить любую поставленную перед ним профессиональную задачу, а также подойдет к решению этого вопроса со сложившимся у него творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. И именно такой педагог с точки зрения компетентностного подхода будет считаться профессионалом в своей области.

Россия вошла в единое европейское образовательное пространство высшего образования, целью которой является оптимизация системы высшего образования государств Европы. В рамках этого образовательного пространства действует Болонская декларация. Этот процесс еще больше актуализировал тему нашего исследования. Согласно общим тенденциям развития высшего образования в государствах – участниках Болонского процесса в основе современной Российской государственной политики в сфере высшего образования лежит процесс модернизации образования посредством компетентностного подхода как приоритетного при подготовке кадров.

Как следствие, это подразумевает и некоторые существенные изменения в области профессиональной подготовки бакалавров безопасности жизнедеятельности. Целью подготовки бакалавров в области безопасности жизнедеятельности – является подготовка компетентного педагога, имеющего профессиональную подготовку, знания в смежных и межотраслевых областях деятельности, стремящегося к постоянному непрерывному профессиональному развитию, что, в свою очередь, обеспечивает наиболее максимальную востребованность его личного потенциала, признание его значимости окружающими и им самим.

Различные направления современной экологии, её интегральный характер обуславливает необходимость наличия формирования профессиональной компетентности в области экологической безопасности у студентов вне зависимости от их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Отечественные ученые (Е. С. Сластенина, С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный и др.) считают, что перед системой высшего образования необходимо ставить в качестве стратегической, задачи формирования личности безопасного типа поведения с высоким уровнем экологической компетентности.

Наряду с этим, современные кардинальные изменения в экологической ситуации, сложившиеся во многих регионах России, на планете в целом, привели к необходимости изменений в системе высшего образования и разработке мер по усовершенствованию системы обучения будущих педагогов в области экологической безопасности, как одной из актуальных профессиональных компетентностей, подразумевающих определение своевременного правильного (с минимальными рисками для здоровья и безопасности человека и окружающей среды) решения экологических проблем.

Среди прочих, важное место в системе подготовки педагогов отведено на подготовку будущих учителей безопасности жизнедеятельности, перед которыми стоит среди множества важных задач государства еще и задача формирование личности безопасного типа поведения, обладающего экологической культурой безопасности. Природные катаклизмы, экологические и техногенные катастрофы, нестабильная социальная обстановка и резкое снижение уровня здоровья нации на фоне сложившейся экологической ситуации в мире четко указывают на необходимость совершенствования образования будущих учителей безопасности жизнедеятельности в области экологической безопасности.

На сегодняшний день необходимы новые концептуальные подходы в формировании базисной компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности в области экологической безопасности.

В настоящее время существует достаточно большое количество научных работ, посвященных безопасности жизнедеятельности. Недостатка в трудах «о безопасности жизнедеятельности» не было

выявлено, но необходимо осознавать различия между вопросом безопасности жизнедеятельности в современном городе-мегаполисе и формировании экологической культуры в условиях современной изменяющейся ситуации.

Анализ научной, учебной, методической и специальной литературы позволяет выявить несколько подобных трудов, получивших обширное признание в области безопасности жизнедеятельности. Теоретико-методологические исследования в области становления и развития образования безопасности жизнедеятельности принадлежат: С. В. Абрамовой, В. П. Соломину, П. В. Станкевичу, О. Н. Русаку, С. В. Белову, В. В. Гафнеру, В. Н. Латчуку, К. Р. Малайну, Л. А. Михайлову, Б. Н. Мишину, А. В. Старостенко, В. В. Сапронову.

В основу нашего исследования также легли работы в области теории, воспитания и практики экологического образования таких авторов, как Б. Т. Лихачев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина, Д. Н. Кавтарадзе, Е. С. Сластенина и др.

В нашей работе мы опирались на научные положения А. В. Миронова, Н. В. Тимошкиной и Т. Б. Невзорова раскрывающие аспекты экологического воспитания студентов и проблемы, возникающие в процессе воспитания.

В нашем исследовании были отражены теоретические аспекты, разработанные в научных трудах Т. В. Лавриковой – педагогические технологии реализации экологической подготовки студентов, В. В. Серикова и Е. В. Траулько – модели личностно-ориентированной экологической подготовки бакалавров, С. Н. Глазачева и В. А. Левина – психологические особенности образования в области экологии с учетом психологических и психофизиологических особенностей развития обучающихся различных возрастных категорий.

В теоретическую основу нашего исследования легли научные исследования проблемы исследования экологизации образования таких ученых, как Н. Д. Андреева, Н. Н. Родзевич, Г. П. Аксакалова, Н. Ф. Винокурова и др. и исследования механизма формирования экологической компетентности у учащихся (Л.В. Панфилова, Г.П. Сикорская, М.В. Полякова и др.)

Анализ проведенных исследований в области безопасности жизнедеятельности показал, что термин «экологическая компетентность» предполагает наличие определенного уровня знаний в области экологии, безопасности жизнедеятельности и в межотраслевых науках, объектом или предметом которых прямо или косвенно является экология или окружающая среда. Также следует отметить и наличие знаний в сфере правового обеспечения регулирования, контроля и мониторинга в сфере экологической безопасности.

Кроме того, помимо знаниевого компонента «экологическая компетентность» подразумевает и наличие определенного уровня подготовки (умения) в формировании определенного алгоритма поведения в условиях чрезвычайных ситуаций (например, ЧС природного, техногенного и др. характера). Также компетентность в области экологической безопасности означает наличие гносеологического (ценностно - нравственного) аспекта, так как наличие данной компетентности предполагает сформированность определенного уровня экологической культуры и духовно-нравственного воспитания в данной сфере.

Учитывая уровень разработанности данного вопроса, его актуальность и социальную значимость, темой исследования была определена оценка формирования уровня компетентности у бакалавров безопасности жизнедеятельности в области экологической безопасности.

На базе ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» на факультете безопасности жизнедеятельности с 2016 по 2018 годы нами было проведено исследование.

Цель нашего исследования было выявить, теоретически обосновать и оценить педагогические условия, способствующие формированию экологической компетентности студентов вуза.

Одной из выдвинутых задач, с помощью которых будет достигнута цель нашего исследования, было определить показатели сформированности экологической компетентности и экологической культуры у бакалавров безопасности жизнедеятельности.

В процессе выявления уровня развития экологической компетентности у бакалавров образования безопасности жизнедеятельности изучались уровни сформированности всех её составляющих.

В рамках выявления уровня развития экологической компетентности был проведен комплексный опрос студентов бакалавров факультета безопасности жизнедеятельности всех курсов подготовки (с 1 по 4 курс) с учетом их уровня подготовки.

Сам опросник состоял из трех частей: 1 часть – была направлена на определение уровня знаний в области экологической безопасности (согласно уровню подготовки студента), 2 часть – носила практический характер и была направлена на оценку сформированности правильного алгоритма поведения в различных ситуациях чрезвычайного характера, 3 часть – имела гносеологический характер и выявляла наличие и уровень развития экологической культуры у студента.

Первая часть опроса включала в себя открытые вопросы, вопросы с выбором варианта, задания на соотношение основных определений и терминов, а также текст с выпадающими словами.

Вторая часть опроса была представлена в виде нескольких задач, проблемных ситуаций в области чрезвычайных ситуаций техногенного или природного характера, которые подразумевали определенный алгоритм действий для их решения.

Третья часть опроса имела вид нескольких шкал для выявления отношения студентов к экологии, окружающей среде и к актуальным проблемам на их взгляд.

Проведенный опрос показал достаточный уровень владения знаниями по основным темам основ безопасности жизнедеятельности уровня школьного образования у обучающихся начальных курсов (1 – 2 курсы), а на последующих курсах (3-4 курсы) выявляется тенденция к закономерной «забывчивости» ранее усвоенных знаний. То есть, с каждым последующим курсом уровень знаний у студентов становится ниже. Но, тем не менее, стоит отметить, что у старших курсов отмечается достаточный уровень владения знаниями по профильным экологическим и смежным дисциплинам, читаемым им на текущем курсе. Что говорит о несовершенстве организации учебной программы таким образом, чтобы прослеживалась согласованность и необходимость использования всех знаний, полученных на протяжении всего обучения, которая предполагает, что студенты актуализируют в памяти полученные знания и закрепят посредством их непрерывного использования для получения новых знаний.

Результаты опроса показали недостаточный уровень владения нормативно-правовой базой РФ в сфере экологической безопасности и практических навыков действия в различных чрезвычайных ситуациях у всех обучающихся.

После анализа полученных данных опроса были выявлены основные недостатки современного экологического образования студентов:

1. недостаточная реализация на практике идеи «экологизации» образования, т. е. недостаточное использование экологического потенциала содержания различных дисциплин;
2. мало внимания уделяется решению конкретных местных и региональных экологических проблем, т. е. тому, что и как можно изменить в повседневной жизни, чтобы уменьшить антропогенную нагрузку на окружающую среду и связанный с этим экологический риск для человека;
3. отсутствие системы диагностики и самодиагностики сформированное экологической компетентности студентов и др.

Выявленные недостатки современного экологического образования студентов объясняются наличием объективно складывающихся противоречий: между существующей потребностью общества в благоприятной среде обитания и недостаточной подготовленностью граждан к грамотным действиям по сохранению и улучшению окружающей среды; между необходимостью формирования готовности и способности студентов вуза к грамотным действиям в проблемных экологических ситуациях и недостаточной разработанности педагогических условий, способствующих формированию экологической компетентности студентов вуза.

С учетом выявленных противоречий проблема исследования заключается в определении педагогических условий, способствующих формированию экологической компетентности студентов вуза.

Выводы. Формирование экологической компетентности студентов вуза является целостным процессом поэтапного включения их в экологическую деятельность на основе применения технологии активного обучения, способствующей приобретению совокупности знаний о природной среде как важнейшей ценности, о характере воздействия и нормах взаимодействия человека с окружающей средой; умений творчески решать учебные экологические задачи; опыта участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды; экологически значимых личностных качеств студента (гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность за результаты своей экологической деятельности).

К показателям сформированности экологической компетентности студентов вуза относятся: устойчивость интереса к экологическим вопросам, наличие потребности в повышении уровня экологических знаний, мотивы участия в экологической деятельности, преобладающий характер экологических ценностей, лично значимых для студентов; объем, осознанность, прочность экологических знаний; степень сформированности умений творчески решать учебные экологические задачи, наличие опыта участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды и др. Они позволяют выявить динамику, осуществить развитие и коррекцию процесса формирования экологической компетентности студентов вуза.

Факторами, влияющими на формирование экологической компетентности студентов вуза, являются: уровень экологических знаний студентов; отношение студентов к экологическому образованию; интересы, потребности студентов в экологической деятельности; практический опыт экологической деятельности студентов и др.

Результативность формирования экологической компетентности студентов вуза обеспечивается: разработкой и реализацией педагогической модели формирования экологической компетентности студентов вуза, включающей в себя совокупность целей, функций, принципов, содержания деятельности по этапам, форм, методов, средств, критериев и показателей сформированности экологической компетентности студентов вуза; применением технологии активного обучения, направленной на формирование системы экологических знаний, умений творчески решать учебные экологические задачи, развитие интереса и потребности в экологической деятельности; проведением диагностики сформированности экологической компетентности студентов вуза.

Литература:

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) Текст. / В. И. Байденко // Высшее образование в России. 2004. - № 11. - С. 3-13.
2. Баранников, А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход Текст. / А. В. Баранников. М.: ГУ ВШЭ, 2002. - 51 с.
3. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов Текст. / С. В. Белов, А. В. Ильницкая, А. Ф. Козьяков и др.; Под общ. ред. С. В. Белова. 4-е изд. М.: Высшая школа, 2004. - 606 с.
4. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога Текст./ В. Н. Введенский // Педагогика. 2003. - № 10. - С. 51-55.
5. Кузина, Н. Н. Инновационное методическое обеспечение развития компетентности субъектов образования в учебных заведениях Текст.: автореф. дис.канд. пед. наук. СПб, 2003. - 23 с.
6. Южакова, Е. Н. Условия реализации образовательно-воспитывающего потенциала курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в интегративном пространстве полной школы Текст.: автореф. дис. канд. пед. наук. - Тобольск, 2002. 23 с.

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной
 службы при Президенте Российской Федерации» (г. Дзержинск);
кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья содержит рекомендации по проектированию индивидуальных образовательных траекторий в вузе. В работе представлены результаты диагностики целеполагания, проведенной в ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Нижегородская область, Дзержинск) и в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет), направленной на выявление навыка проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающимися. В качестве инструмента для проектирования индивидуальных образовательных траекторий в вузе в статье представлено технологическое средство, в основу которого положена модель саморазвития человека К.Я. Вазинной.

Ключевые слова: целеполагание, проектирование индивидуальных образовательных траекторий в вузе, стратегия саморазвития.

Annotation. The article contains recommendations on designing individual educational trajectories in the university. The paper presents the results of the diagnostics of the goal-setting conducted at the Russian Academy of national economy and public administration when the President of the Russian Federation (Nizhny Novgorod region, Dzerzhinsk) and at the Nizhny Novgorod state pedagogical University named after K. Minin, aimed at identifying the skill of designing individual educational trajectories by students. As a tool for the design of individual educational trajectories in the university, the article presents a technological tool based on the model of self-development of the person K. Vazina.

Keywords: goal-setting, designing of individual educational trajectories in the university, self-development strategy.

Введение. В последние годы в образовательном пространстве нашей страны в связи с изменением образовательной парадигмы, выразившимся в переходе от информационно-когнитивной педагогики к ценностно-смысловой, все большее внимание обращается на проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в вузе.

Современный уровень преподавания требует разработки методического сопровождения образовательного процесса, позволяющего перейти на организацию обучения, построенного на удовлетворении потребностей в самообразовании, самосовершенствовании и самореализации у всех участников образовательного процесса.

Формулировка цели статьи. В условиях социально-экономических перемен для организации проектирования индивидуальных образовательных траекторий в вузе авторами было предложено технологическое средство определения жизненных целей обучающихся.

Цель исследования – представить технологическое средство проектирования индивидуальных образовательных траекторий в вузе.

Задачи исследования: провести диагностику целеполагания обучающихся в вузе; предложить технологическое средство для проектирования индивидуальных образовательных траекторий в вузе.

Изложение основного материала статьи. Определение жизненных целей и их достижение является одним из главных критериев успешности человека [5].

Чаще всего цели делят на личные (найти дело жизни, научиться говорить на нескольких языках, каждый день делать зарядку и т. д.); семейные (завести семью, родить детей, отпраздновать золотую свадьбу и т. д.); финансовые цели (построить дом мечты, купить автомобиль, материально помогать нуждающимся и т. д.); спортивные цели (научиться кататься на коньках, прыгнуть с парашютом, заняться йогой и т. д.); духовные цели (заниматься благотворительностью и волонтерством, научиться медитировать, радоваться каждому дню и т. д.); творческие (оформить интерьер квартиры, написать книгу, научиться вышивать бисером и т. д.); цели, связанные с путешествиями и с приключениями и другие [1].

Достижение целей – это определенные действия, необходимость выполнения которых обусловлена потребностью получения конкретного результата.

Зачастую при постановке цели и ее достижении у человека возникает ряд проблем, связанных с определением цели, ее формулировкой, отсутствием мотивации для получения определенного результата, недостаточностью навыков достижения целей, отсутствием связи между целью и ее достижением.

В рамках модернизации ОПОП в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (Мининский университет) создана образовательная среда, которая позволяет стимулировать профессиональную деятельность и саморазвитие обучающихся. Обучающийся проектирует собственную образовательную траекторию: руководитель программы формирует индивидуальный учебный план на основе целевых ориентиров, помогает ему дополнить траекторию своего развития освоением дополнительных компетенций и помогает визуально представить свои результаты в электронном сервисе «Портфолио». Данные шаги позволяют повысить конкурентоспособность будущего специалиста, мотивировать обучающихся к личным достижениям, развить навыки рефлексивной и оценочной деятельности [4, 6].

В ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Нижегородская область, Дзержинск) вопросы саморазвития личности рассматриваются в рамках изучения таких дисциплин как «Введение в профессиональную деятельность», «Психология», «Акмеологические основы развития личности государственного служащего» и т. д.

С целью определения навыка проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, была проведена совместная диагностика целеполагания в ФГБОУ ВО РАНХиГС ДФ и в ФГБОУ ВО НГПУ им. К.Минина. В исследовании участвовали 35 респондентов – обучающиеся очной формы обучения по направлениям подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» и 38.03.02 «Менеджмент».

Обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов. Ответы на них представлены на рисунках 1,2,3,4.

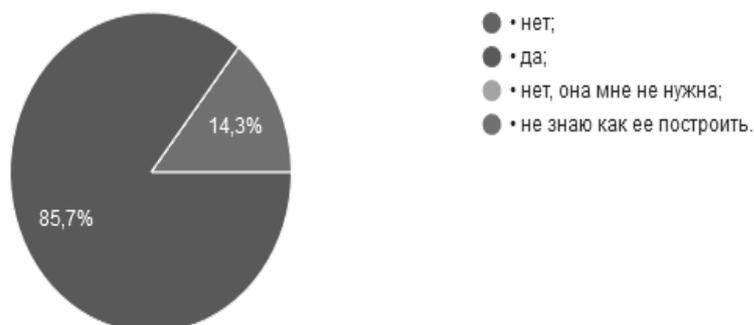


Рисунок 1. Выбор стратегии саморазвития (Составлено авторами)

Отвечая на вопрос «Есть ли у вас стратегия саморазвития» 85,7% респондентов отвечают положительно, и только 14,3% респондентов не знают, как построить данную стратегию. Дополнительный опрос показал, что респонденты свою стратегию саморазвития планируют максимум на 5 лет. По мнению авторов, данные результаты говорят о том, что респонденты не видят своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности за пределами вуза.

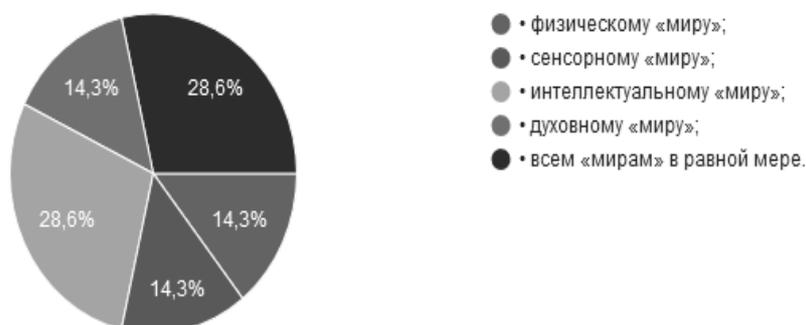


Рисунок 2. Четыре мира в целеполагании (Составлено авторами)

Отвечая на вопрос: какому «миру» в своем развитии Вы готовы отдать предпочтение? обучающимся было предложено отдать предпочтение в своем развитии по «мирам», описанным в модели саморазвития личности Вазиной К.Я. Отвечая на данный вопрос, большая часть респондентов (28,6%) отметила, что «интеллектуальный мир» имеет самое важное значение при выборе стратегии личностно - профессионального развития. 14,3% респондентов указали, что в своем саморазвитии они готовы оказать предпочтение либо «физическому», либо «сенсорному», либо «духовному» миру. Меж тем всего лишь 28,6% респондентов считают, что гармоничным будет планировать свою стратегию саморазвития согласно всем четырем «мирам» в равной мере. По мнению авторов, любой человек должен стремиться к развитию духовного мира, а постановка целей в области духовного развития возможна только лишь при полноценном развитии трех других миров.

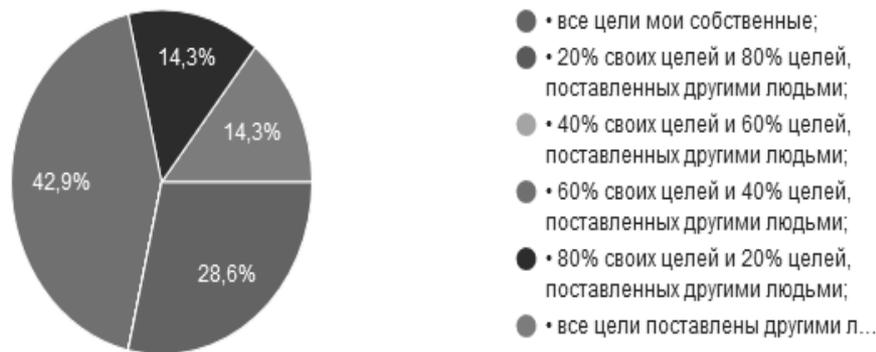


Рисунок 3. Доля участия в формулировании собственных целей (Составлено авторами)

Как видно из рисунка, большая часть респондентов (42,9%) утверждает, что цели, которые они реализуют в настоящее время, только на 60% были определены ими самими, 40% этих целей были определены за них другими людьми. Это говорит о том, что почти половина респондентов либо не достаточно мотивирована на достижение собственных целей, либо воспринимает себя как вынужденного исполнителя чужой воли.

И всего лишь 14,3% респондентов показали пропорцию своих/чужих целей в варианте 80/20. О таких личностях можно сказать, что они более самостоятельны, более ответственны при постановке и достижении целей. Именно таким людям значительно легче строить траекторию своего развития.

Два ответа «все цели мои собственные» и «все цели поставлены другими людьми» в исследовании не рассматривались, так как они, по мнению авторов, говорят либо об излишней самоуверенности респондентов, либо об отсутствии интереса в настоящий момент к саморазвитию в определенной области.



Рисунок 4. Приоритетные цели в профессиональной деятельности (Составлено авторами)

Определяя роли в своем профессиональном и служебном росте, 57,1% респондентов показали, что в дальнейшем хотят быть наставниками в профессиональном коллективе; 28,6% респондентов показали, что хотят стать лидером в профессиональной деятельности. Оба варианта ответа, по своей сути, говорят о стремлении респондентов к лидерству в разной мере, к профессиональному росту.

14,3% респондентов хотят лишь развивать взаимодействие с дружескими организациями и отдельными лицами. По мнению авторов, данные люди еще не нашли себя в профессиональной деятельности, а, значит, не определили свою стратегию саморазвития.

Настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы но, опираясь на достигнутое, можно обозначить актуально – значимые выводы:

1) Большая часть респондентов (85,7%) считает, что имеет свою стратегию саморазвития. Однако предпочтение в развитии всем четырем мирам, показанным на рисунке 2, отдает всего лишь 28,6%. Это говорит о том, что стратегия саморазвития большей части респондентов не достаточно продумана.

2) Всего лишь 14,3% респондентов показали пропорцию своих/чужих целей в варианте 80/20. Это говорит о том, что большая часть респондентов либо недостаточно мотивирована на достижение собственных целей, либо воспринимает себя как вынужденного исполнителя чужой воли. В этом случае, стратегия саморазвития становится размытой, достижение целей затягивается.

3) Определяя роли в своем профессиональном и служебном росте, 57,1% респондентов показали, что в дальнейшем хотят быть наставниками в профессиональном коллективе; 28,6% респондентов показали, что хотят стать лидером в профессиональной деятельности. Оба варианта ответа, по своей сути, говорят о стремлении респондентов к лидерству в разной мере, к профессиональному росту. По мнению авторов, такая

жизненная позиция позволит ответственно подойти к созданию гибкой системы целеполагания в саморазвитии, пересмотру приоритетов в работе с «мирами», построению грамотной работы по достижению целей.

Для организации проектирования индивидуальных образовательных траекторий в вузе необходимо разработать систему средств, позволяющих обучающимся построить свою систему целеполагания на системной основе и выделить в ней свои траектории саморазвития [2, 3].

В качестве технологического средства для проектирования индивидуальных образовательных траекторий, обучающимся можно предложить технологическое средство, в основу которого была положена модель саморазвития человека К.Я.Вазиной.

Данная модель включает в себя 4 элемента:

1. «Физический мир» - является фундаментальной основой в саморазвитии человека, позволяет поддерживать свое здоровье, быть сильным и выносливым.

2. «Интеллектуальный мир» - способствует приобретению знаний, умений, навыков, развитию способностей человека.

3. «Сенсорный мир» - определяет взаимоотношение с людьми посредством чувств; вербальное и невербальное восприятие мира.

4. «Духовный мир» – способствует осознанию себя среди других; формирует у человека мировоззрение, ценности, убеждения. «Духовный мир» отражает мудрость человека, а мудрость, в свою очередь, приходит с годами. Познание мудрости и тем самым развитие «Духовного мира» лежит через постижение остальных миров, причем в равной степени.

Данные «четыре мира» стали названиями блоков, в которые обучающиеся должны внести цели своего развития с разбивкой на временные этапы.

К данной модели авторы добавили еще два блока: материальные и духовные блага. Сделано это было с целью избежать путаницы в постановке обучающимся целей, связанных с личностным развитием и приобретением материальных и социальных благ.

Таблица 1

Определение жизненных целей

	Сейчас	Через 2 года	Через 5 лет	Через 10 лет	Через 15 лет
«Духовный мир»					
«Сенсорный мир»					
«Интеллектуальный мир»					
«Физический мир»					
Социальные блага					
Материальные блага					

Продуманное заполнение данной таблицы важно. Данная работа позволяет увидеть со стороны свою систему целеполагания, определить собственные стратегии саморазвития, выявить необходимые знания, навыки и способности для достижения целей и внести их в данную таблицу как отдельные цели. Именно данная работа станет опорой в проектировании индивидуальных образовательных траекторий в вузе.

Важным условием заполнения таблицы является постановка целей, интересных самому обучающемуся [9, 10]. Таким образом, он сможет отбросить цели, поставленные перед ним другими людьми или, по крайней мере, минимизировать нежелательное влияние других людей на его жизнь. Учитывая то, что цели, указанные в данной таблице, являются собственными целями обучающегося, у него сразу же появляется мотивация для их достижения. А работа над собой при приобретении необходимых знаний, навыков и способностей позволит снизить уровень страха при достижении цели.

Эффективность достижения поставленных целей поднимет у обучающегося уровень уверенности в себе и повысит его успешность.

Видение целей на перспективу (на 2, 5, 10 и 15 лет) позволит обучающемуся использовать возможности, которые предоставит ему жизнь значительно раньше того срока, на который намечена реализация целей.

Следует заметить, что постановка целей более чем на 2 года, будет носить стратегический характер и прописываться в общем виде.

Формулирование целей в таблице можно построить по SMART – технологии, разработанной П.Друккером.

Заполнение данной таблицы не является одноразовым. Цели могут дополняться со временем, стать более конкретными.

При заполнении таблицы обучающемуся можно использовать прием «визуализации цели».

Выводы. Таким образом, у обучающегося будет развиваться навык проектирования индивидуальных образовательных траекторий, что поможет ему развиваться гармонично в определенном лично им стратегическом направлении как в вузе, так и после его окончания.

Литература:

1. Аткинсон, М. Достижение целей. Пошаговая система / М. Аткинсон – М.: Эксмо, 2013. – 288 с.
2. Вазина К. Я. Регенерация духовно-природного механизма саморазвития человека / К.Я. Вазина – Н.Новгород.: ВГИПУ, 2009. – 140 с.
3. Вазина К.Я. Комплект методического обеспечения модели саморазвития человека. - Н.Новгород: ВГИПА, 2003. - 321 с.

4. Гусева О.Ю., Невраева В.А. Анализ организации рабочего времени студентов в процессе построения карьеры // В сборнике: Индустрия туризма и сервиса: состояние, проблемы, эффективность, инновации. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина». Н.Новгород, 2016, С. 114-116.

5. От проектного вуза к публичной образовательной корпорации: нестандартные решения 2015: Монография / Нижний Новгород, 2015.

6. Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сб.ст. Всероссийской научно-практической конф. по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». Н.Новгород, 2015, 478 с.

7. Резник С.Д., Бондаренко В.В., Соколов С.Н., Удалов Ф.Е. Персональный менеджмент: - 3 е изд., перераб. и доп. – М, 2008. – 558 с.

8. Шкунова А.А., Кабанова Л.А. Бизнес - инкубатор как обучающая площадка для организации самостоятельной работы будущих менеджеров // Современные наукоемкие технологии, 2015. – № 14, ч.4. – С. 768-774.

9. Шкунова А.А., Плешанов К.А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. №4. URL <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/699> (дата обращения: 14.02.2018).

10. Yashkova E.V., Sineva N.L., Shkunova A.A., Bystrova N.V., Smirnova Z.V., Kolosova T.V. Development of innovative business model of modern manager's Qualities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. - VOL. 11, NO.11. – pp. 4650-4659. <http://www.ijese.net/arsiv/137>.

11. Shkunova, A.A., Yashkova, E.V., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuznetsova, S.N. General trends in the development of the organizational culture of Russian companies // Journal of Applied Economic Sciences Volume 12, Issue 8, Winter 2018, Pages 2472-2480

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кабардиева Фарида Алимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент Пицхелаури Эльмира Мусаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала);

магистрант 2года обучения Магомедова Хадиджат Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации детей-сирот, воспитывающихся в условиях школы-интерната. Основа сиротства, как социального явления - социально-экономическая нестабильность общества, ухудшение материального положения семей, крушение устоев, девальвация нравственных ценностей (в частности, ценности личности ребенка, ценности семьи).

Ключевые слова: социализация, школа-интернат, дети-сироты, адаптация.

Annotation. The article deals with the problems of socialization of orphans brought up in a boarding school. The basis of orphanhood as a social phenomenon - the socio-economic instability of society, the deterioration of the financial situation of families, the collapse of foundations, devaluation of moral values (in particular, the value of the child's personality, the value of the family).

Keywords: socialization, boarding school, orphans, adaptation.

Введение. Согласно статистическим данным, 95% детей, воспитывающихся в государственных учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей, являются социальными сиротами. Только 5% детей являются настоящими сиротами, чьих родителей нет в живых.

Ситуация сиротства накладывает отпечаток на всю жизнь ребенка, а потом и взрослого человека. Научно-практические исследования, проведенные российскими и зарубежными учеными, свидетельствуют: проблемы, имеющиеся в личностном и физическом развитии воспитанников-сирот отсутствие в «сиротских» учреждениях полноценных условий для воспитания данной категории детей порождают серьезные проблемы и в их социальном становлении.

Изложение основного материала статьи. В России сложилась чрезвычайная ситуация с детской безнадзорностью и беспризорностью: десятки несовершеннолетних детей ежедневно оказываются выброшенными на улицу.

По данным статистики, в настоящее время в России зарегистрировано около 2 млн. детей-сирот. Большую часть из них составляют так называемые «социальные сироты», у которых биологические родители живы, но в силу различных обстоятельств не выполняют свой родительский долг.

Для современных российских условий характерно значительное увеличение числа детей-сирот, ухудшение нравственных устоев российской семьи, выражающееся в аморальном образе жизни, изменении отношения к детям и безнадзорности большого числа детей, даже находящихся в родительской семье.

Для полноценного становления личности ребенок должен иметь опыт непрерывающегося взаимодействия с одним или несколькими взрослыми.

Для поощрения социально-эмоционально и интеллектуального развития ребенка близкий взрослый должен чувствительно реагировать и эмоционально подстраиваясь, менять свое поведение в соответствие с изменяющимися потребностями ребенка. Однако, в условиях государственного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нет таких взрослых, что приводит к материнской и

патеральной (отцовской) депривации, накладывающей отпечаток на весь ход социально-психологического развития ребенка-сироты.

Очевидно, что ныне действующая система в сиротских учреждениях несовершенна, потому что порождает специфические трудности в социализации детей сирот, к которым относятся:

- многочисленные перемещения ребенка (дом ребенка, дошкольный детский дом, школа-интернат);
- замкнутость контактов, дефицит общения детей с миром взрослых;
- недостаточная психологическая поддержка ребенка со стороны соответствующих служб;
- социально-экономические проблемы выпускников - обеспечение жильем, профессиональное образование, трудоустройство.

В настоящее время в России предусмотрено несколько вариантов устройства детей-сирот:

- устройство ребенка в приемную семью (усыновление или удочерение);
- общественно-государственные формы устройства ребенка-сироты (семейный детский дом, временная приемная семья, замещающая семья по фостеровскому типу, патронатная семья);
- государственные формы устройства ребенка: сироты (дом ребенка для детей до 3 лет, детский дом, школа-интернат, приюты и центры временного содержания).

Каждый вариант устройства ребенка-сироты имеет свою специфику социализации. Первый и второй из описанных вариантов представляют более щадящие условия для социально-психологического развития такого ребенка. Наиболее сложно социализация протекает у тех детей, которые оказываются объектом педагогического воздействия только коллектива государственного социального учреждения и не могут наблюдать более естественные формы первичного коллектива.

Устройство ребенка с помощью усыновления или удочерения представляет собой такую меру защиты, при которой устанавливаются в нормативно-правовом аспекте, устанавливаются юридически обусловленные родственные связи между сиротой и лицом (или супружеской четой), которое биологически не является родителем (или родителями ребенка). При этом ребенок приобретает права и обязанности родного ребенка.

Еще один вариант устройства ребенка – опека и попечительство – предназначен для обеспечения содержания, воспитания, образования и поддержки интересов ребенка со стороны его близких родственников (бабушек, дедушек, иногда дядей и тетей). В отличие от усыновленных (удочеренных) детей, на подопечных детей распространяются льготы, установленные для воспитанников детских домов.

Опека и попечительство регламентируются Федеральным законом "О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей". Опеке подлежат дети, не достигшие возраста 14 лет, попечительству - в возрасте от 14 до 18 лет.

Общественно-государственные формы устройства детей сирот предназначены для долговременного или кратковременного помещения ребенка в реальную семью, а государство в полной мере обеспечивает его. При этом лицам, взявшим на себя заботу о сироте, выплачивается денежное пособие.

К таким формам устройства сирот относится семейный детский дом, при котором граждане (супружеская пара или лица, не состоящие в браке) берут на воспитание более 8 детей, которые продолжают оставаться на полном государственном обеспечении, а родители-воспитатели получают заработную плату за педагогическую деятельность, которая засчитывается в трудовой стаж.

Условия воспитания в таком детском доме максимально приближаются к воспитанию в обычной семье, хотя воспитанники в полной мере пользуются нормами, льготами и преимуществами детей из обычных детских домов для сирот.

Обычно в семейные детские дома и в приемные семьи передаются дети, у которых нет юридических прав на усыновление (удочерение) в связи с отсутствием необходимых документов (например, если нет зарегистрированного отказа матери от ребенка, рожденного в роддоме, или ребенок-подкидыш).

Государственными формами устройства являются дом ребенка и детский дом. Дом ребенка представляет собой учреждение здравоохранения, где дети содержатся до достижения ими трех лет. Затем они передаются в детский дом, который является государственным образовательно-воспитательным учреждением, в котором обеспечивается содержание, развитие, образование и воспитание детей-сирот в возрасте от 3 до 18 лет.

Одним из вариантов государственного устройства ребенка-сироты являются школы-интернаты:

- общеобразовательные школы-интернаты для детей-сирот с нормальным психофизическим развитием;
- школы-интернаты для детей с интеллектуальной недостаточностью (задержкой психического развития или олигофренией в степени дебильности);
- интернаты для глубоко умственно отсталых детей-сирот, находящиеся в подчинении Министерства труда и социального развития.

Особую форму устройства ребенка-сироты представляют собой Центры временного содержания, которые предназначены для оказания экстренной помощи (например, в случаях изъятия ребенка из семьи, где он страдает от семейного насилия).

Как уже указывалось выше, в государственных учреждениях для детей-сирот создать условия для полноценной социализации ребенка весьма сложно, что и отражается на всем ходе социально-психологического развития ребенка.

Неадекватность социального окружения в виде частой смены ухаживающего взрослого или нарушения его социального поведения ведет формирование негативного социально-эмоционального опыта у ребенка и рассматривается в качестве фактора риска, нарушения его психического здоровья. Следовательно, невозможно социально-эмоциональное развитие детей вне постоянного непрерывающегося общения с чувствительным, отзывчивым и эмоционально доступным человеком.

В основе отставаний в развитии у детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, лежит дефицит общения с взрослым. Нормальное развитие требует определенного количества и качества социоэмоциональных впечатлений, которых ребенок может получить и в социальном учреждении при наличии хорошо продуманной и организованной педагогической работы по оптимизации процесса социализации в ходе овладения различными видами деятельности.

Одной из самых важных задач учреждений для детей-сирот является создание необходимых условий для позитивного развития воспитанников, включая организацию деятельности по их социальной адаптации и профилактике правонарушений. Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что разработка отдельных мероприятий в этом направлении, не затрагивающих глубинных причин явления, оказывается малоэффективной.

Всё это не позволяет в полной мере решить вопросы социализации личности, адаптации, реабилитации и интегрирования детей сирот в общество. И как следствие этого – именно бывшие воспитанники детских домов и бывшие беспризорные пополняют армию безработных, бездомных и преступников.

Интеграция воспитанников домов - интернатов для детей-сирот в современное общество предполагает социализирующее взаимодействие трех векторов влияния: воздействия общества на личность ребенка (включая создание специфической социально- педагогической ситуации), активную роль ребенка в формировании собственных социально-психологических качеств и совершенствование системы социальных отношений в обществе (особенно применительно к выпускникам интернатов). На первый план выдвигается проблема подготовки таких детей к самостоятельной жизни в обществе, то есть их интеграция в окружающий социум. В решении этой задачи можно выделить различные социализирующие технологии, которые могут быть использованы в специально организованном социально-педагогическом воздействии на личность ребенка-сироты:

-технологии подготовки воспитанников к самостоятельной жизни в обществе, предполагающие создание условий для развития у детей-сирот необходимого уровня социальной зрелости для конструктивной реализации такого ребенка в основных сферах социальной деятельности человека;

-технологии, ориентированные на формирование социально- профессиональной адаптированности детей-сирот, носящие комплексный характер и предполагающие организацию условий для овладения профессией и долевой подготовки выпускников детских домов-интернатов;

-технологии, центрированные на личности детей-сирот, предполагающие создание социально-педагогических условий для развития у них различных качеств, напрямую связанных необходимостью социализации и интеграции в окружающий социум.

Одним из факторов, обуславливающих трудности в социализации детей-сирот, выступает отсутствие личного пространства. У ребенка, воспитывающегося в детском доме, практически нет «личного пространства», дающего ему возможность уединиться, побыть одному: «С некоторой долей условности личным пространством можно считать кусок стены над кроватью, который ребенок может украсить по собственному разумению, и тумбочка с личными вещами, порядок и содержимое которой контролируется воспитателем. Жизнь в детском доме в силу известных обстоятельств вынуждает детей постоянно находиться «на публике». Даже сама планировка помещения детского дома не предусматривает наличия здесь какой-то «личной» территории с четко обозначенным «персональным» пространством, доступ в которое возбраняется даже «ближним» и «близким».

Компенсаторным приспособлением к указанному состоянию выступает недоразвитие собственной «Я-концепции», формирование конформной личности с неадекватной самооценкой.

Основным направлением работы педагогического коллектива учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выступает организация работы в плане адаптации и профессиональной ориентации воспитанников. При этом профессиональное самоопределение таких детей весьма затруднено в связи с низким уровнем интеллектуального развития, недоразвитием когнитивных процессов (мышления, памяти, воображения, бедностью аффективной сферы).

Сегодня очень важен поиск таких педагогических средств, которые позволяют решить многие проблемы социально становления детей-сирот в учреждениях интернатного типа.

В качестве компонента восприятия личности ребенка-сироты может выступать такое педагогическое средство как «социальное закаливание», которое предполагает включение детей в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного эмоционального воздействия окружающей среды.

Для этого нужны упражнения, в которых учащиеся должны проявить волевые качества, преодолеть себя, выработать определенный иммунитет к негативному влиянию социальной среды, ориентацию на обязательность выявления причин неудач, и поиск путей их преодоления.

Главным средством, обеспечивающим преодоление трудностей социализации, является ситуация, когда ребенок имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, быстро адаптироваться в новых условиях, гибко реагировать на воздействие окружающей среды осваивать различные социальные роли.

Одна из проблем, с которым сталкиваются дети-сироты – это самостоятельное построение собственной жизни. В условиях учреждений интернатного типа трудно сформировать необходимые для этого умения. Однако, есть ряд средств, которые частично решают эти проблемы, как, например, к аналитической деятельности. В процессе анализа формируется рефлексивное отношение к собственной жизни, способность адекватно оценивать себя и других, конкретную жизненную ситуацию.

Также важным средством подготовки детей к самостоятельной жизни является организация взаимодействия детей разного возраста. Разновозрастного взаимодействия способствует взаимообогащению детей, позволяет овладеть социальными ролями взрослого, ответственного за других. Дети осваивают опыт организаторской деятельности, которая не всем доступна в среде сверстников.

Важнейший путь развития способностей преодоления трудностей социализации - это расширение связей детей-сирот с внешним миром, другими социальными группами, включение их в систему новых социальных связей и отношений. В этом есть значительные возможности для реализации потребности детей в общении. Это способствует более полному познанию собственной «Я».

Это лишь часть средств обеспечивающих успешность преодоления трудностей социализации, которые не требуют специальных дополнительных временных и материальных затрат, а органично вписываются в целостный педагогический процесс эффективность использования определяется профессионализмом воспитателей и руководителей детских домов.

Социализация детей-сирот, воспитывающихся в условиях специализированного учреждения, осложняется еще и тем, что они оказываются в определенной степени изолированными от мужского общества, так как основной контингент работников детских домов и школ-интернатов составляют женщины.

Это порождает проблемы гендерной социализации детей изучаемой категории. Не имея перед собой образцов нормативного мужского поведения, мальчики-сироты в условиях феминного типа воспитания не имеют возможности сформировать адекватный тип поведения, характерный для их пола.

Выводы. Проблема социализации сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в любом цивилизованном обществе является предметом общественной тревоги. В настоящее время в нашей стране реализуются программы направленные на оказание различных видов помощи данной категории детей. Тем не

менее, выпускники интернатов психологически не готовы самостоятельно занять свое место в жизни. Данная проблема требует комплексного подхода и объединения большого числа специалистов: психологов, медицинских работников, педагогов, коррекционных педагогов, а также представителей органов местного самоуправления.

Эта необходимость обусловлена тем, что трудности, с которыми сталкиваются выпускники учреждений интернатного типа, обусловлены не только внутренними факторами, связанными особенностями их психического развития и соматического здоровья в условиях материнской депривации, но и отсутствием твердых гарантий со стороны социума в отношении их трудоустройства, дальнейшего образования.

Целенаправленная работа по социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволит сформировать поколение способное адаптироваться в обществе, которое не будет порождать новых социальных сирот, что является одной из основных составляющих в процессе профилактики социального сиротства.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Кабардиева Ф.А. Мультитерапия как методика педагогической поддержки процесса социализации детей-сирот. / Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 26-28.
2. Воскобойникова С.А. Нет чужих детей: Раздумья о проблемах современного сиротства: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1999. 175 с.
3. Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: Генезис и профилактика. М.: НИИ семьи и воспитания, 2000. 48 с.
4. Кабардиева Ф.А., Пицхелаури Э.М. Актуальные проблемы суицидального поведения. / В сборнике: Педагогика и психология: проблемы и перспективы Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией Р.М. Рамазановой, Э.М. Пицхелаури, Б.А. Шихамировой. 2016. С. 158-162.
5. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Народное образование. 2001. №3. С. 238 — 250.
6. Махаева Г.М., Пицхелаури Э.М. Школа как фактор педагогического воздействия на процесс воспитания лидерских качеств подростков. / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. / Психолого-педагогические науки. 2014. № 2 (27). С. 60-66.
7. Пицхелаури Э.М., Атаева Д.З., Кабардиева Ф.А. Организация социально-педагогической помощи детям с посттравматическими стрессовыми расстройствами./ В сборнике: 100 лет профессиональному педагогическому образованию в Дагестане: перспективы развития Материалы научно-практической конференции. В 5-ти частях. Ответственные редакторы А.А. Цахаева, М.М. Асильдерова, Б.Б. Джамалова. 2017. С. 72-80.
8. Пицхелаури Э.М., Махаева Г.М. О содержании социально-педагогической работы с семьей. / Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 3 (28). с. 73-77.
9. Пицхелаури Э.М. Компетентностный подход при подготовки специалистов. / В сборнике: Развитие правового сознания в образовательном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции. 2014. с. 114-119.

Педагогика

УДК 373.1

старший преподаватель Калашников Павел Федорович

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА С ЭКОЛОГИЧЕСКИМИ СМИ

Аннотация. Данная статья описывает подходы различных наук к процессу социализации. Раскрывается значение экологического воспитания для социализации личности. Рассматривается значение СМИ в процессе социализации личности. Раскрывается опыт сотрудничества социального проекта «Подарим радость!» кафедры «Педагогика и психология» МГТУ имени Н.Э. Баумана с экологическим журналом «ЭкоГрад». Анализируется работа, выполненная кафедрой и журналом в области первичной и вторичной социализации личности. Описываются перспективы дальнейшей совместной деятельности.

Ключевые слова: социализация личности, первичная и вторичная социализация, экологические СМИ.

Annotation. This article describes the approaches of different sciences to the process of socialization. The importance of ecological education for the individual socialization is revealed. The importance of mass media in the process of individual socialization is considered. The cooperation experience of the social project "Let's Give Joy!" by the department "Pedagogy and psychology" (Bauman Moscow State Technical University) with the environmental magazine "EcoGrad" is described. The work made by the department and the magazine for primary and secondary individual socialization is analyzed. Prospects for further joint work are described.

Keywords: individual socialization, primary and secondary socialization, environmental media.

Введение. Человек — существо биологическое и социальное. Общественная жизнь является феноменом, выделяющим представителей вида Человек разумный (*Homo sapiens*) среди всех живых организмов. Общественно-исторический опыт, сформированный в ходе развития человечества, индивидом не наследуется, но приобретается в процессе социализации. Понятие «социализация» по-разному рассматривается представителями различных наук о человеке: философии, социологии, психологии, педагогики и многих других.

Так, Большой психологический словарь, составителями которого являются Мещеряков Б.Г. и Зинченко В.П. [2], рассматривает социализацию как процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе.

Разных трактовку получил термин социализации и в различных психологических школах.

Необихевиоризм рассматривает данный процесс как социальное научение. Школа интеракционизма символически считает социализацию результатом социального взаимодействия. Гуманистическая психология полагает, что социализация представляет собой самоактуализацию Я-концепции.

А. В. Мудрик, автор фундаментальной теории социализации в отечественной литературе, определял социализацию развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации, по его мнению, заключается в сочетании приспособления (адаптации) и обособления человека в условиях конкретного общества.

В педагогической литературе существует немало различных точек зрения на социализацию личности. Е.Н. Шиянов выделяет филогенетический и онтогенетический план социализации. При этом под филогенетический план он понимает обеспечение путей формирования родовых человеческих свойств, а онтогенетический связывает с индивидуальным развитием и становлением личности. А.Л. Леутина отмечает, что в педагогической науке на сегодняшний день два подхода к социализации, которые взаимно противоположны: адаптационный и деятельностный. Противоположность этих подходов, основана, по ее мнению, на противоречивости самого процесса социализации, который, с одной стороны, предполагает приспособление к социальной среде, а с другой — стремление личности к обособлению [4].

Формулировка цели статьи. Чтобы обособление личности шло по пути ее здоровой, социально приемлемой ориентации, несомненно, необходим процесс воспитания. Задача воспитателя — родителя, педагога, социального педагога — в своей деятельности разрешать данное противоречие.

Современные исследователи, отмечая комплексный характер социализации, нередко говорят о видах социализации на основе видов воспитания, обучения и образования. Так, Сергеева М.Г. исследует проблемы непрерывного экономического образования как фактора социализации личности [5]. Панова А.В. посвятила свою работу семейной социализации детей «группы риска». Шамионов Р.М. рассматривает социализацию этническую. И это лишь несколько примеров. В современных условиях, когда вопросы экологической безопасности становятся все острее (один только начавшийся 2018 год уже на данный момент «богат» на острые инциденты, связанные с переработкой отходов, мусорными полигонами, строительством вредных производств и другими, угрожающими жизнью и здоровью человека проблемами), ощущается запрос на исследования, посвященные социализации экологической.

Актуальность таких работ обусловлена также и тем фактором, что экологическое воспитание теснейшим образом связано со всеми видами воспитания, интегрируясь в целостный процесс формирования личности:

1. с духовно-нравственным воспитанием — экологический образ жизни предполагает деятельную заботу о всем живом, что невозможно без сформированности комплекса здоровых ценностей;

2. с патриотическим и гражданским - «Охранять природу, значит охранять Родину» (М.М. Пришвин), ее богатства, жизнь и благополучие ее граждан, культурный код народа России;

3. с физическим и трудовым — физический труд на свежем воздухе (посадка деревьев, уборка территории, обустройство кормушек и мн. др.) способствует оздоровлению организма, привитию навыков здорового образа жизни, формирования трудолюбия, инициативы и активности, выработке трудовых умений, которые могут быть востребованы в дальнейшем обучении и трудовой деятельности;

4. с эстетическим — общение с природой предполагает взаимодействие с прекрасным, формирование умения увидеть красоту в окружающей действительности, желание и готовность ее сохранить и приумножить;

5. с экономическим — рациональное использование ресурсов является основой эффективной экономики на всех уровнях, от мировой экономики до конкретного домашнего хозяйства;

6. с правовым — в условиях правового государства для защиты окружающей природы необходимо уметь применять правовые механизмы.

Таким образом, в последнее время важным компонентом развития и социализации личности признается экологическое воспитание.

Изложение основного материала статьи. Проблемы экологического образования и воспитания в контексте экологической социализации личности рассматривала в своей работе А.Н. Аутлева [1], что создает научный задел для дальнейшей разработки данного вопроса.

Рассматривая средства социализации и воспитания личности, трудно переоценить влияние внешней среды. При этом, как утверждают выдающиеся педагоги-исследователи и практики, в частности, К.Д. Ушинский, учитель не должен отгораживаться от воздействия среды на личность воспитанников, но, напротив, направлять такое влияние в общественно полезное и приемлемое русло. Эта педагогическая закономерность должна соблюдаться и при выстраивании взаимоотношений с таким мощнейшим средством воздействия на формирующуюся личность, как средства массовой информации (СМИ).

Нормативно-правовые акты Российской Федерации определяют средство массовой информации как периодическое печатное издание, сетевое издание, телеканал, радиоканал, телепрограмму, радиопрограмму, видеопрограмму, кинохроникальную программу, а также иную форму периодического распространения массовой информации, имеющую постоянное наименование. СМИ признаются исследователями (Комарова Н.С., Зейтунян М.А. и др.) наиболее доступным и влиятельным механизмом формирования личности [3]. Следует отметить доступность современных СМИ (особенно электронных), их большое разнообразие, возможности воздействия сразу на несколько анализаторов. Силу влияния СМИ можно и должно использовать в целях формирования личности и реализации социального воспитания, в том числе воспитания экологического.

Однако собственно экологические средства массовой информации, даже несмотря на все возрастающую обеспокоенность общественности проблемами окружающей среды («мусорные конфликты» в Подмосковье, критическое состояние атмосферного воздуха в крупных промышленных городах страны, массовая застройка и транспортные проблемы пригородов столицы, масштабные вырубки лесов Сибири и Дальнего Востока — это лишь небольшая выборка из экологических новостей), трудно назвать по-настоящему массовые СМИ, посвященные собственно экологии. Первоочередная причина, на наш взгляд, заключается в том, что наиболее острые экологические проблемы затрагиваются в рейтинговых, универсальных средствах массовой коммуникации, освещающих и другие волнующие аудиторию вопросы. Поэтому сотрудничество собственно

экологических СМИ с социальными институтами, осуществляющими формирование личности (в частности, с образовательными организациями) — процесс, неоспоримый обеими сторонами.

Опыт сотрудничества экологических СМИ с образовательными организациями имеется, он требует еще обобщения и осмысления. В этой связи может принести определенную пользу опыт сотрудничества ведущего лесного вуза страны, который теперь носит имя Мытищинского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана (ранее Московский лесотехнический институт — Московский государственный университет леса). Так, в 2015 году вуз начал программу сотрудничества с журналом «ЭкоГрад».

«ЭкоГрад. Московский экологический журнал» - экологическое СМИ, организатором которого является Департамент природопользования и окружающей среды города Москвы. Журналом освещаются все официальные мероприятия Департамента. Однако его тематика далеко не заканчивается на этом. Журнал объединяет целый ряд актуальных экологических направлений как Московского региона, так и страны, и мира в целом.

- Новости (подразделения — новости НЭП, Библиотека, Новости партнеров, Передовица, Новости экологического туризма).
- Новости Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы — освещается деятельность Департамента, его подведомственных организаций, в частности, ООПТ, экологический мониторинг.
- Галерея — содержит преимущественно познавательную и развлекательную информацию, местные вести, экологические советы.
- Рубрика «Эко» (подразделения — «Эко диспут», «Эко дом», «Эко литература», «Эко интересно» и посвященный лесному хозяйству отдел «Чем дальше в лес...»).
- Рубрика «Среда» - материалы, посвященные экологии культуры, экологии детства, социальной экологии.
- Videоканал «Цивилизация. XXI век».
- Рубрика «Всходы» (подразделения — Эко Инновации, Эко Наука, Эко Экономика, Эко Энергетика).
- Галерист (фотогалереи).
- Материалы блогеров.

Детская экологическая повестка — одна из приоритетных тем журнала «ЭкоГрад». Традиционно ведется детская страничка. Творческой командой журнала издается серия комиксов «В гостях у Эконошки». Сказочный герой, напоминающий котенка, и его друзья предотвращают замыслы «гения зла» по имени ТБОс (от ТБО — твердые бытовые отходы), который стремится заполнить Землю мусором.

Следует выделить такую группу воспитанников, имеющих объективные трудности в социализации и нуждающихся в максимальной социальной поддержке, как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. В данном случае речь идет не только об экологическом воспитании, но и об экологической терапии как о составной части комплекса психологических и педагогических коррекционных мероприятий.

Редакция журнала «ЭкоГрад» давно планировала принять участие в проекте, направленном на оказание помощи таким воспитанникам. Данная возможность предоставилась в 2015 году во многом благодаря личному знакомству работников журнала с участниками социального проекта «Подарим радость!» кафедры «Педагогика и психология» (Космический факультет Мытищинского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана). Поддержать проект оказалось возможным благодаря содействию Фонда региональных социальных программ «Наше будущее». Фонд оказал помощь в издании специальных выпусков журнала. Яркие, образные, красочные истории о природе, животных, написанные художником-анималистом Василием Климовым не просто раскрывают перед ребятами красоты родной природы, ближних и дальних уголков Земли (Африка, Южная Америка). В доступной для детского восприятия форме они формируют познавательные интересы и потребности, способствуют пониманию важных этических проблем: любви к природе и бережного отношения ко всему Живому, умения видеть и ценить красоту окружающего мира и родного слова. Именно работы Василия Климова легли в основу специальных выпусков журнала «ЭкоГрад».

Сотрудник журнала был командирован в две образовательные организации: Лухтоновскую коррекционную школу-интернат (деревня Лухтоново, Судогодский район Владимирской области) и Первомайский детский дом-интернат для умственно отсталых детей (хутор Первомайский, Костромская область). Поездки состоялись вместе с коллективом проекта «Подарим радость!» В их задачи входило оказание шефской помощи воспитанникам и проведение благотворительного концерта. Журналы были переданы руководителям организаций и которые вручили их детям. Воспитанники проявили большой интерес: по отзывам директоров и воспитателей, ребята восприняли журнал очень эмоционально. Воспитатели читали их совместно в группах.

Командированным сотрудником был изучен опыт экологического воспитания в организациях. Ему уделяется большое внимание. Так, в Лухтоновской школе-интернате его главной особенностью является то, что оно сопряжено с трудовым. При школе-интернате создано подсобное хозяйство и свиноферма в целях обеспечения трудового обучения и воспитания учащихся, а также улучшения питания воспитанников и их участия в общественно полезном труде. Воспитанники принимают участие и в работах по благоустройству территории, и в обустройстве «экологии» помещения школы-интерната. Что касается Первомайского детского дома, то экологическая повестка в связи с особенностями воспитанников имеет, прежде всего, терапевтический характер. Руководство интерната старается организовать ребятам выезды в те организации, где у них будет возможность непосредственно пообщаться с природой, с животным миром: дельфинарий, океанариум. С детским домам сотрудничает питомник собак породы хаски.

Сотрудничество журнала с проектом «Подарим радость!» и данными образовательными организациями не ограничилось поездками и не закончилось сразу после них. Воспитанники вместе с воспитателями стали читателями материалов «ЭкоГрада», посвященных детям и подросткам. Это несомненно увеличило аудиторию журнала.

Следует отметить, что экологическая просветительская деятельность журнала способствовала не только первичной социализации личностей воспитанников школы-интерната и детского дома, но и социализации вторичной. Под данным термином понимается преимущественно социализация, предполагающая изменение уже сложившихся моделей поведения, приобретение навыков. Такую работу удалось провести среди студентов благодаря освещению журналом событий жизни университета: поездок в детские дома («Дарим радость нашему будущему»), пансионат для ветеранов труда («Дарим радость ветеранам»), первого выпуска

бакалавров направления подготовки Профессиональное обучение, вечера встреч выпускников кафедры «Педагогика и психология», выставки «ЭкоТех» с участием сотрудников университета. Так студенты и выпускники кафедры, участники проекта «Подарим радость!» дополнили число читателей электронной версии журнала. События, освещавшие жизнь университета, резко набирали высокое число просмотров (до 2000 за день). Ряд из студентов и сотрудников вуза стали постоянными читателями. Сотрудники университета приглашались экспертами по актуальным экологическим проблемам: вспышка короеда-типографа в Московской области, катастрофическая ситуация с пожарами лесов в районе озера Байкал, проект «Зеленый щит», Дальневосточный гектар. Привлечению новых читателей способствовало также размещение ссылок на статьи «ЭкоГрада» на странице социального проекта «Подарим радость!» на сайте vk.com. По опросам и отзывам, наибольшей популярностью пользовались публикации о животных. Однако читатели из университета проявляли интерес и к материалам, затрагивавшим социально-экологические вопросы.

Выводы. В настоящее время команда журнала «ЭкоГрад» продолжает масштабную работу по экологическому просвещению подрастающего поколения. Мощным импульсом послужило провозглашение 2017 года Годом экологии в России. Сотрудничество с социальным проектом «Подарим радость!», временно приостановившееся вследствие объективно сложного процесса реорганизации МГУЛ и становление его Мытищинским филиалом МГТУ им. Н.Э. Баумана, планируется возобновить. Так, в частности, журналом ведутся работы по изданию новых специальных выпусков, предназначенных, в том числе, для воспитанников детских учреждений, которым проект «Подарим радость!» оказывает шефскую помощь. Возобновление взаимодействия с социальным проектом приобретает для редакции «ЭкоГрада» особое значение в свете объявления 2018 года в России Годом волонтера и добровольца.

Литература:

1. Аутлева А.Н. Экологическое образование и воспитание в системе экологической социализации личности. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2013. №2. С. 93-99.
2. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: 2003 - 672 с.
3. Комарова Н.С. Роль СМИ в социализации российской молодежи в современном обществе. // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2011. №3. С. 43-53.
4. Леутина А.Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях. // Вопросы образования, 2014. №3. С. 152-173.
5. Сергеева М.Г. Непрерывное экономическое образование как фактор социализации личности. // Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы. материалы 10-й Международной научно-практической конференции: в 2х частях. Казанский государственный архитектурно-строительный университет, 2016. С. 240-245.

Педагогика

УКД:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Камалова Ильмира Фуатовна

Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого КФУ (г. Казань);

магистрант Костюшкина Ольга Николаевна

Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого КФУ (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ГИТАРИСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Процесс формирования исполнительской техники обучающихся складывается из исполнительских и выразительных средств, которые имеют между собой четкую связь через технические приемы и способы игры. Такие аспекты, как посадка, постановка рук, звукоизвлечение и так далее, является базой, которую педагог дает в первую очередь ученику.

Ключевые слова: классическая гитара, методика обучения, образование, базовая исполнительская техника.

Annotation. The process of formation of the performing technique of students consists of performing and expressive means, which have a clear connection through the techniques and methods of play. Aspects such as planting, hand positioning, picking, and so forth, is the basis on which the teacher gives the first student.

Keywords: classical guitar, teaching methods, education, basic performing technique.

Введение. Одной из первостепенных задач современного общества является образование и воспитание детей как необходимое условие здоровья будущей нации. На сегодняшний день образовательная система как система обучения и воспитания претерпевает интенсивное развитие, оказывая при этом глобальное влияние на модернизацию российского образования в целом. Главной задачей образовательной системы в российском обществе является воспитание духовно наполненной, нравственно сформированной, физически подготовленной социализированной личности. Выше поставленные задачи решаются не только с помощью основного образования, но и в сфере услуг дополнительного образования детей.

Согласно Концепции дополнительного образования принятой Правительством Российской Федерации в 2014 году, образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя [13, с. 17].

Неотъемлемой частью эстетического и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является сфера общего и специального музыкального образования, основная цель которого введение обучающихся в мир музыки, ее выразительных средств и инструментального воплощения в доступной и художественно-увлекательной форме.

Изложение основного материала статьи. На протяжении ряда лет специфика деятельности детских школ искусств не была отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании» и подзаконных нормативных правовых актах. В соответствии с изменениями, внесенными в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» Федеральным законом от 16 июня 2011 г. № 145-ФЗ, детские

школы искусств, в том числе детские музыкальные, хоровые, художественные, театральные, хореографические, цирковые школы, школы художественных ремесел, школы эстрадного искусства и другие детские школы по различным видам искусств, получили правовой статус, в большей степени соответствующий их профессиональному предназначению [1].

Качество образования в детских школах искусств, музыкальных школах является одним из наиболее важных показателей системы образования в области культуры и искусства.

В задачи профессионального музыкального образования в современной школе входит: творческое, эстетическое, духовно-нравственное развитие обучающихся; выявление и продвижение одаренных детей в области музыкального искусства в раннем детском возрасте; создание комфортных условий для художественного образования, эстетического воспитания, духовно-нравственного развития детей; приобретение детьми знаний, умений и навыков игры на музыкальном инструменте, позволяющих исполнять музыкальные произведения в соответствии с необходимым уровнем музыкальной грамотности, стилевыми традициями, особенностями композиторской индивидуальности; воспитание у детей культуры и опыта сольного и ансамблевого исполнительства и музицирования; приобретение детьми опыта творческой деятельности (фестивальной, концертной, конкурсной); создание теоретико-практической основы для приобретения учащимися опыта исполнительской практики и т.п. [11].

Необходимая составная часть процесса формирования умений и навыков обучающихся в музыкально-исполнительских классах является становление техники исполнителя, которую принято обозначать, как базовую исполнительскую технику. Необходимость совершенствования техники, изучая законы ее развития, является важным фактором в истории развития музыкальной педагогики. Такие аспекты, как посадка, постановка рук, звукоизвлечение и так далее, является базой, которую педагог дает в первую очередь ученику. Таким образом, обратимся к раскрытию основного понятия исследования «базовая исполнительская техника».

Согласно толкового словаря Д.Н.Ушакова техника (с греч. «technike» - буквально искусная), это совокупность приемов и приспособлений, применяемых в каком-нибудь деле, мастерстве [14]. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка, определяет понятие «техника» (греч. «he technikos», от «techne», искусство), как приемы в каком-либо искусстве [15].

Можно выделить две точки зрения исследователей в определении понятия исполнительская техника: в узкопрофессиональном и в широком смысле слова. В первом случае, исполнительскую технику определяют лишь как двигательные качества музыканта и круг вопросов непосредственно связанных с ними [9, с. 21]. В широком понимании данного понятия, исполнительская техника - это знание, умение, навыки, качества и т.д. музыканта-исполнителя, используемые им для достижения цели (художественная техника).

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что под понятием исполнительская техника подразумевается умение, в котором есть определённая доля мастерства, которое, в свою очередь, при определённом сочетании опыта, таланта и желания может переходить в исполнительское искусство.

Рассмотрим понятие исполнительская техника с точки зрения способа осуществления педагогической деятельности, представив мнения исследователей, ученых из различных областей наук.

С точки зрения дирижера, педагога-методиста, кандидата искусствоведения В.Д.Иванова, исполнительская техника - это совокупность сформировавшихся специальных навыков и умений, а также координированных слухомоторных действий и образов движений, активно участвующих в процессе звукоизвлечения и художественного интонирования [2, с. 39].

Согласно мнения российского музыковеда, специалиста в области психологии музыкального исполнительства и музыкальной педагогики, доктора педагогических наук, профессора Г.М.Цыпина, исполнительская техника, если подходить к ней с общеэстетических, философских позиций, есть умение художника выразить в своём творчестве именно то, что он желает выразить: это возможность материализовать свой замысел в звуках, если дело касается музыки [13, с. 10].

Формируя первые контакты ученика с инструментом, педагог закладывает основу, т.е. базовую исполнительскую технику, которая будет совершенствоваться на протяжении всей творческой жизни музыканта-исполнителя.

Рассмотрев мнения исследователей в характеристике понятия исполнительская техника, мы сформулировали определение понятия «базовая исполнительская техника». Это первоначальные умения и навыки звукоизвлечения, звуковедения, слухового контроля; скоординированность музыкально-слуховых представлений со специфическими способами их воспроизведения на музыкальном инструменте.

В настоящее время в сфере дополнительного образования детей одним из самых востребованных музыкальных инструментов является шестиструнная гитара. Обучение игре на классической гитаре является значимым фактором приобщения молодежи к высокохудожественным образцам музыкально-исполнительского искусства.

Проанализировав мнения ряда гитаристов, педагогов таких как Э.Пухоль [10], А.М.Иванов-Крамской [3], Н.П.Михайленко [7], В.А.Кузнецов [4] и др. мы определили структуру базовой исполнительской техники гитариста:

- правильная посадка и постановка рук;
- знание нотной грамоты;
- постановка исполнительского аппарата: (постановка правой и левой руки, звукоизвлечение и звукообразование);
- способы звукоизвлечения;
- ориентация на грифе инструмента;
- координацию различных движений;
- дифференциацию двигательных и слуховых ощущений;
- работа над штрихами;
- работа над звуковедением.

Подробно распишем каждый из них.

Правильная посадка и постановка рук. Музыкально исполнительские успехи обучающегося зависят от овладения рациональной постановкой и освобождения от мышечного напряжения аппарата. Не правильное положение рук, «зажатие» во время игры, является непреодолимой преградой исполнительского развития гитариста. Постановочные дефекты, приобретенные на начальном этапе обучения, сложно полностью

исправить. Начальное овладение посадкой и постановкой рук целесообразно разделить на три этапа: 1) посадка и держание гитары не играя; 2) выполнение простейших игровых движений правой и левой руками отдельно; 3) соединение работы правой и левой рук [6, с. 65].

Знание нотной грамоты.

Когда ученик овладел элементами навыков звукоизвлечения, можно начать знакомить его с нотной записью. Приблизительная последовательность музыкально-теоретических знаний: 1) разъяснение нотоносца и ключа; 2) ознакомление с названиями нот, в начале – на основных линиях, затем – на добавочных; 3) разъяснение понятия о размере – двухдольном, трехдольном, четырехдольном (на музыкальном материале); 4) объяснение записи длительностей звуков и пауз (сначала половинные и четвертные, позднее – целые и восьмые, паузы); 5) объяснение знаков альтерации (сначала – диез, потом – бемоль) [5, с. 66].

Постановка исполнительского аппарата (постановка правой и левой руки, звукоизвлечение и звукообразование).

Рациональные постановочные навыки являются одним из важнейших условий успешного развития исполнительского мастерства гитариста. Анатомическая и физиологическая стороны постановки находятся между собой в тесном единстве и соответствии. Посадка и положение инструмента должны быть такими, что бы при минимальном мышечном напряжении рук достигалась предельная свобода игровых движений. Посадка при игре должна быть удобной. Исполнитель сидит на половине стула, высота которого должна соответствовать требованиям роста ученика. Левая нога для большей устойчивости и удобства игры становится на поставку.

Цель постановки правой руки - достижение чистого, сильного и разнообразного в колористическом отношении звучания инструмента при минимальной затрате сил [8, с. 4].

Постановки левой руки имеет следующие особенности: большой палец левой руки располагается на средней линии тыльной части грифа, но ни в коем случае не выглядывает из него. Пальцы, прижимающие струну, округлены. Недопустимо выпрямление суставов, пальцы опускаются на струну перпендикулярно к грифу [6, с. 89].

Способы звукоизвлечения.

Работая над техникой игры на гитаре, следует стремиться, чтобы пальцы были ловкими и подвижными. Звук на гитаре извлекается посредством ударов по струнам кончиками пальцев правой руки. Извлекать звук возможно от подставки до грифа, тем самым меняя тембр гитары. Существует два способа извлечения звука: 1) ногтевой, когда звук извлекается при помощи ногтей на правой руке; 2) подушечками пальцев правой руки [3, с. 11].

Ориентация на грифе инструмента это необходимая база для развития исполнительской техники, способствующая закреплению правильных мышечных ощущений, развитию первичной беглости и согласованности действий обеих рук. Для того что бы свободно ориентироваться на грифе нужно знать расположение нот. Для начала нужно выучить название открытых струн, далее в разбор идут зажатые струны до третьего лада. Пение или произнесение звука вслух будет активизировать память. Дойдя таким образом до пятого лада, можно разобрать первую гамму и подключить технику правой руки.

Координация различных движений.

Это и координация между движениями пальцев правой и левой руки, и между руками, играющими поочередно или вместе. Координация необходима гитаристу, главным образом, для того, чтобы в процессе исполнения сохранить независимость каждого элемента музыкальной фактуры, и в то же время не разрушить гармоничную связь отдельных линий, подчиняя их основному направлению движения и развития музыки.

Дифференциация двигательных и слуховых ощущений, можно охарактеризовать, как процесс формирования исполнительской техники, игровых движений, способствующий взаимосвязи слуховых и двигательных представлений. Успешность воспроизведения музыкального материала зависит от слуховых и двигательных представлений, их взаимосвязи и требований, которые предъявляются исполнителю фактурой произведения и его тональностью. Последовательное развитие (в процессе упражнения) слуховых и двигательных (мелодических, гармонических и тональных) представлений позволяет достичь такого уровня, при котором воспроизведение музыкального произведения осуществляется на инструменте уверенно и легко.

Работа над штрихами.

Процесс работы над ведением звука должна вестись во всех направлениях. Ученик должен освоить с одной стороны характерный гитарный звук, однородный тембр и динамическую ровность, а с другой стороны ученику важно овладеть разнообразным звучанием охватывающий все виды гитарной техники. Эта работа тесно связана со штриховой техникой. Штрихи следует рассматривать с точки зрения музыкально-выразительного содержания и специфики исполнения. Рассмотрим некоторые из них: «глиссандо» - прием игры, при котором палец левой руки не отрываясь от струн, скользит с одного лада на другой; «вибрация» – прижимая струну пальцем левой руки на любом ладу и покачивая кисть руки из стороны в сторону, звук начинает колебаться; «флажолеты» – натуральные и искусственные. Касаясь подушечкой пальца левой руки какой-либо струны над определенным ладом и после удара правой руки, при отнятии пальца, струна издает новый по высоте и окраске звук. Натуральные флажолеты берутся на открытых струнах, а искусственные на закрытых, т.е. прижимая левой рукой определенный лад [3, с. 57].

Работа над звуковедением.

Начальный этап обучения игре на гитаре можно представить, как поиск красивого, ясного, темброво-разнообразного, плотного, чистого, объемного звука. К музыкальному звуку предъявляются особые требования. Конечно, те звуки которые извлекают начинающие гитаристы в музыкальной школе, нельзя назвать музыкальными. Для музыканта основной контроль – слуховой, поэтому одним из главных условий является развитие слуха как органа контроля. Первое, чему должен научиться ребенок, это правильно ставить правую руку. Первое упражнение проходит без гитары, рука свисает вдоль туловища естественно и расслабленно. Далее ученик сгибает руку в локте, его кисть оказывается на уровне живота, пальцы в естественном полусогнутом положении. Важно следить, что бы кисть не прогибалась вверх и вниз, допуская лишь небольшой овал в запястье, который возникает сам при постановке на струны [5, с. 65].

Так же необходимо отметить большое значение в приобретении навыков освоения базовой исполнительской техники упражнений, которые являются своеобразной, полной контролируемой сознанием «гимнастикой» рук, т.е. способом развития гибкости, скорости, ловкости и силы пальцев и частей исполнительского аппарата.

Изучение и анализ научной, методической литературы по данной теме, позволило нам сделать следующие **выводы**.

Базовая исполнительская техника содержит не только двигательные элементы игры, но и служит «строительным материалом» для художественной интерпретации музыкального произведения. Формируя первые контакты ученика с инструментом, педагог должен закладывать основу, которая будет совершенствоваться на протяжении всей творческой жизни.

Начало обучения на любом музыкальном инструменте, сопряжено с формированием базовой исполнительской техникой, как механической частью игры, так и музыкально-эстетическими способностями, для передачи наиболее полного образного-эмоционального содержания произведения.

Воспитание первоначальных навыков – самый трудный и ответственный этап для обучающихся. От качества усвоения базовой исполнительской техники зависит дальнейшее обучение ребенка. Педагогу с первых уроков важно воспитать культуру игровых движений, которая связана с правильными мышечными ощущениями в координации движений правой и левой рук.

Одним из главных критериев успешного и результативного обучения учащегося является методическое обеспечение педагогов, правильное взаимодействие теоретических знаний с практическими.

Литература:

1. Аракелова, А.О. «О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств»: в 2 ч.: монография: сборник материалов для детских школ искусств / Авт.-сост. А.О. Аракелова. - М.: Минкультуры России, 2012. - Ч.1. – 118 с.
2. Иванов, В. Словарь музыканта-духовика / В.Иванов. - М.: Музыка, 2007. - 128 с.
3. Иванов-Крамской, А.М. Школа игры на шестиструнной гитаре / А.М.Иванов-Крамской. – М.: «Феникс», 2002. – 152 с.
4. Кузнецов, В.А. Игровой аппарат гитариста / В.А.Кузнецов. - М.: «Классика-XXI», 2006. – 201 с.
5. Макаров, В. «Методика обучения игре на начальном этапе» / В.Макаров, Харьков: ХГИИ, 1997. - 120 с.
6. Милан, Луис де Нарваэс // Большая российская энциклопедия. Т.20. / Луис де Нарваэс, Милан. - М.: БРЭ, 2012. - 296 с.
7. Михайленко, Н.П. Методика преподавания на шестиструнной гитаре / Н.П.Михайленко. - Киев, 2003. - 248 с.
8. Петренко, Е.В. Методика обучения игре на шестиструнной гитаре для детей в возрасте 11-16 лет / Доклад на педагогическом совете педагога Е.В.Петренко / Е.В.Петренко. – Вязьма, 2015. - 6 с.
9. Потеряев, Б. Формирование художественной техники баяниста-исполнителя / Б. Потеряев. - Челябинск, 1999. - 162 с.
10. Пухоль, Э. Школа игры на шестиструнной гитаре на принципах техники Ф. Таррега / Э. Пухоль. – М.: Всесоюзное издательство, 1983. - 188 с.
11. Самовик, О.А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования / О.А.Самовик «Вестник» адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. - 2013 г. - № 2(117). - С. 62-67
12. Цыпин, Г.М. Исполнитель и техника / Г.М. Цыпин. М.: Академия, 1999. - 192 с.
13. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4429/файл/3414/Концепция%20развития%20дополнительного%20образования%20детей.pdf> - 17 с. (Дата обращения 10.03.2017)
14. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=76901> (Дата обращения 10.11.17)
15. Чудинов, А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка [Электронный ресурс] - Режим доступа http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/35359 (Дата обращения 31.05.2017)

Педагогика

УДК 621.37:93

студент Камбулов Данил Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону);

старший преподаватель Ганжур Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДОЛОГИЯ РАДИОТЕХНИЧЕСКОЙ СВЯЗИ НА ОСНОВЕ ТЕОРЕМЫ В. А. КОТЕЛЬНИКОВА

Аннотация. Настоящая работа посвящена основным научным и организационным достижениям Владимира Александровича Котельникова в области радиопизики и радиотехники. Его идеи породили поток других новых идей, которые в значительной степени обусловили развитие систем связи и создали предпосылки к переходу к глобальному информационному обществу. Но с развитием цифровой системы передачи информации, стала актуальна задача восстановления непрерывных сигналов по дискретным отсчетам. В данной работе рассмотрены основные процессы дискретизации и восстановления сигналов по теореме Котельникова, в основе которой лежит базисная система $\{\sin(x)/x\}$. Рассмотрен метод обработки сигналов, основанного на преобразовании Котельникова, с последующим анализом и оценкой значения восстановленного сигнала.

Ключевые слова: теорема отсчетов, Котельников, дискретизация, радиотехника, криптография, радиоастрономия.

Annotation. This work is devoted to the main scientific and organizational achievements of Vladimir Alexandrovich Kotelnikov in the field of Radiophysics and radio engineering. His ideas have given rise to a stream of other new ideas that have largely driven the development of communication systems and created the preconditions for the transition to a global information society. But with the development of the digital information transmission

system, the task of restoring continuous signals by discrete counts became relevant. In this paper, we consider the main processes of signal discretization and reconstruction according to the Kotelnikov theorem, which is based on the basis of the basis system $\{\sin(x)/x\}$. The method of signal processing based on Kotelnikov transformation is considered, followed by analysis and evaluation of the restored signal value.

Keywords: Sampling theorem, Kotelnikov, discretization, Radiotechnics, cryptography, radio astronomy.

Введение. Владимир Александрович Котельников - это выдающийся ученый и инженер в сфере радиотехники, радиофизики и информатики. С его именем связано одно из важнейших направлений, на котором основана практически вся электроника – цифровая обработка сигналов.

Изложение основного материала статьи. Родился Котельников 24 августа 1908 года в Казани, в семье профессоров. Его дед и отец были профессорами Казанского университета. Неудивительно, что юноша в ранние годы уже умел писать и читать, знал основы арифметики и географии. Детство Володи пришлось на период Первой мировой и Гражданской войны. Из-за военных действий, семья часто меняла место жительства и образование приходилось получать дома. Невзгоды военных лет не сломили в нем интереса к науке. И в подростковом возрасте он увлекся радиотехникой, которая и определила всю его будущую жизнь.

В 1926 году Владимир поступил в МВТУ имени Баумана. Учеба в этом заведении сопровождалась посещением дополнительных курсов на физико-математическом факультете МГУ. Во время обучения в МВТУ из его структуры выделился МЭИ – Московский энергетический институт, который он окончил с отличием. Престижное образование позволило ему продолжить научную деятельность в Научно-исследовательском институте связи Красной армии в качестве инженера. Параллельно с этим Котельников в 1931 году поступает в аспирантуру МЭИ и занимается преподавательской деятельностью на кафедре радиотехники родного института. В 1932 В.А.Котельников выбирает тему для своей научной работы "О пропускной способности "эфира" и проволоки в электросвязи", в своей работе он формулирует знаменитую теорему отсчетов, которая носит его имя.

Если непрерывная функция $f(t)$ удовлетворяет условиям Дирихле, а именно она ограничена, кусочно-непрерывна и имеет конечное число экстремумов и ее спектр ограничен некоторой граничной частотой, называемой частотой среза ω_c , то существует такой максимальный шаг дискретизации Δt (интервал между дискретными отсчетами), при котором можно безошибочно восстановить дискретизируемую функцию

$$\Delta t = \frac{1}{2\omega_c}$$

по ее дискретным отсчетам. Максимальный интервал равен: Воспроизводящая функция принимает вид бесконечного ряда, называемого рядом Котельникова:

$$\frac{f(n\Delta t) \sin \omega_c \max(t - n\Delta t)}{t - n\Delta t} \text{ значение } f(t) \text{ в момент времени } n\Delta t.$$

функция, принимающая максимально значение $\max=1$ в точке, а в остальных точках $n\Delta t$, где $n = 0$, так как $t = n\Delta t$, то

$$\sin 2\pi * f \max\left(t - n \frac{1}{2f_{\max} \Delta t}\right) = \sin \pi (k - n) = 0$$

Отсюда следует, что непрерывная функция $f(t)$ представляется суммой произведений двух $f(n\Delta t)$

множителей, один из которых равен значению функции в дискретной точке, а другой является некоторой функцией времени, называемой функцией отсчетов:

$$f(t) = \frac{\sin(\omega_c(t - n\Delta t))}{\omega_c(t - n\Delta t)}$$

Каждая из базисных функций $f(t)$ сдвинута относительно подобной ближайшей функции $f_{n-1}(t)$ или $f_{n+1}(t)$ на интервал дискретизации Δt .

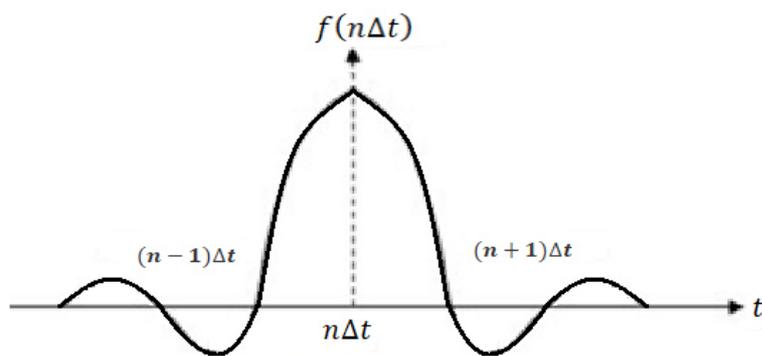


Рисунок 1. Функция отсчётов

$$t_{n-1} = (n-1)\Delta t, \quad t_{n+1} = (n+1)\Delta t$$

В моменты времени t_{n-1} и t_{n+1} , значения отклика равны нулю. Это определяет механизм восстановления непрерывного сигнала по его отсчётам. Формирование последовательности отсчётов непрерывного сигнала, которая представляет собой дискретный сигнал, так как значение любого отсчёта $f(n\Delta t)$ сохраняется неизменным в течение интервала времени Δt , осуществляется при помощи импульсного модулятора.

Простейший импульсный модулятор – это перемножитель, на один вход подаётся непрерывный сигнал $f(t)$, а на второй – последовательность коротких единичных импульсов с периодом Δt (рис.2). На выходе перемножителя будет последовательность коротких импульсов,

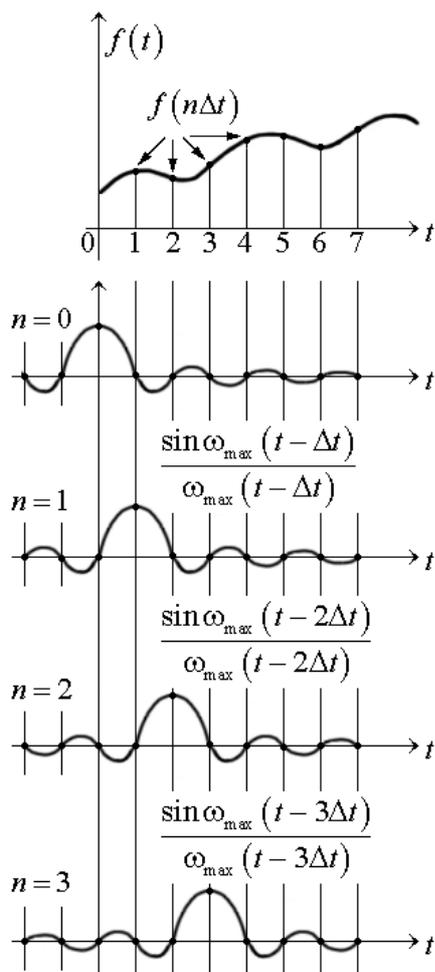


Рисунок 2. Последовательность коротких импульсов

амплитуды которых равны $f(nat)$, (соответствуют мгновенным значениям сигнала $f(t)$, в момент времени $t_n = nat$).

Для того, чтобы восстановить непрерывный сигнал, достаточно на идеальный фильтр нижних частот подать дискретный сигнала $f(t)$. Пример восстановленного сигнала изображен на (рис. 3.).

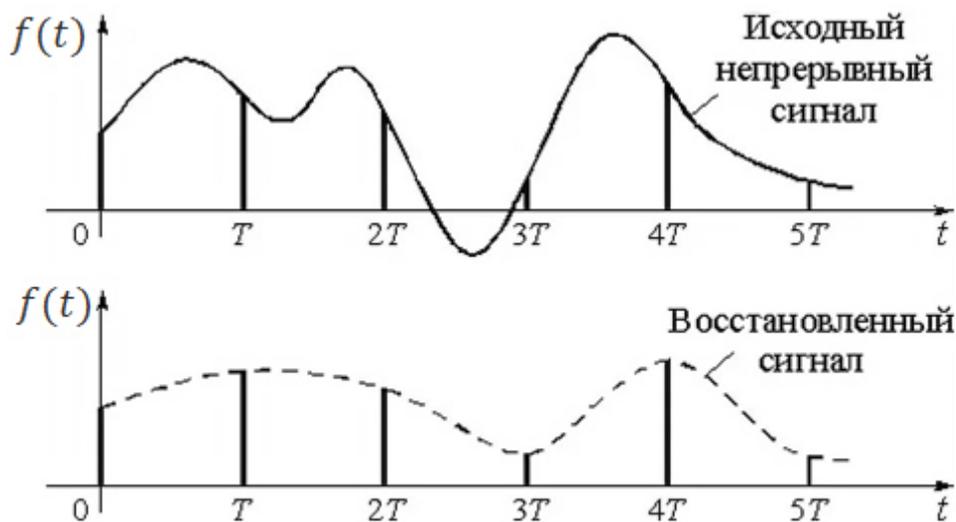


Рисунок 3. Восстановленный сигнал

Теорема Котельникова легла в основу многоканальной электросвязи и стала одной из основополагающих в теории цифровых систем. Данная теорема лежит в основе дискретизации и передаче импульсов, период между которыми намного больше их длительности. Отсюда следует, что в промежутках импульсов одного сигнала можно передавать импульсы другого сигнала. То есть по одной паре проводов можно передать одновременно около 2000 телефонных разговоров. На основании теоремы Котельникова, возникли практически все современные системы связи.

В свои 30 лет, Котельников без защиты диссертации получил степень кандидата технических наук СССР. В 1938 году Владимир Александрович руководит двумя лабораториями, одна из которых, занимается созданием многоканальной аппаратуры радиосвязи, а другая аппаратуры для засекречивания телефонной и телеграфной информации.

Вместе с молодыми учеными, Котельникову удается перейти от устаревших систем шифрования информации к новому синхронному, линейному засекречиванию радио и телефонных переговоров. Также под его руководством до войны была создана многоканальная однополосная радиосвязь между Москвой и Хабаровском. На то время это было достижение международного масштаба.

Не смотря на начавшуюся войну, Владимир продолжал научную деятельность. И в 1941 году сформулировал несколько ключевых тезисов, по которым должна была строиться устойчивая ко взлому система засекреченных сигналов. Одним из ключевых тезисов было преобразование старых аналоговых сигналов в цифровые. Ученый предполагал, что аппаратура для таких операций будет работать согласно теореме отсчетов. Но техника, которую он предсказал, появилась только после Второй мировой войны.

Отдел, отвечавший за правительственную высокочастотную связь, изучив личное дело ученого, поручает ему важное задание. В период с 1941 по 1945 года Котельников активно работает над решение задачи государственной важности – создание системы шифрования речевых сигналов, устойчивых к расшифровке противником.

Котельников с группой ученых в 1942 году разработал образец «Соболь-П». Данная модель предназначалась для секретной однополосной радиотелефонии. С помощью временных задержек участков сигнала и спектральной инверсии, аппарат дважды преобразовывал электрические сигналы речи. На выходе шифрограммы были нечитаемыми для противника.

На тот момент аналогов такой системы не существовало, что позволило «Соболь-П» стать одним из технически сложным устройством для шифровки информации. Специальная Государственная комиссия изучила аппарат, и установила, что «Соболь-П» позволяет безопасно вести секретные переговоры. После заключения комиссии, «Соболь-П» стали использовать для передачи совершенно секретных приказов и донесений.

После Великой Отечественной войны коллектив, в котором работал ученый был расформирован. Владимир решил вернуться в Москву и возглавить в МЭИ кафедру «Теоретические основы радиотехники». На кафедре он проработал 36 лет. Работая на кафедре, ученый разрабатывает эффективные методы борьбы с радиопомехами и вносит существенные правки в способы приема очень слабых радиосигналов. В 1947 году Котельников защищает докторскую диссертацию по теме «Теория потенциальной помехоустойчивости», в которой не только поднимает вышесказанные вопросы. Но и развивает основополагающие идеи по теории помехоустойчивости. Сформулированные им идеи по сей день используются при создании даже современных систем борьбы с помехами сигналов.

В 1953 году Владимир Александрович стал академиком Академии Наук СССР.

В.А.Котельников открыл новую страницу в радиоастрономии - планетная радиолокация. Он лично принимал непосредственное участие в радиолокационных исследованиях планет и в разработках

планетарного радиолокатора. Благодаря данному направлению, масштаб Солнечной системы был уточнен более чем в 150 раз.

Владимир Александрович Котельников внес огромный вклад в такие области науки, как микроэлектроника, квантовую радиофизику, статическая радиофизика, а также сделал большой вклад в освоении миллиметрового, субмиллиметрового и оптического диапазонов радиоволн, стекловолоконной оптической связи.

С 1969 года наряду с большой научно-исследовательской работой В.А.Котельников в течение почти 20 лет занимал пост директора Института радиотехники и электроники (ИРЭ) АН СССР, он успешно координировал научными исследованиями в масштабе всей страны в области радиосвязи, радиотехники, радиоастрономии, исследования космического пространства. Возглавлял научные советы Академии наук, одним из которых был "Интеркосмос", по радиоастрономии, а также был основателем и главным редактором журнала "Радиотехника и электроника", "Вестник Академии наук СССР", а также членом редколлегии журнала «Радиотехника».

Не смотря на почтенный возраст, Котельников до конца своих дней продолжал активно работать в меру своих сил и возможностей. Последние работы, замыкающие круг работ в сфере радиофизики, он опубликовал на 88 и 89 году своей жизни. Владимир Александрович принимал активное участие в заседаниях Президиума РАН, как почетный директор Института радиотехники и электроники РАН вел заседания Ученого совета ИРЭ РАН. В 1992-м благодаря Котельникову В.А. была создана Академия криптографии России. Творческий путь Владимира Александровича завершился на 97-м году жизни. Последней неопубликованной работой «Модельная квантовая механика». Работу опубликовали в 2008 году, уже после ухода из жизни учёного.

Академик внес большой вклад в подготовку научных и инженерных кадров в нашей стране. Большую часть своей жизни он отдал преподавательской деятельности, возглавлял кафедры в МЭИ, а затем в МФТИ.

Академик Владимир Александрович, был не только великим ученым, но и крупным общественным деятелем. Он несколько раз избирался депутатом Верховного Совета СССР, в течение шести лет был Председателем Верховного Совета РСФСР.

Владимир Александрович Котельников – это человек с большой буквы с выдающимися личными качествами. Он был необычайно серьезным в подходе к решению любого вопроса, работал с полной отдачей. И неизменная обязательность, доброжелательность в выполнении обещанного, стремление всегда решить вопрос, не откладывая на завтра.

Академик скончался 11 февраля 2005 года. Его похоронили на Кунцевском кладбище Москвы. Его имя носит военно-морское судно «Владимир Котельников», Институт радиотехники и электроники им. В.А.Котельникова РАН, Институт радиотехники и электроники им. В.А.Котельникова МЭИ.

Выводы. Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что теорема Котельникова, стала одним из фундаментальных открытий в науке. Её смело можно поставить в один ряд с теоремами Ньютона, Пифагора, Гаусса. На сегодняшний день в любой сфере, где необходимо передавать или принимать любые электромагнитные сигналы, мы не замечаем, как пользуемся теоремой Котельникова. Мы слушаем радио, смотрим телевизор, разговариваем по телефону. Все это в основе своей работы содержит принцип дискретизации сигналов.

Литература:

1. Котельников Владимир Александрович // <https://ru.wikipedia.org> – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]- https://ru.wikipedia.org/wiki/Котельников,_Владимир_Александрович – (дата обращения: 07.03.2018)

2. К 100-летию со дня рождения академика Котельникова Владимира Александровича // <http://www.ras.ru>– Российская Академия Наук. [Электронный ресурс]. - <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=59dc9c27-d249-486e-b537-2edfb02a0ede> – (дата обращения: 07.03.2018)

3. Котельников В.А. О пропускной способности «эфира» и проволоки в электросвязи: Материалы к Первому Всесоюзному съезду по вопросам технической реконструкции дела связи и развития слаботочной промышленности. // (Сборник Всесоюзного энергетического комитета. По радиосекции. –М.: Управление связи РККА, 1933) // Успехи физических наук, 2006. – № 7. – С. 762-770.

4. Джерри А. Дж. Теорема отсчётов Шеннона, её различные обобщения и приложения. Обзор. — ТИИЭР, т. 65, № 11, 1977, с. 53—89.

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Медникова Ольга Николаевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Власова Ольга Александровна

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

**ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ:
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

Аннотация. Обосновывается актуальность культурологической направленности инновационного обучения школьников основам безопасности жизнедеятельности, связанная с современными тенденциями модернизации отечественного образования и требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования. На основе культурологического подхода разработана инновационная методическая система обучения безопасности жизнедеятельности, включающая взаимосвязанные целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностический компоненты. Целевой компонент методической системы представлен формированием культурной личности безопасного типа поведения. Раскрыта сущность культуры безопасности жизнедеятельности и выделены ее структурные компоненты: аксиологический, когнитивный, праксиологический. Выделение структурной неоднородности культуры безопасности жизнедеятельности повлияли на принципы отбора содержания образования: гуманизация, интеграция, проблематизация. Обоснованы этапы формирования культурной личности безопасного типа поведения, инновационные технологии обучения, диагностика его результативности.

Ключевые слова: инновационное обучение, безопасность жизнедеятельности, культурологический дискурс, методическая система, гуманизация, интеграция, проблематизация, интерактивные технологии, коммуникативность, культура безопасности жизнедеятельности.

Annotation. The urgency of the culturological orientation of the innovative education of schoolchildren is based on the basics of life safety related to modern trends in the modernization of the national education and the requirements of the federal state educational standard of general education. On the basis of the culturological approach, an innovative methodical system for teaching life safety, including interrelated target, content, process-technological and diagnostic components, was developed. The target component of the methodical system is represented by the formation of the cultural personality of a safe type of behavior. The essence of the culture of life safety is revealed and its structural components are distinguished: axiological, cognitive, praxiological. The isolation of the structural heterogeneity of the culture of life safety influenced the principles of selection of the content of education: humanization, integration, problematization. The stages of formation of the cultural personality of a safe type of behavior, innovative technologies of training, diagnostics of its effectiveness are grounded.

Keywords: innovative learning, life safety, culturological discourse, methodical system, humanization, integration, problematization, interactive technologies, communicative, culture of life safety.

Введение. Инновационное обучение, обусловленное новыми социальными запросами и требованиями образовательных стандартов, предполагает личностное развитие на основе существенных изменений в системе школьного образования в области безопасности жизнедеятельности. Инновационное обучение связано с: а) целенаправленно проектируемым, осознанно организуемым процессом обучения, управление которым осуществляется на основе использования научных и культурологических знаний; б) организованной социальной ситуацией развития личности, способной принять вызов будущего, где проектируется как это будущее (смысло- и целеполагание), так и процессом достижения готовности к участию в его осуществлении (В.Я.Ляудис).

Решение масштабных задач инновационного обучения безопасности жизнедеятельности возможно лишь при изменении взглядов обучающихся на окружающий мир и свою роль в достижении его безопасности путем формирования культурной личности безопасного типа поведения. Появление термина «культура безопасности» не случайно и связано с трагическими событиями аварии на Чернобыльской АЭС. Данное понятие введено специалистами Международной консультативной группы по ядерной безопасности (INSAQ), которые проводили анализ и оценку причин и последствий известной катастрофы [2].

Каждый этап общественного развития характеризуется определенными доминирующими тенденциями в культуре, ее ценностями и установками (Н.М. Мамедов). Современный этап перехода к постиндустриальному обществу отличается беспрецедентным ростом опасностей и угроз природного, социального, техногенного характера, кризисными явлениями во взаимоотношениях человека и природы [1, 3, 6, 13]. Формирующаяся в этих условиях культура безопасности – это способ и результат адаптации и организации безопасной жизнедеятельности людей. Она проявляется в сохранении исторических традиций, духовной и интеллектуальной сферах жизни, мировоззрении и способе мышления [7, 9, 11]. Если, по Э.С. Маркарян, общая культура человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности [17], то современная культура в качестве составляющего компонента обязательно включает культуру безопасности жизнедеятельности [4, 5].

В психолого-педагогической науке культурологический подход определяется как важная методологическая основа современного образования, где культура рассматривается, с одной стороны, как социальный феномен-культура эпохи, с другой, как личностное качество – культура человека [16, 18, 19]. Культурологичность как ведущая методологическая основа образования, ориентирована на человека, поскольку «культурные смыслы образования – это и есть человеческие смыслы» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич).

Основные научно – теоретические положения культуры безопасности разработаны в исследованиях Л.Н. Гориной, В.А. Евтеева, Т.А. Ивановой, Л.А. Михайлова, С.В. Петрова, Ю.Л. Воробьева, В.В. Гафнера и др.

Обобщение подходов к определению сущности культуры безопасной жизнедеятельности позволяет установить ее системную целостность, многоуровневость и многокомпонентность. Под культурой безопасности жизнедеятельности обычно понимается уровень развития человека и общества, характеризуемый значимостью задачи обеспечения безопасности жизнедеятельности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в повседневной жизни и в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, степенью защищенности от угроз и опасностей во всех сферах жизнедеятельности [2, 19, 20].

Культура безопасности жизнедеятельности проявляется в различных прошедших проверку временем формах и моделях безопасной жизнедеятельности, способах воспитания у подрастающего поколения правил безопасного поведения. Следовательно, культура безопасности жизнедеятельности характеризует уровень развития человека или общества по отношению к обеспечению безопасной жизни и активной деятельностью по снижению уровня опасности. Проведенный анализ сущности культуры безопасности жизнедеятельности отражается в разработке ее концепций: личностной (культура отдельного человека, развивающегося в контексте культуры безопасности и сам творящий ее ценности и смыслы), социальной (культура безопасности жизнедеятельности общества определенной исторической эпохи), аксиологической (ценностные смыслы, нормы и правила безопасного поведения), познавательной (базис знаний в области безопасности жизнедеятельности и стилевые установки мышления), деятельностной (безопасная жизнедеятельность и поведение), коммуникативной (диалоговой режим взаимоотношений), рефлексивной (осмысление оснований, принципов, результатов безопасной жизнедеятельности).

Исходя из вышеизложенного, следует вывод, что объектом формирования культуры безопасности жизнедеятельности исходного уровня целесообразно рассматривать личность.

Цель исследования состояла в осмыслении и разработке культурологических оснований инновационного обучения безопасности жизнедеятельности школьников, раскрываемых в специфике его методической системы.

Результаты исследования. Сформированность представлений о культуре безопасности жизнедеятельности, в том числе о культуре экологической безопасности как о жизненно важной социально – нравственной позиции личности, а также как о средстве, повышающем защищенность личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, нашло отражение во ФГОС ООО. Это обеспечило легитимность разработки культурологической модели методической системы образования в области безопасности жизнедеятельности, объединяющей целевой, содержательный, процессуально-технологический и диагностический компоненты.

Главным функциональным фактором организации всего учебно-воспитательного процесса по инновационному обучению безопасности жизнедеятельности выдвигается *генеральная цель: формирование культурной личности безопасного типа поведения*. Именно главная цель, как прообраз будущего, задает основные ориентиры и требования к отбору содержания образования, этапам и способам его усвоения. Не случайно в научной литературе подчеркивается путеводное значение образовательной цели. Исключительное значение цели состоит и в том, что она выступает систематизирующим фактором в деятельности субъектов образования при условии, если имеет для них обоих ценностный смысл (цель-ценность). В целеполагании важны как социальные, так и личностнозначимые аспекты, культурологическая направленность обеспечивает их интеграцию (Е.В. Бондаревская). Выстроенные в контексте культурологического подхода цели основаны на взаимодействии и согласовании личностных, социальных и общественных целей формирования культурного человека безопасного типа поведения, готового и способного к безопасной самореализации в будущей жизни.

Целевые ориентиры реализуются на основе специально сконструированного содержания образования, исходя из структуры культуры безопасности [10, 12]. Культура безопасности жизнедеятельности касается всех сфер материальной и духовной жизни общества, каждого человека и выражается в таких видах научной и практической деятельности, которые обеспечивают защиту человека, общества, государства, природы от внутренних и внешних угроз. В рамках данного представления специалисты предполагают наличие у человека определенной системы знаний в области безопасности жизнедеятельности, убеждений, готовности к деятельности по обеспечению безопасности, а также практических действий, согласующихся с требованиями безопасного типа поведения. Среди требований действующего образовательного стандарта:

- понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности;

- овладение основами современной культуры безопасности жизнедеятельности, понимание ценности экологического качества окружающей среды, как естественной основы безопасности жизни.

Содержательный аспект культуры безопасности жизнедеятельности представлен системой взаимосвязанных компонентов: аксиологический (ценности жизни и здоровья, безопасной среды жизни и деятельности), когнитивный (знания в сфере безопасности), нормативный (законодательные нормы), творческо-деятельностный (опыт безопасной деятельности), поведенческий (правила безопасного поведения).

Логика культурологичности позволяет рассматривать содержание по основам безопасности жизнедеятельности и способы его усвоения в традициях гуманистической педагогики, идей интеграции и проблематизации [15]. Гуманистические идеи проявляются в личностном, деятельностном и диалогическом подходах (В.А. Сластенин), где культура личности обучающегося рассматривается и как цель, и как результат обучения. Ее развитие детерминировано разнообразной учебной деятельностью обучающегося, а также межсубъектным взаимодействием на основе диалоговой коммуникации. Образовательный процесс, как правило, строится вокруг обсуждения актуальных проблем безопасности жизнедеятельности, поэтому востребованным является технология проблемного обучения (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов), а также другие технологии, базирующиеся на решении проблем (case study, проектная, игровая и др.). В проблемном обучении акцент делается не на привычном усвоении знаний, умений и навыков, а на развитии творческой самостоятельности обучающихся в процессе решения проблемных задач.

Интегативность содержания выражается в разнообразных межпредметных связях. Выделяются три типа межпредметных связей: 1) содержательно-информационные (состав научных знаний, ценностей); 2) операционно-деятельностные (способы деятельности); 3) организационно-методические (методы обучения, организационные формы, технологии) [20]. Содержательно-информационные связи различаются

по: а) составу научных знаний (теоретические, эмпирические); б) по знаниям о процессе познания (логические, философские); в) по знаниям о ценностных ориентациях (этические, правовые). Операционно-деятельностные связи: а) по способам практической деятельности (оказание первой помощи); б) по способам учебно-познавательной деятельности (целеполагание, планирование, рефлексия); в) по способам ценностно-ориентационной деятельности (оценочная, коммуникативная). Важно также выделение морфоструктурной (идеи, теории, понятия) и функциональной (проблемы безопасности, способы безопасной деятельности) видов интеграции, определяющих стилевые установки мышления [3].

Образовательный процесс формирования культурной личности безопасного типа поведения осуществляется в три последовательных этапа: мотивационно-целевой, информационно-познавательный, творческо-деятельностный.

На мотивационно-целевом этапе приоритет отдается аксиологическому аспекту культурологического содержания, когда создается целостное представление о единстве мира, неразрывной связи человека с миром природы и общества, ценности безопасности, устойчивом социоприродном развитии, существующих опасностях и угрозах, необходимости владения способами защиты. Эмоционально-образные методы обеспечивают чувственное восприятие материала, понимание учащимися роли курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в становлении культурной личности безопасного типа поведения, уважение к нормативным требованиям безопасности, желание изучать материал. Формируемая мотивация «сдвигается» на цель, обретая смысл и побудительную силу (А.Н. Леонтьев).

На информационно-познавательном этапе смысловая доминанта касается когнитивного аспекта культурологического содержания, где предусматривается формирование и осмысление системы знаний в области опасных и чрезвычайных ситуаций, первой помощи, основ военной службы. Особенностью знаниевого компонента содержания курса является объемная интегрированная системы знаний в области безопасности жизнедеятельности. Наряду с теоретическими (учение о безопасности жизнедеятельности, аксиома о потенциальной опасности любого вида человеческой деятельности, концепция риска, концепция Устойчивого развития), выделяется мощный пласт практических знаний, представляющих собой жизненно важный аспект культуры безопасности. Это знания способов защиты от опасностей и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного, экологического, социального характера; правил безопасного поведения в штатных и нестандартных ситуациях, способов оказания первой помощи пострадавшим. Помимо важных информационных знаний, большую роль приобретают оценочные знания, связанные с одной из главных задач курса-идентификацией опасных ситуаций, включающих оценку масштаба их распространения, наносимого ущерба, риска. Среди формируемых выделяются также прогностические знания, предполагающие составление прогнозов развития негативных событий с целью обеспечения защиты от них. Система знаний в области безопасности жизнедеятельности включает дисциплинарно-организованный (понятия, закономерности) и проблемный уровни. Исследование проблем безопасности требует обращения к широкому культурологическим основаниям взаимодействия человека и окружающего его мира, где в качестве «ядер интеграции» выступают проблемы безопасности разного уровня и характера: научные академические и ситуационные (case studies) (М.Малкея, Р.Телнер, Т.Пинч), связанные с реальными и важными отдельными событиями. Исходя из современных научных трактовок, каждое событие обладает научной ценностью, где объединяются идеи предшествующей науки и культурные ценности современности, в то время, как в представлениях классической науки, старые идеи сменяются новыми.

На творческо-деятельностном этапе основное внимание уделяется праксиологическому аспекту культурологического содержания, освоению методов и способов безопасной жизнедеятельности и поведения, как в штатных, так и во нестандартных ситуациях. Усвоенные знания и логика раскрытия проблем безопасности рассматриваются в новых нестандартных условиях применения накопленного опыта. Обучающиеся с помощью характерных для современной педагогической культуры диалогических методов, технологий взаимного толерантного общения включаются в разнообразную деятельность интеллектуального и практического характера [14].

В формировании культурной личности безопасного типа поведения огромное значение имеет активность обучающегося, его желание и умение сотрудничать в процессе межсубъектного взаимодействия на принципах диалога. При этом актуализируются интерактивные методы обучения, используемые современными инновационными технологиями. Обучение во взаимодействии позволяет достичь гораздо больших успехов; в ходе разнообразной коммуникативной деятельности происходит активный обмен чувствами, знаниями, идеями, способами деятельности, что существенно влияет на формирование личной позиции обучающегося, умения ее аргументировать. Широко используемый интерактивный режим модерации развивает способности учащихся к самостоятельному и ответственному решению вопросов безопасности посредством единства индивидуально-личностной и групповой деятельности.

Диагностика результатов оценивалась по критериям сформированности культурной личности безопасного типа поведения [8, 12].

Выводы. Разработка культурологических оснований инновационного обучения безопасности жизнедеятельности школьников, представляет собой актуальную проблему системного и междисциплинарного характера, направленную на решение одной из ключевых задач современного образования. Выстроенная и обоснованная в культурологической логике методическая система ориентирована на формирование культурной личности безопасного типа поведения, что нашло отражение в отборе содержания и его структурировании, исходя из состава культуры безопасности жизнедеятельности. Усилены взаимосвязанные аксиологические, когнитивные, праксиологические аспекты содержания; сделан акцент на гуманистических, интегративных и проблемных тенденциях. Культурологические идеи легли в основу проектирования процессуально-технологического и диагностического компонентов, раскрывающих последовательный характер формирования культурной личности безопасного типа поведения и уровни ее становления.

Литература:

1. Абрамова С. В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие / С. В. Абрамова. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – 244 с.
2. Айзман Р. И. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности / Р. И. Айзман, С. В. Петров, В. М. Ширшова. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 208 с.

3. Байбородова Л.В., Индюков И.В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности: Метод. пособие. – М.: Гуманит.изд.центр: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
4. Бекмурадов М.Р. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у школьников как приоритетная задача государства – режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/275/1635> (дата обращения 23.02.2018).
5. Воробьев Ю.Л. Культура безопасности жизнедеятельности: системообразующий фактор снижения риска чрезвычайных ситуаций в современной России //Право и безопасность, 2006, №3-4(20-21), режим доступа: http://dpr.ru/pravo/pravo_19_25.htm (дата обращения 03.03.2018).
6. Гафнер В.В. Опасности социального характера и защита от них: учеб. пособие. \ В.В.Гафнер, С.В.Петров, Л.И.Забара. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 320 с.
7. Горина Л.Н. Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изоморфизма и гомоморфизма. Автореф. дис. д-ра н. – Тольятти, 2002. – 42 с.
8. Дурнев Р. А. Культура безопасности жизнедеятельности: дефиниция и уровни формирования // Материалы XVI Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций: «Технологии обеспечения комплексной безопасности, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций – проблемы, перспективы, инновации» г. Москва, ВВЦ, павильон №75, 17-19 мая 2011 режим доступа: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2006-12/Durnev.pdf> (дата обращения 05.12.2017).
9. Евтеев В. А. Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности у учащихся начального профессионального образования: авто- реф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 с.
10. Есипова А. А., Ребко Э. М. Основные структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. – 2014. – №18.1. – С. 36-38. – режим доступа: <https://moluch.ru/archive/77/13209/> (дата обращения: 14.03.2018).
11. Иванова Т. А. Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности детей-сирот в условиях школы-интерната: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 21 с.
12. Камерилова Г.С., Медникова О.Н. Развитие экологической культуры учащихся при изучении дисциплин естественнонаучного цикла // Современные проблемы науки и образования. – 2015.-№3.-С.346 – режим доступа: www.science-education.ru/123-19308 (дата обращения: 26.10.2017).
13. Картавых М.А. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности (Учебный курс для будущих педагогов) // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2009. – №1. – С. 26-34.
14. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности: учебное пособие. Н.Новгород: Мининский университет, 2016. – 86 с.
15. Коммуникативная компетентность личности в области безопасности жизнедеятельности: монография / (Г.С. Камерилова и др.). Н. Новгород: Мининский университет, 2016. – 228 с.
16. Концепция безопасности образовательного пространства. Режим доступа: <http://www.websib.ru/noos/bou/conception.php>. (дата обращения 12.12.2017)
17. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
18. Мельникова Т.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у учащихся в современной школе // Окружающая среда, безопасность и здоровье человека: Сборник научных трудов/Под общей ред. С.В.Алексеева.- СПб.:СПбАППО,2008, – с. 121-127.
19. Петров С.В., Обеспечение безопасности образовательного учреждения: Учебное пособие / С.В. Петров, П.А. Кисляков. – М.: Издательство «Русский журнал», 2002, – 127 с.
20. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб.пособие / Л.А.Михайлов, Э.М.Киселева, О.Н.Русак и др; под ред. Л.А. Михайлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Канянина Татьяна Ивановна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

преподаватель Степанова Светлана Юрьевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ В ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЕ И ИХ ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием и развитием Единого портала государственных услуг: нормативно-правовые основы, история создания, структура портала; акцентировано внимание на необходимости популяризации предоставления государственных услуг в электронной форме в образовательных организациях.

Ключевые слова: единый портал государственных услуг, электронное правительство, электронная услуга, популяризация предоставления государственных услуг в электронной форме.

Annotation. The article considers the issues associated with creation and development of the Unified portal of state services: legal and regulatory framework, the history of creation, the structure of the portal; It focused on the necessity of popularization of state services in electronic form in the educational institutions.

Keywords: The Unified portal of the state services, e-government, e-service, popularization of public services in electronic form.

Введение. Стремительное развитие информационных технологий, становление информационного общества повлияли на развитие государства. В последнее десятилетие под воздействием информационно-коммуникационных технологий происходит модернизация социальных отношений. Во многих странах

сформировалось электронное правительство, предполагающее информационное взаимодействие органов государственной власти и общества.

В России проект создания электронного правительства реализуется с 2008 года. Его основное назначение - обеспечение возможности дистанционного оказания государственных услуг гражданам и организациям органами власти всех уровней; сокращение времени получения услуг; обеспечение прозрачности хода их оказания; исключение требования представления излишних справок при подаче заявлений на их оказание; обеспечение юридической значимости взаимодействия и результатов оказания услуг в электронном виде.

Формулировка цели статьи. Цель статьи - рассмотреть основные этапы создания и развития Единого портала государственных услуг, обосновать необходимость популяризации предоставления государственных услуг в электронной форме в образовательных организациях.

Изложение основного материала статьи. Впервые идеи внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в деятельность органов государственной власти прозвучали в Федеральной целевой программе «Электронная Россия» (2002 – 2010 годы), утверждённой Правительством России в 2002 году [1], и получили дальнейшее развитие в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации [2].

В период с 2002 по 2010 годы были заложены правовые основы для развития системы предоставления государственных и муниципальных электронных услуг.

В Концепции формирования в Российской Федерации электронного правительства до 2010 года впервые сформулировано определение электронного правительства как «новой формы организации деятельности органов государственной власти, обеспечивающей за счёт широкого применения информационно-коммуникационных технологий качественно новый уровень оперативности и удобства получения организациями и гражданами государственных услуг и информации о результатах деятельности государственных органов» [3].

В 2010 году была разработана новая государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011-2010 годы)». Программа состоит из четырех подпрограмм. Одна из подпрограмм, «Информационное государство», предусматривает создание и развитие Единого портала государственных услуг и обеспечение перехода на предоставление государственных услуг в электронной форме. Подпрограмма предполагает внедрение механизмов, позволяющих использовать мобильные устройства для доступа к сервисам электронного правительства, развитие сервисов взаимодействия граждан с органами государственной власти при помощи электронной почты, созданной на базе Единого портала, развитие центров телефонного обслуживания, обеспечение открытости информации о деятельности органов государственной власти и доступности государственных информационных ресурсов для граждан и организаций [4].

Вопросы активизации использования информационно-коммуникационных технологий при предоставлении государственных услуг в той или иной степени затрагивали такие документы как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [5] и Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года [6].

Значимым этапом в формировании нормативно-правовой основы предоставления государственных услуг в электронной форме стало принятие Федерального закона "Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг" [7].

17 октября 2009 года Распоряжением Правительства РФ N 1555-р «О плане перехода на предоставление государственных услуг и исполнение государственных функций в электронном виде федеральными органами исполнительной власти» [8] был утвержден план перехода на предоставление государственных услуг и исполнение государственных функций в электронном виде органами исполнительной власти.

Для предоставления государственных услуг в электронном виде был создан специальный Интернет-ресурс – Единый портал государственных и муниципальных услуг России www.gosuslugi.ru, открытие которого состоялось 15 декабря 2009 года. Интернет-портал представляет собой единое окно доступа к информационным системам ведомств разных уровней (федерального, регионального и муниципального). Портал предоставляет информацию об услугах и ведомствах из федерального реестра государственных услуг. Единый портал является частью инфраструктуры, обеспечивающей взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг в электронной форме.

Единый портал государственных услуг доступен любому пользователю сети Интернет и организован таким образом, чтобы обеспечить простой и эффективный поиск информации по государственным или муниципальным услугам.

С момента открытия Единого портала государственных услуг он превратился в удобный и востребованный инструмент доступа к государственным услугам в электронной форме. Портал постоянно развивается и совершенствуется.

В 2010 году создана единая система идентификации и аутентификации (ЕСИА), которая сделала возможным массовую регистрацию граждан на портале.

В 2011 году обеспечен доступ к региональным порталам государственных услуг и web-приложениям электронного правительства. Обеспечена возможность регистрации индивидуальных предпринимателей, юридических лиц, поддержка идентификации и аутентификации на портале по электронной подписи.

24 сентября 2011 Постановлением Правительства Российской Федерации № 861 утверждено положение о федеральном реестре государственных и муниципальных услуг и правилах его ведения, а также положение о едином портале государственных и муниципальных услуг и требования к региональным порталам.

В 2013 году разработан новый упрощенный порядок регистрации пользователей на портале государственных услуг и в единой системе идентификации и аутентификации (ЕСИА).

В 2014 году появилась мобильная версия портала, позволяющая получить 35 наиболее популярных услуг.

С 2016 года функционирует уже третья версия портала государственных услуг. По данным Минкомсвязи России к концу I квартала 2016 г. количество пользователей, зарегистрированных на Едином портале государственных и муниципальных услуг, превысило 25,5 млн. человек.

С момента своего появления Единый портал госуслуг развивается в направлении обеспечения максимального удобства пользователей и упрощения получения услуг в электронной форме.

Одновременно с развитием Единого портала развивались и региональные порталы. Так, с 2007 года существует Интернет-портал государственных и муниципальных услуг Нижегородской области – <http://www.gu.nnov.ru>. Портал является региональной государственной информационной системой Нижегородской области, обеспечивающей доступ граждан и организаций к сведениям об услугах, входящих в компетенцию государственных органов власти, и способах их получения.

Единый портал государственных услуг, региональные порталы, интернет-сайты федеральных и региональных ведомств связаны в единую информационную систему.

Так, чтобы получить доступ к возможностям Единого портала, например, к информации о конкретной услуге и условиях её предоставления, при входе на портал пользователю необходимо выбрать регион предоставления услуги. После выбора региона станут доступны услуги, предоставляемые как территориальными органами федеральных органов исполнительной власти, органами исполнительной власти субъекта Российской Федерации, так и органами местного самоуправления выбранного субъекта.

Портал имеет интуитивно понятный интерфейс. Пользователю предоставляется возможность выбрать наиболее удобное основание для классификации электронных услуг - по ведомствам, по категориям пользователей, по жизненным ситуациям, по популярности. Услуги на портале представлены в форме электронного каталога.

Страница каждой услуги представляет собой информационную карточку, содержащую подробную информацию об услуге. Страницы услуг одинаковы по структуре, что позволяет пользователю быстро сориентироваться на портале, находить необходимую информацию. В информационной карточке можно получить сведения о наименовании услуги, органе государственной власти или органе местного самоуправления, предоставляющем услугу, категориях граждан, которым предоставляется услуга. На странице представлена подробная информация о документах, которые необходимо представить заявителю для получения услуги, сведения о возмездности (безвозмездности) оказания услуги, а также результат и сроки предоставления услуги и др.

Необходимо отметить, что все услуги, предоставляемые гражданину на портале, можно разделить на две категории: услуги, предоставляемые без идентификации и услуги, требующие обязательной регистрации на портале. Так, например, без регистрации вы можете получить подробные сведения об услуге «Получение загранпаспорта гражданина РФ», но для вас будет недоступна возможность подать электронное заявление на получение паспорта, для этого требуется регистрация на портале.

В настоящее время на портале предусмотрены три ступени учётной записи физического лица:

- Упрощенная учетная запись с ограниченным доступом к государственным услугам. Для ее регистрации достаточно указать имя, фамилию, e-mail или номер мобильного телефона.

- Стандартная учетная запись с доступом к расширенному перечню государственных услуг. Для ее создания потребуется указать СНИЛС и данные документа, удостоверяющего личность. Личные данные проходят проверку в Федеральной Миграционной Службе и Пенсионном фонде РФ.

- Подтвержденная учетная запись с полным доступом к электронным государственным услугам. Для подтверждения регистрационных данных пользователь может обратиться в центр обслуживания, либо получить код подтверждения личности по почте или воспользоваться Усиленной квалифицированной электронной подписью или Универсальной электронной картой [9].

После регистрации на портале для каждого пользователя автоматически создаётся личный кабинет, который обеспечивает функцию мониторинга за ходом предоставления электронных услуг, а также доступ к формам заявлений и иных документов, необходимых для получения государственных или муниципальных услуг. В личном кабинете реализованы такие функции как хранение реквизитов пользователя, получение начислений и возможность оплаты государственных пошлин, штрафов и сборов.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления», к 2018 году доля граждан, использующих механизм получения государственных и муниципальных услуг в электронной форме, должна достигнуть 70%. Плановое значение показателя в 2016 году — 50%. В 2015 году, по данным Росстата, эта доля составила 39,6%.

Тем не менее, достаточно большая часть населения не имеет информации о существовании Единого портала государственных услуг и его возможностях и предпочитает пользоваться услугами в обычном формате. В настоящее время актуальна задача массового привлечения граждан к использованию электронных форм получения государственных и муниципальных услуг.

Важным фактором при решении этой задачи является популяризация электронных услуг, причем это процесс будет более эффективным, если к нему привлечь образовательные организации, педагогов и обучающихся.

Проблемы получения государственных услуг в основном относятся к компетенции учителей и родителей и достаточно далеки от обучающихся.

Вместе с тем, обучающиеся являются активными пользователями сети Интернет, что позволяет им не только самим быстро освоить основные функции Единого портала, но и при необходимости оказывать помощь в его освоении родителям и педагогам.

Современные подростки являются потенциальными пользователями Единого портала госуслуг, поэтому ещё в школьном возрасте необходимо информировать их о существовании Единого портала, его возможностях и структуре, о преимуществах получения государственных услуг в электронной форме. В образовательных организациях целесообразно разработать систему образовательных и просветительских мероприятий для учащихся по популяризации получения государственных и муниципальных услуг в электронной форме. В программы отдельных учебных предметов или курсов при изучении таких предметных областей как «Общественные науки», «Информатика», в дополнительные образовательные программы могут быть включены разделы, направленные на знание таких понятий как «информационное общество», «электронное правительство», «электронное государство», «государственные и муниципальные услуги», умение взаимодействовать с компьютером или мобильным устройством для использования возможностей сети Интернет, использовать программные средства для решения несложных задач, связанных с обработкой, хранением и передачей информации в разных форматах, умение использовать информационные технологии и системы, применяемые для получения государственных и муниципальных услуг в электронной форме.

Кроме того, во внеурочную деятельность необходимо включать мероприятия, направленные на

популяризацию получения государственных услуг в электронной форме. Формы мероприятий могут быть различны – уроки, классные часы, акции, деловые игры, конкурсы, викторины, олимпиады, конференции, на которых квалифицированные специалисты из уполномоченных органов власти могут консультировать обучающихся по вопросам информационной грамотности и, в частности, получения государственных и муниципальных услуг в электронной форме.

Перечисленные мероприятия должны быть включены в систему деятельности образовательной организации, поскольку постоянно добавляются новые электронные сервисы и услуги, пополняются информационно-справочные ресурсы, изменяются функциональные возможности и оптимизируется интерфейс порталов.

На педагогов ложится ответственная миссия не только информировать обучающихся о возможности получения государственных услуг в электронной форме, но и стать их помощниками в освоении пространства госуслуг. В связи с этим, задача учреждений дополнительного профессионального образования – предоставить возможность педагогическим и административным работникам образовательных организаций приобрести необходимые компетенции в сфере предоставления государственных услуг в электронной форме. Так, в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» с 2013 года реализуется дополнительная профессиональная программа «Гражданин в информационном обществе. Получение государственных услуг в электронном виде». В процессе освоения программы слушатели знакомятся с понятиями «электронное правительство», «электронный гражданин», «электронная услуга», с порталами и сайтами государственных и коммерческих организаций, предоставляющих электронные услуги населению, формируют навыки поиска и безопасного использования необходимых электронных услуг. Курсовая подготовка по данной программе проводится как в очной форме (18 часов), так и с использованием дистанционных технологий (36 часов).

Выводы. Процесс предоставления государственных услуг в электронном виде сейчас находится на стадии развития, но уже сегодня электронные государственные услуги прочно входят в нашу жизнь и, без сомнения, скоро станут незаменимы для большинства граждан. В связи с этим, миссия образовательных организаций разного уровня - организация системной работы по информированию педагогических и административных работников, обучающихся, родителей о возможности получения государственных услуг в электронной форме, формирование у них гражданской идентичности и правовой культуры, предоставление возможности приобретения необходимых компетенций в данном направлении.

Литература:

1. ФЦП «Электронная Россия (2002–2010 годы) // Минкомсвязь России, сайт, URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/6/> (дата обращения: 06.02.2017).
2. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации. // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс», URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92004/ (дата обращения: 06.02.2017).
3. Распоряжение Правительства РФ от 06.05.2008 N 632-р (ред. от 10.03.2009) О Концепции формирования в Российской Федерации электронного правительства до 2010 года // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс», URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76942/ (дата обращения: 06.02.2017).
4. Государственная программа «Информационное общество» (2011–2020 годы) // Минкомсвязь России, сайт, URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/1/> (дата обращения: 06.02.2017).
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Министерство экономического развития Российской Федерации, сайт, URL: <http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicplanning/concept/indexdocs> (дата обращения: 06.02.2017).
6. Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года // Министерство экономического развития Российской Федерации, сайт, URL: <http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicPlanning/government> (дата обращения: 06.02.2017).
7. Федеральный закон от 27.07.2010 № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» // Министерство экономического развития Российской Федерации, сайт, URL: http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/infOrientedSoc/electric_card/doc20100727_001 (дата обращения: 06.02.2017).
8. Распоряжение Правительства РФ N 1555-р «О плане перехода на предоставление государственных услуг и исполнение государственных функций в электронном виде федеральными органами исполнительной власти»// Официальный сайт компании «Консультант Плюс», URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_93076/ (дата обращения: 06.02.2017).
9. Единый портал государственных услуг URL: <https://www.gosuslugi.ru/> (дата обращения: 06.02.2017).
10. Носко Б.П., Полуянов Е.В. Основные этапы формирования электронного правительства в России: нормативно-исторический подход. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2012. № 4. С. 22-29.
11. Арутюнова Л.Б. Предоставления государственных услуг и исполнение государственных функций в электронном виде. Правовая информатика, Выпуск № 1 / 2012, С. 16-22.
12. Канянина Т.И., Кудин Н.О. Этические и правовые нормы информационной деятельности человека. // Мир компьютерных технологий: сборник статей по материалам Региональной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 3-5.

УДК 377.8

директор педагогического колледжа Капин Сергей Валериевич

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Норильский педагогический колледж» (г. Норильск)

ФУНКЦИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА КАК ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье раскрывается содержание трёх взаимосвязанных функций демонстрационного экзамена как формы государственной аттестации: оценка уровня готовности к выполнению квалификационных требований профессионального стандарта педагога; оценка уровня освоения основной профессиональной образовательной программы; оценка способности вести профессиональную деятельность в сфере образования в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия.

Ключевые слова: государственная аттестация, демонстрационный экзамен, компетенция, функция, экзаменационное задание.

Annotation. The article reveals the content of three interrelated functions of the demonstration examination as a form of state attestation: assessment of the level of readiness to meet the qualification requirements of the professional standard of the teacher; the assessment of the level of development of the basic professional educational program; the assessment of the ability to lead the professional activities in the field of education in accordance with the standards of World Skills Russia.

Keyword: state attestation, demonstration examination, competence, function, examination task.

Введение. Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования установлено, что завершающим этапом оценки качества освоения выпускниками основной профессиональной образовательной программы является государственная (итоговая) аттестация. До нынешнего учебного года она включала подготовку и защиту выпускной квалификационной работы (дипломная работа, дипломный проект), а так же проведение государственного экзамена (по усмотрению образовательного учреждения).

Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования был утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 августа 2013 г. N 968. Приказом этого же министерства от 17 ноября 2017 г. в него внесены изменения, связанные с использованием в качестве формы государственной итоговой аттестации *демонстрационного экзамена*, предусматривающего моделирование реальных производственных условий для решения выпускниками практических задач профессиональной деятельности. В приказе определено, что задания демонстрационного экзамена разрабатываются на основе профессиональных стандартов (при наличии) и с учетом оценочных материалов (при наличии), разработанных союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» [3].

Изложение основного материала статьи. Союз «Ворлдскиллс Россия» (далее – Союз) является официальным оператором международного некоммерческого движения WorldSkills International, миссия которого заключается в повышении стандартов подготовки кадров. Раз в два года организация проводит мировые чемпионаты профессионального мастерства по разработанным международным стандартам спецификации WorldSkills (WSSS).

Союз разработал методику организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия, где его цель сформулирована следующим образом: «определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия» [3]. На официальном сайте Союза (раздел документы) приведён перечень компетенций (т.е. профессий, специальностей), по которым будет проводиться демонстрационный экзамен в 2018 г., и размещены комплекты оценочных (контрольно-измерительных) материалов, представляющие собой «совокупность заданий, их спецификации, технических описаний оцениваемых компетенций, критериев и инструментов оценивания, обеспечивающих в целом оценку результатов выполнения заданий демонстрационного экзамена [3].

Анализ содержания официальных сайтов органов управления образованием и образовательных организаций в регионах страны, а так же сайта Союза «Ворлдскиллс Россия» убедительно доказывает, что в 2018 году приобретает массовый характер использование демонстрационного экзамена как формы аттестации выпускников, осваивающих программы подготовки специалистов среднего звена.

Нормативные документы, методические и другие информационные материалы, связанные с подготовкой к демонстрационному экзамену дают основание для вывода о том, что в его содержании наиболее ярко выражена *функция оценки способности выпускников профессиональных образовательных организаций вести профессиональную деятельность в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия (WSR)*. Покажем это на примере заданий демонстрационного экзамена по компетенции, которая в соответствии с сертификацией этих стандартов называется «Преподавание в младших классах», а в соответствии с сертификацией в WorldSkills International (WSI) – Primary School Teaching.

На сайте Союза «Ворлдскиллс Россия» размещён комплект оценочной документации (КОД) по компетенции «Преподавание в младших классах», который, в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 ноября 2017 г. № 1138 *должен учитываться при разработке демонстрационного экзамена*. Комплект документации нацелен на оценку знания, понимания и навыков будущих учителей начальных классов, которые, с точки зрения его разработчиков, лежат в основе наилучшего международного опыта в техническом и профессиональном плане.

При этом оценка знаний и понимания осуществляется через оценку исполнения *задания с использованием четырёх групп критериев*, позволяющих оценить в баллах следующие параметры: соблюдение условий конкурса, безопасности и санитарных норм; действия по разработке (подготовке) установленного заданием продукта (результата) профессиональной деятельности педагога; демонстрацию его использования (применения) в ситуации, когда специально подготовленные волонтеры выступают в роли

обучающихся, их родителей и др.; проявление личностных характеристик участника демонстрационного экзамена (индивидуальный стиль, творчество, эмоциональность и т.д.). Следует обратить внимание, что в соответствии с логикой требований Союза «Ворлдскиллс Россия», в заранее установленное задание должно быть внесено 30% изменений, оставаясь при этом в рамках требований к оборудованию и материалам, которые предоставляются на экзамене. Таким образом, задание демонстрационного экзамена можно сравнить с заданием на педагогический проект, который должен разработать и осуществить будущий учитель начальных классов.

В заданиях по модулям демонстрационного экзамена 2018 г. в компетенции «Преподавание в младших классах», авторами статьи курсивом выделены продукты проектной деятельности будущих учителей начальных классов, которые являются предметом оценки на демонстрационном экзамене.

Модуль А: Общекультурное развитие.

Задание 1. Устное эссе. *Выступление на заданную тему с элементом творчества.* Тема эссе «По стандартам к нестандартной личности». Участники должны продемонстрировать умение творчески представить индивидуальные впечатления по заданной теме.

Модуль В: Общепрофессиональное развитие.

Задание 1. *Подготовка и проведение фрагмента урока* (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов. Урок окружающего мира в 3 классе на тему «Семейный бюджет». Участники должны продемонстрировать умение подготовить и провести фрагмент урока открытия нового знания по заданной теме.

Задание 2. *Разработка и проведение внеурочного занятия* с элементами робототехники для учащихся 4 класса по общеинтеллектуальному направлению. Участники должны продемонстрировать умение провести фрагмент занятия по внеурочной деятельности с элементами робототехники по заданному направлению.

Модуль С: Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения.

Задание 1. *Подготовка и проведение интерактива для родителей первоклассников.* Тема родительского собрания «Совместный экологический проект семьи и школы». Участники должны продемонстрировать умение организовать интерактивное взаимодействие с родителями в ходе родительского собрания по заданной теме.

Задание 2. «Конкурс «Научу за 5 минут»». Участники должны продемонстрировать умение создавать *творческую работу прикладного характера.*

Модуль D: Методическое обеспечение образовательного процесса.

Задание 1. *Разработка учебной презентации для методического обеспечения образовательного процесса.* Учебная презентация предназначена для дистанционного обучения (автономной работы ученика) литературному чтению по теме: И.А. Крылов «Мартышка и очки». Участники должны продемонстрировать умение создавать мультимедийную презентацию с использованием различных интерактивных элементов в соответствии с требованиями к оформлению аудиовизуального дидактического и методического материала.

Модуль Е: Саморазвитие и самообразование.

Задание 1. *Решение ситуативной педагогической задачи.* Ситуация: «Вы организуете фронтальную работу с классом по новой теме. Класс активно отвечает на ваши вопросы. Между тем Серёжа под партой начинает разворачивать конфету, отвлекая внимание детей». Участники должны продемонстрировать умение анализировать предложенную педагогическую ситуацию, трансформировать её в педагогическую задачу и предложить пути решения.

Задание 2. *Подготовка и размещение материала для персонального сайта учителя.* Тематика материалов, размещённых на сайте: «Наши первые летние каникулы». Участники должны продемонстрировать умение работать с персональным сайтом учителя в соответствии с тематикой [3].

Вторая функция демонстрационного экзамена как формы государственной аттестации заключается в оценке уровня освоения основной профессиональной образовательной программы. Она должна быть взаимосвязана с рассмотренной выше функцией оценки способности будущего учителя начальных классов вести профессиональную деятельность в сфере образования в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия.

Рассмотрим эту взаимосвязь через сравнение комплекта оценочных (контрольно-измерительных) материалов демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавания в младших классах» и требований ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах» к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена. Сразу обращает на себя внимание, что отмеченные выше курсивом разработанные и использованные продукты проектной деятельности будущих учителей начальных классов при выполнении заданий модулей «В», «С» и «Д» можно соотнести с *четырьмя видами профессиональной деятельности*, к которым, в соответствии с требованиями названного ФГОС СПО, готовятся будущие учителя начальных классов.

Выполнение двух заданий модуля «В» демонстрационного экзамена «Общепрофессиональное развитие» призвано продемонстрировать способность студентов решать профессиональные задачи двух видов деятельности (по ФГОС СПО): преподавание по образовательным программам начального общего образования и организация внеурочной деятельности и общения учащихся. Задания модуля «С» «Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения» даёт возможность оценить сформированность навыков вида профессиональной деятельности, который в упомянутом ФГОС СПО обозначен как классное руководство. Одно и то же словосочетание - методическое обеспечение образовательного процесса используется и в Федеральном образовательном стандарте, и в названии модуля «Д» комплекта оценочной документации для демонстрационного экзамена.

В идеале, сформированность профессиональных компетенций, относящихся к каждому из перечисленных четырёх видов деятельности, должна обеспечить готовность выпускников специальности «Преподавание в начальных классах» к выполнению заданий модулей «В», «С», «Д» демонстрационного экзамена. В соответствии с ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах» формирование профессиональных компетенций, а значит и подготовка к выполнению заданий модулей демонстрационного экзамена должна осуществляться в процессе изучения четырёх профессиональных модулей учебного плана: ПМ.01. Преподавание по программам начального общего образования; ПМ.02. Организация внеурочной деятельности и общения школьников; ПМ.03. Классное руководство; ПМ.04. Методическое обеспечение образовательного процесса.

Анализ задания модуля А: Общекультурное развитие и задания модуля Е: Саморазвитие и самообразование комплекта оценочной документации для демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» показывает их взаимосвязь с общими компетенциями и компетенциями в области методического обеспечения образовательного процесса ФГОС СПО.

Следует обратить внимание, что рассматриваемый ФГОС СПО даёт представление *об объектах видов деятельности будущего учителя начальных классов*. Например, для таких видов деятельности как преподавание по образовательным программам начального общего образования и организации внеурочной деятельности и общения учащихся – это задачи, содержание, методы, средства, формы и процесс организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся в начальных классах. В каждом из них, в соответствии с образовательным стандартом, можно выделить предметы педагогического труда. Так, урок является наиболее традиционной формой организации учебной деятельности, а внеурочное мероприятие – типичной формой внеурочной деятельности. Именно эти две формы (а точнее говоря, их фрагменты) составляют содержание заданий модуля «В» демонстрационного экзамена.

Всё это свидетельствует о том, что разработчики заданий для демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» учитывали требования ФГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах».

Третья функция демонстрационного экзамена как формы итоговой аттестации выпускников заключается в оценке уровня готовности к выполнению квалификационных требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [5].

В профессиональном стандарте выделены *две обобщённые трудовые функции*. Первая – это педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; вторая функция – педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Указанный стандарт раскрывает содержание профессиональной деятельности педагога, а так же требование к его квалификации с позиции профессиональных сообществ, объединений и т.д.

Анализ профессионального стандарта даёт основание утверждать, что в нём представлен более широкий, чем во ФГОС СПО спектр видов, объектов и продуктов (результатов) профессиональной деятельности, которые должен уметь проектировать и применять педагог. Например, к числу последних относится не только урок, но и учебные занятия, выходящие за рамки урока (проектная деятельность и др.); разнообразные формы осуществления внеурочной деятельности, детско-взрослые общности; ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка, и т.д. Логично предположить, что *составители заданий демонстрационного экзамена как формы итоговой аттестации выпускников должны главным образом ориентироваться на квалификационные требования профессионального стандарта педагога.*

При этом нельзя не учитывать, что временные и другие ограничения в регламенте демонстрационного экзамена предоставляют возможность подготовить и продемонстрировать лишь отдельные фрагменты подготовки и осуществления, например, фрагмент урока или внеурочного мероприятия. В этой связи актуальной становится проблема определения содержания заданий демонстрационного экзамена, в которых должны найти отражения наиболее универсальные объекты и предметы профессиональной деятельности педагога.

В педагогической литературе уже высказывается вполне обоснованное мнение о том, что демонстрационному экзамену как форме итоговой аттестации выпускников должны предшествовать демонстрационные экзамены аналогичные экзамены, выступающие в качестве формы промежуточной аттестации по профессиональным модулям. Это позволит полноценно реализовать все три функции демонстрационного экзамена.

Совокупность таких экзаменов даст возможность объективно оценить готовность выпускников педагогических колледжей к осуществлению обобщённых трудовых функций педагога. Опыт подготовку студентов Норильского педагогического колледжа к демонстрационному экзамену уже доказал необходимость внесения корректив в обучение студентов проектной деятельности. В основу этих корректив легли результаты исследований и экспериментальной работы Капина С.В. и Юсупова В.З., связанные с полноценной реализацией функций проектирования в педагогике, использованием новой модели непрерывной подготовки студентов педагогического колледжа к проектной деятельности; последовательным формированием опыта решения познавательных, учебных, профессиональных, социальных, личных и других проблем посредством разработки и реализации проектов различного целевого назначения; постоянным расширением сферы проектной деятельности обучающихся, как в колледже, так и его внешней среде [1; 6].

Выводы. Демонстрационный экзамен как форма государственной аттестации выпускников педагогического колледжа призван обеспечить реализацию трёх взаимосвязанных функций: оценка уровня готовности к выполнению квалификационных требований профессионального стандарта педагога; оценка уровня освоения основной профессиональной образовательной программы; оценка способности вести профессиональную деятельность в сфере образования в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия. Для их полноценной реализации целесообразно использование демонстрационного экзамена как формы не только итоговой, но и промежуточной аттестации студентов и совершенствование системы подготовки выпускников педагогического колледжа к осуществлению проектной деятельности при решении профессиональных задач.

Литература:

1. Капин С.В. Подготовка студентов педагогического колледжа к проектной деятельности в области начального образования как актуальная научная проблема // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы взаимодействия личности общества и государства в XXI веке» (16 апреля 2016 г., Москва, НОУ ВО «СФГА») / Под научной редакцией В.В. Грачева. – М.: ООО «Вариант» - НОУ ВО «СФГА», 2017. – С. 66-72

2. Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия. Приложение №1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30 ноября 2016 г. № ПО/19 [Электронный ресурс] // URL:<http://worldskills.ru/nashi-proekty/demonstracziornyjekzamen/documents/>

3. О внесении изменений в Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 августа 2013 г. N 968. Приказ Минобрнауки России от 17.11.2017 N 1138 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс.URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71730408/> (дата обращения: 11.01.2018 г.).

4. Оценочные материалы для демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции «Преподавание в начальных классах» [Электронный ресурс] // Ворлдскиллс Россия. Оценочные материалы. URL : https://drive.google.com/drive/folders/1zqRDzULcU_1HlxT (дата обращения: 11.01.2018 г.).

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден 18.10.2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL : <http://www.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.01.2018 г.).

6. Юсупов В.З. Функции проектирования и специфика их проявления в педагогике / Акмеология. 2005. № 3 (15). С. 58-62

Педагогика

УДК 371

**заведующий кафедрой хореографии, кандидат педагогических наук,
доцент Карпенко Виктор Николаевич**

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

доцент кафедры хореографии, преподаватель Карпенко Ирина Анатольевна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

магистрант кафедры хореографии Шестопалова Людмила Александровна

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают методы деятельности руководителя детского хореографического коллектива, с выявлением психолого-педагогических особенностей на занятиях хореографическим творчеством.

Использование руководителем психолого-педагогических приемов, улучшает процесс управления детским хореографическим коллективом, что влечет за собой повышение воспитательного уровня и усиление степени влияния хореографического искусства на формирование личности ребенка. Педагогическая подготовка руководителей детских танцевальных коллективов станет эффективней, существенно повысится уровень профессиональной компетенции.

Ключевые слова: психолого-педагогические методы; творческая личность; детский хореографический коллектив; руководитель-балетмейстер; педагог.

Annotation. In this article, the authors consider the methods of work of the head of children's choreographic collective, with the identification of psycho-pedagogical features in the classroom choreographic creativity.

The use of psychopedagogical and pedagogical techniques by the head improves the process of management of the children's choreographic collective, which entails an increase in the educational level and an increase in the degree of influence of choreographic art on the formation of the child's personality. Pedagogical training of managers of children's dance groups will become more effective, significantly increase the level of professional competence.

Keywords: psychological-pedagogical methods, creative personality, children's choreographic collective, head-choreographer, teacher.

Введение. В современных условиях творческая личность становится востребованной обществом на всех ступенях ее развития. Творчество – это созидательная деятельность. Соответственно, творческая личность – это человек, готовый к такой деятельности и занимающийся ей. Творческая личность не может жить без творчества, видя в нем главную цель и основной смысл своей жизни [2, с. 34].

Изложение основного материала статьи. Творческая личность, как считает В. Андреев, - это такой тип личности, для которой характерна стойкость, высокий уровень направленности на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единении с высоким уровнем творческих способностей, позволяющие ей достигнуть прогрессивных, социальных и личностно значимых результатов в одной или нескольких видах деятельности [3, с. 98-99].

Основой успеха решения творческих задач является способность действовать «в уме», определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия. Эта способность, возможно, является структурным эквивалентом понятия «общая способность», или «генеральный интеллект» [8, с. 596].

Предметом деятельности хореографического коллектива является искусство, а цель танцевального искусства – это формирование и удовлетворение духовно-эстетических задач, и прежде всего среди непосредственных исполнителей.

Руководитель детского хореографического коллектива как педагог, является тем самым человеком, который оказывает непосредственное влияние на формирование растущей творческой личности ребенка. Как воспитатель, по А.В. Луначарскому, руководитель-балетмейстер есть фактор будущего участников творческого коллектива, а не только продукт прошедшего и сегодняшнего дня. Высоты и все успехи танцевального ансамбля или коллектива и его участников находятся в полной зависимости от степени культуры, уровня образования, личностных качеств, способностей как художественных, так и педагогического таланта руководителя – организатора, педагога, балетмейстера.

«Балетмейстер – это высокая степень культуры. Чем выше его общие знания, тем выше художественный уровень его произведений» [6, с. 14], что естественным образом ведет к высокой хореографической и общей культуре участников танцевального коллектива.

Постижение и осмысление всей структуры деятельности руководителя-балетмейстера, которые позволят хореографическому коллективу достигать наибольших результатов в своем развитии.

Руководитель хореографического коллектива обязан знать возрастные законы анатомического и физиологического развития, а так же психологического состояния детей и подростков, уметь пользоваться приобретенными педагогическими познаниями, хорошо владеть методикой психологического воздействия на участников своего коллектива. Эти сведения и знания показывают профессиональную компетентность руководителя, его, как теоретическую, так и практическую готовность к квалификационной деятельности.

«Основное правило педагогики – превращение повседневной работы в творчество» [1, с. 199].

В практике хореографического воспитания выделяют следующие методы обучения:

1. Словесные методы:

- объяснение – раскрывает сущность движения, создает представление о нем. Оно должно быть кратким, конкретным, доступным и соответствовать уровню развития всех обучающихся детей. Необходимо объяснять правильным, грамотным и выразительным языком, эмоционально, с изменением интонации;
- рассказ – при изучении ряда танцевальных движений, объединенных сюжетной линией, и имеющих конкретные образы. Новый материал рассказывается в занимательной, повествовательной форме. Применяется этот метод, как правило, в работе с детьми младшей возрастной категории;
- беседа – удобная форма общения учителя и ученика. Используется для того, чтобы установить пройденный материал с изучаемым материалом. Наладить личный контакт с обучающимися;
- распоряжение – отдавая распоряжение, педагог воспитывает у участников дисциплину и приучает к организованным действиям в коллективе;
- разбор – проводится после выполнения задания или концерта. Может быть разносторонним и односторонним;
- задание – постановка задачи перед уроком или по ходу проведения учебного занятия;
- оценка – результат анализа выполнения задания.

2. Наглядный метод (практический показ движений). Методы этой группы обеспечивают зрительное и слуховое восприятие изучаемых движений. Этот метод имеет большое значение при обучении детей всех возрастных категорий.

3. Практические методы – основаны на активной двигательной деятельности самих обучающихся. Основная задача – формирование у учеников прочных навыков движения.

4. Соревновательный метод применяется лишь тогда, когда у участников есть навык в движении. Этот метод повышает интерес детей, способствует закреплению умений и навыков, способствует творческому подходу к движению, повышению результативности занятий.

5. Игровой метод, который постоянно работает через, имеющееся свое сюжетное содержание. Этот метод можно порекомендовать положить в основу обучения не только детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он также плодотворно действует и в подростковом возрасте и даже в юношестве.

6. Метод запоздалого показа состоит в том, что педагог-хореограф как бы пропускает начало фразы и начало движения, а самые сообразительные дети вступают правильно и через некоторое время к ним подключается педагог и дети, которые понадеялись на помощь.

7. Метод опережающего показа – начинает делать упражнение преподаватель, а потом вступают его воспитанники. И далее делают все вместе.

8. Метод идеомоторной тренировки. Идеомоторная тренировка – мысленное или воображаемое исполнение элемента, движения, упражнения, комбинации. Это дает ученику возможность подготовить себя мысленно, внутренне настроить себя к исполнению полноценной комбинации или отдельно взятого элемента, возможно целой группы движений.

9. Метод музыкального движения помогает совершенствовать двигательные умения в зависимости от характера музыки, ее выразительных средств, форм, жанров.

10. И, наконец то, самый распространенный метод, применяемый в хореографическом образовании, там где занимаются воспитанием души и тела с помощью всевозможных движений – это *комбинированный метод* проведения учебных уроков и тренировочных занятий. Его еще называют методом смешанным, так как он предполагает сочетание показа телодвижений с доступным пояснением методики и техники их исполнения с музыкальной методической раскладкой.

Руководствуясь данным методом, вначале происходит воздействие на зрительный анализатор, на демонстрацию движений реагирует только первая сигнальная система исполнителей. Зрительное восприятие показанных упражнений, элементов, движений оставляет след в центре зрения коры больших полушарий мозга, и при осознании и представленного он создает мнение об увиденных телодвижениях [4, с. 225].

Танцевальная техника – это средство достижения, представленной художественной цели, средство решения исполнительских задач, является элементом исполнительского мастерства участников, выступает как форма организации художественного содержания. Техника танца – это в первую очередь подчинение определенному ритму независимо от того, каков характер движений – классический, современный, экспрессивный, поэтический или музыкальный. Техника – это умение выполнять движения, из которых состоит танец. Двигательные навыки участников хореографического коллектива формируются в процессе осмысления полученного задания. Разумеется, показ неверного исполнения – «ошибки» не должен унижать, оскорблять личность учащегося, его достоинство. Основой этого является толерантное и эмпатийное отношение педагога к своим ученикам.

Большое внимание при обучении должно уделяться выработке подвижной эмоциональности. Все, полученные задания: движения, элементы, упражнения, комбинации, исполняемые под музыкальный аккомпанемент, самым активным образом сказываются и влияют на появление каких-либо эмоций. Как правило, однообразие исполняемого учебного материала, определенных упражнений, длительный повтор может вызвать негативную реакцию. У участников вначале понемногу угасает интерес, затем они начинают отвлекаться, и даже могут разговаривать во время исполнения. Тем самым они отвлекают окружающих, часто останавливаются, стоят без исполнения задания, без выполнения движений. Затем у них появляется эмоциональная усталость (раздражительность на все происходящее вокруг, особенно если какой-то элемент упражнения не получается).

Ограниченность и монотонность учебных занятий, отсутствие разнообразия и дисциплины на уроках – это самые распространенные и тесно взаимосвязанные основания, которые заявляют о неблагополучии во внутреннем климате конкретного творческого коллектива. Это есть доказательство о не выполнении основных требований общего воспитания и хореографического обучения участников коллектива, в это число

входит и принцип увлекательности всеми, происходящими процессами, жизнерадостности, доброжелательства и оптимизма.

«Дисциплина на занятиях – показатель результативности работы художественного руководителя, его профессиональной зрелости. Ведь соблюдение творческой дисциплины – непреложное правило любого хореографического коллектива, в котором участники, под руководством педагога, увлеченно занимаются любимым видом художественного творчества» [7, с. 227].

В коллективе всегда должен быть комфортный, теплый, дружелюбный психологический климат.

Так что же подразумевается под словами: «Быть руководителем детского хореографического коллектива», а это значит выстроить свою педагогическую систему с наилучшим выбором, как форм, так и методов, использовать все возможные средства для организации и комплексного планирования учебно-воспитательного процесса, т.е. передавать своим ученикам – участникам танцевального коллектива, свои знания и умения. Руководитель-балетмейстер организует всю свою деятельность на творческие достижения детей, на приобретение ими необходимых навыков. Руководитель строит свою работу, создавая условия для различных активных и самостоятельных способов деятельности участников в учебно-воспитательном процессе, учитывая и оценивая результаты своей педагогической деятельности через самоанализ и анализ достижений творческого коллектива и его участников [5, с. 85].

Невербальные технологии, применяемые на занятиях хореографией, представляют собой особые возможности для формирования духовно-нравственной сферы. Выражение индивидуальности помогает сформировать правильное представление о действительности и дать верную оценку происходящим событиям с точки зрения духовно-нравственного отношения, что в свою очередь, способствует формированию личности. Развитие эмоционально-чувственной сферы, воображения прямо пропорционально проявлению её творческого потенциала. Творчество как фактор, рождающий новый подход, нетрадиционный взгляд, способствует формированию духовно-нравственной позиции личности, способной ломать стереотипы, преобразовывать действительность в соответствии с духовно-нравственными принципами.

Для роста моральных качеств личности ребенка, увеличение его нравственного потенциала, выработки его энергичности, есть необходимость систематически подновлять и обогащать применяемые формы и методы. Присутствие у участников группы, ансамбля одинаковой, нравственно-привлекательной цели сплачивает коллектив, настраивает на единый творческий ритм, устанавливает совместный, коллективный действительно выполнимый интерес. Органы самоуправления в коллективе – это старосты и лидеры ансамбля. Именно они должны взять на себя воспитательную функцию.

Для развития познавательной активности детей школьного возраста, можно использоваться различные виды внеурочной работы, касающиеся народного танцевального творчества и хореографического искусства в целом – беседы об истории танца как искусства, о творчестве ведущих танцевальных коллективов и хореографов и т.д. К примеру, дети подросткового периода очень эмоциональны, поэтому в работе необходимо использовать методы эмоционального стимулирования деятельности: создания ситуаций успеха в учении, поощрения и порицания в обучении.

В работе с разными возрастными группами нужно уметь выработать стиль общения, который может строиться на основе общения высоких профессиональных установок педагога: на основе дружеского общения, которое предполагает увлечённость общим делом; иногда при необходимости можно применять авторитарный стиль общения. Комбинирование стилей общения, поможет руководителю держать ситуацию под контролем. Но, ни в коем случае, в общении с подростками нельзя применять методы устрашения и заигрывания.

А также руководитель занимается изучением личностных качеств каждого участника в коллективе для раскрытия их творческого потенциала, чтобы определить их готовность получать новые знания и усваивать новые умения. Уметь определить уровень хореографической подготовки коллектива в целом.

Выводы. У хорошего руководителя хореографического коллектива, как и у хорошего учителя-наставника дело никогда не будет расходиться со словами. И еще бытует мнение, что учитель – это тот человек, который может делать трудные вещи легкими.

Следует подчеркнуть, что существуют слова – названия, слова – понятия, слова – термины, слова – ассоциации, слова – жесты (как невербальный язык общения) и педагогу необходимо использовать только те слова, которые способствуют усвоению двигательного пластического материала. Уместно в этой связи замечание Б. Покровского, высказанное в одном из интервью в возрасте 92 года, в котором говорится о том, что всякое высказывание, даже случайно, вырванное словечко из уст доктора медика, а также наставника и учителя является немалой ценностью для человеческого духа и тела. Данный момент следует уметь правильно оценивать, а также необходимо понимать всю глубину ответственности и за каждое сказанное слово, и за сделанное либо несделанное, а может не доведенное до своего завершения дело».

Педагог-хореограф должен иметь максимум авторитета при минимуме власти. Авторитетность руководителя творческого коллектива, балетмейстера и педагога – это немаловажный и существенный показатель степени понимания его участниками художественного и воспитательного смысла всей деятельности этого коллектива. Несомненно, что руководитель, для большинства участников его коллектива, является авторитетом. Однако авторитет не появится просто так, его нельзя кое-как присвоить, он завоевывается в момент работы, в процессе совершенствования руководителя, как в области художественно-творческой, так и в педагогической деятельности.

В этом мы наблюдаем объединенные педагогические умения руководителя-балетмейстера. При всем этом быть специалистом, быть профессионалом в своем деле – значит любить детей, и это одно из основных требований в деятельности руководителя детского хореографического коллектива.

Литература:

1. Ваганова А.А. Статьи. Воспоминания. Материалы / А.А. Ваганова. – М.-Л.: Искусство, 1958.
2. Васильева, Т.И. Балетная осанка – основа хореографического воспитания детей. Метод. раз. / Т.И. Васильева. – М., 1983. – С. 28-35.
3. Гельниц Г. Ритмика – музыкальная двигательная терапия, как основа психогигиенического подхода к ребенку / Г. Гельниц, Г. Шульц-Вульф // Психогигиена детей и подростков. – М.: Медицина, 1985. – С. 186-208 с.
4. Ивашковский А.А. Хореококорекция: теоретические и практические основы: Научное издание / А.А. Ивашковский. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2006.

5. Игнатова И.Б. Коллектив художественного творчества: проблема педагогического руководства: Учеб. пособие / И.Б. Игнатова, С.М. Малакуцкая. – Белгород, БГИКИ, 2007.
6. Карпенко В.Н., Карпенко И.А., Багана Ж. Хореографическое искусство и балетмейстер: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2015.
7. Пруткова Т.В. Учите детей танцевать: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Т.В. Пруткова, А.Н. Беликова, О.В. Кветная. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
8. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-изд. / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

Педагогика

УДК: 378.2

доктор педагогических наук, профессор Карпова Ольга Леонидовна

Уральский социально-экономический институт (филиал)

ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (г. Челябинск);

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ Найн Альберт Яковлевич

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетенции обучающихся на основе интегративно-развивающего подхода как приоритетное направление подготовки бакалавра физической культуры в целях реального общения на межкультурном уровне и реализации многообразных способов самопрезентации в профессиональной деятельности. На основе анализа большого массива литературных источников приведены уровни сформированности коммуникативной компетенции бакалавра и их смысловое содержание.

Ключевые слова: развитие, коммуникативная компетенция бакалавр физической культуры, уровни, подход, интегративно-развивающий.

Annotation. This article deals with the problem of the development of communicative competence of learners based on integrative development approach as a priority direction of the Bachelor of physical education for real communication in intercultural level and implementation of multiple modes of self-presentation in professional activity. On the basis of an analysis of a large array of literary sources are the levels of communicative competence and their semantic content.

Keywords: development, communicative competence bachelor of physical education, integrative approach levels-developing.

Введение. В Концепции Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2015-2020 годы» подчеркивается актуальность стратегической цели государственной политики в сфере образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития образования страны, современным потребностям общества и каждого гражданина [5, с. 24-26]. Эта мысль находит отражение и в другом нормативном документе – Постановлении правительства Российской Федерации «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [10].

Отмеченные положения, как пишет С. Г. Наговицын, предполагают переход всей системы физкультурного образования к инновационной образовательной парадигме: поиск, переосмысление цели и результата образования, соответствующих требованиям модернизации содержания обучения; оптимизация технологического обеспечения учебного процесса. При этом речь должна идти о новых принципах отбора и систематизации знаний, предполагающих акцентирование учебного процесса на изучении важных, фундаментальных, инновационных и в то же время самых передовых и перспективных знаний, в том числе и зарубежных [8, с. 17].

Формулировка цели статьи. На основе интегративно-развивающего подхода выявить сущностную характеристику уровней сформированности коммуникативной компетенции бакалавра и раскрыть их смысловое содержание.

Изложение основного материала статьи. Развитие коммуникативной компетенции является одним из приоритетных направлений подготовки бакалавра физической культуры в целях реального общения на межкультурном уровне и реализации многообразных способов самопрезентации в профессиональной деятельности. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Физическая культура», выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [11].

Сегодня существуют различные подходы к решению этой задачи. В нашем исследовании [3; 9], в образовательном процессе вуза физической культуры, активно внедряется наряду с компетентностным и явно инновационный интегративно-развивающий подход. Здесь уместно привести и содержание дефиниции «подход», которая вызывает зачастую разночтение многих авторов. «Подход – это особая форма познавательной и практической деятельности, рассматривающая педагогические явления как ведущую категорию и стратегию исследования изучаемого процесса; базовая ценностная ориентация, определяющая позицию исследователя» [18, с. 24].

Теоретическое обоснование и эффективность интегративно-развивающего подхода в практике подготовки обучающихся физкультурной отрасли достаточно убедительно доказаны в современных психолого-педагогических исследованиях, что по мнению Н. Л. Коршуновой, является репрезентативным и достоверным [6, с. 24-25].

Изучая развитие коммуникативной компетенции обучающихся на основе интегративно-развивающего подхода, мы исходили из концепции, что в условиях современной социокультурной ситуации эффективность

профессиональной подготовки личности во многом определяется характером и уровнем межкультурной коммуникации будущего специалиста.

Сформированная на основе знаний иностранного языка и иностранной культуры, коммуникативная компетенция становится, как пишет О. В. Тарасюк, необходимым фактором личностного и профессионального развития бакалавра, значительно расширяя возможности в создании профессионального образа мира как интегрального конструкта познавательной сферы личности, многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе как профессионале [16, с. 42-43]. Роль коммуникативной компетенции выражается в том, что знание зарубежных аналогов предстоящей выпускнику профессиональной деятельности дает возможность будущему выпускнику сформировать целостное представление о своем реальном и желаемом месте в физкультурно-образовательной среде, т.е. обозначить границы профессионального «Я» как необходимую составляющую профессионального самоопределения [9, с. 34]. Это, как показывает исследование, является одной из фундаментальных ценностей системы Болонского образования.

Основываясь на позиции О. В. Тарасюк, коммуникативная компетенция представлена в работе как интегративная характеристика личности бакалавра, отражающая освоение им лингвокультуры на общекультурном, национальном, социальном и профессиональном уровнях и выступающая значимым фактором его профессионального становления [16, с. 50]. Для реализации интегративно-развивающего подхода к проблеме развития коммуникативной компетенции бакалавра, определим смысловые границы содержания и оценки ключевого понятия. Коммуникативная компетенция является сложным структурно-уровневым образованием и включает в себя совокупность следующих взаимосвязанных компонентов:

- общекультурный (рече-вербальный) компонент (знание особенностей культуры ведущих стран мирового сообщества и различий в системе ценностей, которые в целом составляют картину мира);
- социокультурный (деятельностный) компонент (владение специфическими приемами взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам; самопрезентация профессиональной деятельности);
- лингвострановедческий (рефлексивный) компонент, отражающий внутреннюю психическую деятельность субъекта, направленную на осмысление своих лингвистических действий в процессе коммуникации.

Коммуникативная компетенция, таким образом, представляет собой динамично-развивающуюся интегративную характеристику личности, включающую совокупность знаний, умений, навыков, устойчивых побуждений (направленность личности), а также деловых и личностных качеств, которые в совокупности позволяют эффективно осуществлять учебную, а в дальнейшем и профессиональную деятельность бакалавра.

Опираясь на исследование С. Г. Наговицына [8] Т. А. Ткаченко [15], О. В. Тарасюк [16] и др., а также на основании полученных материалов методами анкетирования, интроспекции и опираясь на собственный опыт педагогической деятельности [3; 9], в работе определены наиболее значимые показатели оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции бакалавров:

- 1) объем знаний об особенностях культуры ведущих стран европейского сообщества и различиях в системе ценностей, которые в целом составляют картину миропонимания (знания);
- 2) уровень освоения лексических единиц с национально-культурной семантикой страны изучаемого языка (умения);
- 3) умения самопрезентации профессиональной деятельности, характеризующиеся способностью применять различные техники самопродвижения в процессе коммуникации с опорой на традиции деловой практики (умения);
- 4) степень владения специфическими приемами взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам (навыки);
- 5) нацеленность на анализ современных отечественных и мировых политических, экономических, социальных и правовых процессов в контексте предстоящей профессиональной деятельности (направленность);
- 6) готовность к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию (личностные и деловые качества).

С учетом данных показателей, в качестве основных (базовых), были выявлены и описаны уровни коммуникативной компетенции бакалавра, выпускника вуза физической культуры, смысловое содержание которых обозначено в исследовании на основе интегративно-развивающего подхода.

Содержательная совокупность выявленных уровней проверялась нами в ходе констатирующего и формирующего экспериментов (n=26 чел.) (таблица 1).

Содержательно-смысловые характеристики уровней коммуникативной компетенции бакалавра физической культуры

Уровни коммуникативной компетенции	Содержание уровней коммуникативной компетенции бакалавра физической культуры
Общекультурный (рече-вербальный) компонент	
Низкий	Слабая осведомленность о культурных, социальных и образовательных проблемах стран европейского сообщества не позволяет соотносить знания, полученные в рамках изучения иностранного языка, с перспективами своего познавательного самоопределения
Средний	Лексический словарный запас и знание грамматического языка позволяет организовать общение только на бытовом уровне со студентами-бакалаврами, носителями другого языка. Объем приобретенных знаний и коммуникативной компетенции в целом позволяет осуществлять профессиональное взаимодействие в аудиторном процессе
Достаточный	Значительный объем специфических знаний о культурных и национальных особенностях, различий в системе ценностей ведущих стран мирового сообщества, позволяет владеть специфическими приемами взаимодействия в процессе общения в аудиторном и внеаудиторном образовательном процессе
Социокультурный (деятельностный) компонент	
Низкий	Владение основами межкультурного общения, основанное только на уровне знакомства с национально-культурной семантикой страны изучаемого языка в должной мере и объеме с целью межпартнерского общения не используется, или используется недостаточно эффективно. Испытывает существенные затруднения в самопрезентации профессиональной деятельности
Средний	Опыт, знания, умения и навыки использования лексики иностранного языка расширяют кругозор коммуникативного общения, однако не позволяют грамотно и профессионально разобраться в процессе самостоятельной деятельности с литературными текстами по изучаемым профильным предметам. Частично реализует способы самопрезентации профессиональной деятельности
Достаточный	Наличие умений и опыта, основанного в процессе изучения программного учебного курса и рекомендуемой дополнительной учебной литературы, позволяет в процессе общения использовать лексикон изучаемого иностранного языка как основу вполне адекватного общения с носителем конкретного иностранного языка по проблеме обсуждаемой профессиональной деятельности. Уровень развития коммуникативной компетенции бакалавра физической культуры на основе интегративно-развивающего подхода опирается на формирование языковых знаний по конкретной трудовой деятельности. Это позволяет использовать умения и навыки иностранного языка для общения в разнообразных ситуациях трудовой деятельности. Реализует многообразные способы самопрезентации профессиональной деятельности
Лингвострановедческий (рефлексивно-оценочный) компонент	
Низкий	Не видит возможности применения лингвострановедческого материала в будущей профессиональной деятельности
Средний	Оценивает знания лингвострановедческого компонента как недостаточные, однако считает такие знания необходимыми для успешной профессиональной деятельности
Достаточный	Адекватно оценивает уровень развития лингвострановедческого компонента и проявляет готовность к его совершенствованию. Внутренняя деятельность субъекта направлена на осмысление своих лингвистических действий в процессе коммуникации

При оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции бакалавра в качестве наиболее приоритетных были использованы следующие методы: деловая игра; тестирование; коллективная проектная работа; портфолио, включая оценку за дистантное и контактное аудирование; самопрезентация «Я – бакалавр физической культуры»; составление резюме, визитной карточки и др.

Как показали материалы нашего исследования, наиболее эффективное развитие коммуникативной компетенции студентов-бакалавров физической культуры осуществляется на основе содержания технологии интегративно-развивающего подхода [18, с. 29-31]. Приоритетная содержательно-смысловая функция данного подхода в нашем изыскании заключается в том, чтобы процесс подготовки обучающихся к профессиональной деятельности был направлен на формирование готовности обучающихся к постоянному саморазвитию и способствовал самореализации личности в этой деятельности [9, с. 109-113].

Интегративно-развивающий подход, как отмечает Л. А. Шипилина, заключается в интеграции содержания образования через целевые установки модели развития бакалавра; интеграционной и

междисциплинарной связи учебных дисциплин психолого-педагогического, предметно-методического, гуманитарного и естественнонаучного циклов учебного плана. В основе интегративно-развивающего подхода лежит система принципов: общеметодологических и дидактических, которые делают данный концептуальный подход единым и непротиворечивым [18, с. 29]. На данный подход следует опираться в процессе обучения бакалавров основам развития коммуникативной компетенции; творческой управленческой деятельности; применения коммуникативно-интерактивного общения с коллегами.

Выводы. В заключении сформулирован ряд обобщающих сюжетов, которые подтверждают значимость и высокую актуальность изучаемой проблемы:

– название данного интегративно-развивающего подхода как особой формы познавательной и практико-ориентированной деятельности бакалавров вуза физической культуры выражает его содержание и основную функцию;

– дефиниция «интегративность» отражает тенденции развития общества на пути социально-образовательных преобразований; процессы, протекающие в образовательных организациях, способных профессионально работать и развиваться в постоянно изменяющихся условиях;

– интегративность отражает специфику управленческих и психолого-педагогических дисциплин, являющихся по функциональному содержанию интегрированными.

В совокупности содержательно-смысловые характеристики интегративно-развивающего подхода выступают эффективным средством развития интегративно-развивающегося образования как фактора развития коммуникативной компетенции бакалавров вуза физической культуры в учебной деятельности.

Литература:

1. Виноградов, С. А. Методика развития профкомпетентности специалиста физической культуры в условиях модернизации образования / С. А. Виноградов // Педагогическая наука и образование: тематич. сб. науч. тр. / Отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – С. 133-137.
2. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
3. Карпова, О. Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск: Уральская Академия, 2014. – 204 с.
4. Котова, С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. С. Котова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.
5. Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2015-2020 годы». – М.: Минспорттуризм, 2015. – 39 с.
6. Коршунова, Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. Л. Коршунова. – М., 2010. – 46 с.
7. Кун, Т. Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. – М.: АПН, 2008. – 304 с.
8. Наговицын, С. Г. Система формирования компетенций в сфере физической культуры в процессе обучения студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Г. Наговицын. – Н. Челны, 2013. – 47 с.
9. Найн, А. Я. Компетентностный подход в образовании как основа качественной подготовки специалистов физической культуры: монография / А. Я. Найн. – Челябинск: Уральская Академия, 2012. – 240 с.
10. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/> (дата обращения: 15.01.2018 г.).
11. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 935 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33796) [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/49_03_01_Fisra.pdf (дата обращения: 20.02.2018).
12. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. – 816 с.
13. Собкен, М. Ф. Какие перемены нужны в системе образования / М. Ф. Собкен // Учительская газета. – 2016. – № 18. – С. 9-10.
14. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития науки [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust17.doc> (дата обращения: 23.01.2018 г.).
15. Ткаченко, Т. А. Формирование межкультурной компетенции как фактор профессионального самоопределения будущего специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Ткаченко. – Саратов, 2005. – 24 с.
16. Тарасюк, О. В. Проектирование компетентностного содержания профессиональных дисциплин для развития компетенций специалистов / О. В. Тарасюк // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 42-50.
17. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень ВАК Минобрнауки РФ. – 2011. – № 3-5. – С. 4-39.
18. Шипилина, Л. А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Шипилина. – Омск, 1999. – 42 с.
19. Ясвин, В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 2008. – 248 с.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Кашуба Инесса Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Тарасов Дмитрий Константинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

аспирант Щанкин Евгений Сергеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается игра в качестве средства подготовки будущего специалиста в университете. Авторы моделируют для будущего специалиста такую игровую среду, которая максимально стимулирует профессиональное становление. Ролевые и деловые игры, представляя собой один из вариантов организации учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяют решать множество задач профессионального становления будущего учителя.

Ключевые слова: игра, педагогическая игра, деловая игра, ролевая игра, моделирование игровой среды, студент, университет.

Annotation: The article considers the game as a means of training a future specialist in the university. The author models for the future specialist such a game environment, which maximizes the professional development. Role-playing and business games are one of the options for organizing the educational-professional activities of students, allowing to solve many tasks of professional development of the future teacher.

Keywords: game, pedagogical game, business game, role-playing game, simulation of the game environment, student, university.

Введение. На наш взгляд, рассмотрение игры в качестве средства подготовки будущего специалиста объясняется полифункциональной ролью самой игры: развлекательной – как доставление удовольствия участникам игры, воодушевления и пробуждения интереса; коммуникативной – освоения диалектики общения; самореализацией в игре; игротерапевтической – преодоление трудностей, возникающие в других видах деятельности; диагностической – осуществление самопознания в процессе игры; коррекционной – внесение определенных позитивных изменений в структуре личности; социализацией – включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

Изложение основного материала статьи. Среди авторов, рассматривающих игру, до сих пор нет единого подхода, она рассматривается и как деятельность, и как форма, и как метод. И это вполне объяснимо, как указывает В.С. Безрукова, понятия в педагогике полифункциональны: «многие педагогические категории способны в разных условиях выполнять в педагогическом процессе различные категориальные функции» [1, С. 88]. Так, игра при определенных условиях может становиться то формой, то методом. Все зависит от того, какую задачу выполняет соответствующее игре педагогическое явление. В нашем исследовании игра нами рассматривается в качестве интегративного способа в той или иной форме организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

Из множества форм игр, мы рассматриваем педагогическую игру. «Основная цель педагогических игр заключается в том, чтобы сформировать у студентов умение реализовать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, оценивать их продвижение, стимулировать их к дальнейшей работе» [7, с. 88].

В практике нашей работы, проводя различные игры с преподавателями, со студентами, мы обратили внимание на то, что, если первые в игре «пробуют», «переживают» уже использованные возможности педагогической деятельности, то студенты проигрывают, «примеривают» еще не использованные, не выработанные возможности педагогической деятельности. Именно это и делает игру эффективным средством профессионального становления будущего учителя, приобщения студента к нормам, ценностям, функциям педагогической деятельности.

Таким образом, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, а также является одним из средств воссоздания взаимодействия между учителем и учеником.

Н.Е. Щуркова определила следующую последовательность создания педагогической игры: определение идеи ценностного отношения и антиидеи (обязательная формулировка); придумывание сюжета; определение сферы жизни, в которой проявляется главная идея; придумывание события, в котором проявилась идея; распределение ролей; создание ситуации выбора; общее обсуждение хода игры; педагогические реплики; рефлексия (с педагогической поддержкой) [6].

Таким образом, мы моделируем для будущего учителя такую игровую среду, которая максимально стимулирует профессиональное становление.

Полагаем, что моделирование игровой среды в подготовке специалиста – это учебная по цели и содержанию, но игровая по форме деятельность, способствующая рефлексивному продвижению студентов через постепенное включение их в имитирующую педагогическую деятельность и удовлетворение их профессиональных интересов.

Вызывает определенный интерес классификация педагогических игр, данная в специальной литературе [14, с. 53].

Среди них особое место занимают ролевые игры. Ролевые игры, представляя собой один из вариантов организации учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяют решать множество задач профессионального становления будущего учителя. Выполнение ролевых действий становится для студента внутренним правилом, т.е. правилом для самого себя, где студент рефлексировать происходящее. В ролевой позиции студент как бы «перешагивает» рубеж своих реальных возможностей – становится решительнее, требовательнее к себе и другим.

Для обыгрывания ролевых педагогических ситуаций студентами подбирались к практическим занятиям по педагогике и истории образования репродукции картин художников, в чьих произведениях отражены сюжеты о детях. Ролевое обыгрывание произведений художников вызывало яркие эмоциональные переживания будущих учителей, помогло им осознать стиль педагогической деятельности не как внешнюю поведенческую характеристику, а как выражение внутренней профессионально-личностной позиции, как отражение ценностных приоритетов: заставляло студентов задуматься над адекватностью собственного профессионального поведения, над способами гуманизации взаимодействия с детьми. Перед тем, как начать обыгрывание репродукций картин художников, студенты очень внимательно всматривались в детские лица, старались передать состояние и настроение ребят, особенности их характера и темперамента. Хотелось бы особо подчеркнуть то обстоятельство, что при ролевом обыгрывании произведений художников прошлых столетий студенты старались «вжиться» в ситуации социального развития той эпохи, которую изобразил художник.

Ролевые ситуации, обыгрываемые со студентами, были индивидуализированы нами целью развития и коррекции слабо выраженных или недостаточно сформированных профессионально-личностных качеств будущих учителей, а в некоторых случаях позволяли нейтрализовать излишнюю авторитарность, самоуверенность, застенчивость. Для этого каждая законченная ролевая ситуация анализировалась студентами, которые давали рекомендации своим однокурсникам. Получая рекомендации от своих товарищей, каждый старался проводить рефлексивный анализ своей роли, и ставил перед собой задачи.

Педагогическая ценность ролевых игр, использованных в практике нашей работы, заключается в том, что они ставят студента перед необходимостью упражнять себя в выполнении педагогических действий. Наши наблюдения показывают, что ролевая позиция для студентов интересна, хотя к ней они относятся несколько иронично, но ролевые правила внутренне принимают. Это происходит потому, что за ролевыми действиями стоит реальная деятельность – педагогическая. Во-вторых, сокурсники ожидают от каждого студента, который находится в ролевой позиции, определенного типа поведения, обусловленного будущей деятельностью. Участники ролевых игр это понимают и принимают, поскольку дорожат общественным мнением.

Наши наблюдения показывают, что в ходе педагогических игр происходит оценка своих собственных способностей, признание необходимости непрерывного, постоянного их развития как естественного роста, а также их оформление в режиме упражнений в играх, осознание их уровня как залога успеха в своей будущей профессиональной деятельности – все это процедуры педагогической рефлексии.

На наш взгляд, перспективным направлением профессионального становления будущего специалиста являются деловые игры, которые, являясь более сложной, чем ролевые игры, формой организации учебно-профессиональной деятельности студентов, предполагают серьезную и многоэтапную подготовку преподавателя, включающую: выбор объекта игры, моделей, сюжетной линии предварительную проработку игрового процесса, адаптацию к особенностям студенческой группы; выбор и описание ролей; разработку приемов стимулирования студентов; подготовку необходимых блоков документации и других материалов.

Важной особенностью деловых игр является многовариантность решений, вырабатываемых в игровой ситуации, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности студентов в деловую игру, что проявилось в процессе совместного со студентами проектирования и проведения таких игр, как «Организация разновозрастного общения в летний период», «Создание самоуправления во вновь организуемом коллективе».

Для примера можно описать деловую игру «Организация разновозрастного общения в летний период», в данном случае формой игры явилось собрание коллектива (совета) школы. Действующими лицами из числа студентов в первую группу вошли: директор, завучи, учителя, классные руководители, психолог, руководитель физического воспитания, художник, представители от родителей, совет актива, шефы, медицинский работник, социальный педагог. Вторую группу составили консультанты. В третью группу вошла группа экспертов. Задачами игры явились: показ подготовительного периода собрания, проведение его и выработка программы организации разновозрастного общения в летний период. Программу студентам можно было выражать и в виде банка идей. Нами были подготовлены критерии деловой игры для экспертов. В качестве критериев деловой игры выступили: педагогическая грамотность принятых решений и исполнение ролей; эффективность принятых решений, учет реальных педагогических обстоятельств; способность группы мотивировать (доказывать) принятое решение, исполнение ролей; творческий характер принятых решений, их оригинальность; умение вовремя завершить игру.

Представляет особый интерес организация деловых игр со студентами на практических занятиях по педагогике, связанных с проблемой проведения новых воспитательных технологий со школьниками. В основе содержательного аспекта таких игр лежат коллективные творческие дела, разработанные Н.Е. Щурковой [15]. Проведение вышеназванных игр позволило раскрыть смысл и значение концепции «Я – профессиональное» через осмысление будущим учителем подсистем «Я как учитель», «Я как воспитатель», «Я как исследователь», являющихся источником и результатом профессионального становления студента в ходе подготовки.

Цель проведения подобной игры – актуализировать и развить у участников игры творческие возможности к самостоятельному осмыслению проблем новых воспитательных технологий со школьниками и к выработке способов и путей их решения в процессе коллективного познавательного поиска.

В процессе игры создавались проблемные ситуации для возникновения у студентов внутренней мотивации на участие в рефлексивно-аналитической деятельности, что способствовало в большинстве случаев осуществлению студентами целеполагания, устранению выявленных пробелов в знаниях и умениях, планированию и организации собственной учебно-профессиональной деятельности. Проигрывание и выполнение ролей в других коллективно-творческих делах выступило как вид контроля, что в дальнейшем позволяло отслеживать прирост знаний студентов и эффективность обучения новым воспитательным технологиям, то есть служило инструментарием мониторинга знаний, субъектом которого являлся сам обучаемый. Следствием становилось выделение обучаемыми личностных особенностей, которые «мешают» или, напротив, способствуют их профессиональному развитию. Оценивая свои ошибки, допущенные в игровых ситуациях, студенты учились определять причины, соотносить их со своим опытом, находить возможные способы их исправления, то есть формировалось умение оценивать свои действия и

педагогическую действительность, строить свои высказывания, осознанно повышая педагогическую компетентность для будущей работы.

Как показал наш опыт, позиция преподавателя вуза в игровой среде не является статичной, сводимой не только к предложению игры, судейству, подведению итогов, а динамичной, максимально способствующей проявлению профессионального становления студентов. Игровая среда в университете не будет функционировать без эффективного взаимодействия педагога и студентов, их общения. Чтобы быть эффективным, прежде всего это взаимодействие должно учитывать характер среды. Игровая среда предполагает личностно-ориентированное взаимодействие, основанное на сотрудничестве, поощрении активности студента, обеспечении ему чувства психологической защищенности, создании ситуации успеха. Использование его обусловлено возможностью выбора типа игрового материала в зависимости от индивидуальности каждого студента: его интересов, склонностей, потребностей, знаний, умений и возможности занять в игре удобную для себя позицию.

Характеризуя особенности взаимоотношений студентов в игровой среде, следует также указать на разнообразие ролей и позиций, которые может занимать студент.

Действительно, участие студентов в игре объективно различно. Что объясняется, на наш взгляд, особенностями их отношения к игре, различиями в уровне подготовки, и, конечно, психологическими особенностями студентов ХГФ (тип ВНД, скорость протекания познавательных процессов, особенности внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мечты и мышления). Взяв на себя определенную, посильную для себя роль, студент для достижения игровой (а через нее и профессиональной) цели взаимодействует с партнером по игре, согласовывает свои действия с действиями других студентов, выслушивает и понимает другого, выражает свое мнение, учитывает пожелания сокурсников. Вот почему вне зависимости от позиции каждый участник игровых отношений должен видеть в другом равного со-участника со-творчества. То есть в сокурснике по игре необходимо видеть равноправного партнера – без этого взаимодействие в игре невозможно. В ходе такого взаимодействия, диалога происходит обмен знаниями и умениями, необходимыми для достижения игровых и учебных целей, «обмен деятельностью».

Активизирующее общение, по мнению О.С. Газмана, «ставит перед необходимостью вариативно использовать прошлый опыт, самостоятельно воспроизводить ранее полученные впечатления, побуждает обращаться вновь к жизни за новым опытом» [3].

Выводы. Таким образом, по мере приближения будущего учителя к рефлексивной позиции в игровых технологиях происходит их рефлексивные продвижения. Это выражается в осмысливании и понимании значимости игры в профессиональной подготовке, в осмысливании системы отношений, в значении ролевых позиций для предстоящей педагогической деятельности и роли самой игры для учителя, в развитии умений регулировать свои действия, в осмысленном использовании педагогических знаний для решения профессионально-педагогических задач.

Литература:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344 с.
2. Веденеева О.А., Савельев Д.А., Пушаева М.А. Комплекс педагогических условий эффективной профессиональной подготовки студентов филиалов // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. - С. 215-220.
3. Газман О.С, Харитоновна В.Е. В школу - с игрой. - М.: Просвещение, 1991.
4. Кашуба И.В. Развитие эмпатического потенциала обучающегося как одно из направлений формирования личности в условиях современной экономики / И.В. Кашуба // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: Сборник статей по материалам II Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Магнитогорск, 2016. - С. 31-35.
5. Кашуба И.В. Развитие эмпатии у старшеклассников в процессе деловой игры / И.В. Кашуба // 21 век: фундаментальная наука и технологии: Материалы VIII международной научно-практической конференции. - North Charleston, 2016. - С. 37-40.
6. Лукашенок О.Н, Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М., 1998.
7. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
8. Романов П.Ю., Сайгушев Н.Я., Романова Т.Е., Милов Ю.Е. Формирование исследовательских умений обучающихся в условиях перехода на госстандарт нового поколения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). с. 65-68
9. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Валеев А.С., Новикова С.А., Савельев Д.А Игровое моделирование в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 2. - С. 114-122.
10. Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов. - Магнитогорск: МГПИ, 1997. - 98 с.
11. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография / Н.Я. Сайгушев. М.:ИНФРА-М, 2017. – 279 с.
12. Сайгушев Н.Я., Романов П.Ю., Сайгушева Л.И., Веденеева О.А. Саморазвитие как фактор процесса профессионального становления студентов в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. - С. 569.
13. Сайгушев Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике. Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 35 с.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
15. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Метод. материал для работы с детьми. - 2-е изд., перераб. - М.: Новая школа, 1994. - 96 с.
16. Gnevek O.V., Saigushev N.Ya., Savva L.I reflexive management of the professional formation of would-be teachers // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 18. С. 13033-13041.

УДК 372.851

аспирантка Каюмова Лилия Азатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Казань);

доктор технических наук, профессор Лунев Александр Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возросшими требованиями современной экономики к росту качества инженерного образования. Цель статьи: дать сущностную характеристику способности преподавателей математики к педагогическому управлению процессом формирования профессионально ориентированных математических знаний. Ведущим подходом к исследованию стал интегративный подход, позволяющий рассматривать способность к педагогическому управлению как интегративное качество личности педагога, обеспечивающее эффективность процесса перевода педагогической ситуации из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели. Основные результаты исследования состоят в характеристике составляющих педагогического управления (адаптивной, фасилитационной, интегративной) и их структурообразующих компонентов (знаниевого, мотивационного, деятельностного).

Ключевые слова: профессионально-ориентированные математические знания, педагогическое управление, инженерное образование.

Annotation. The relevance of the study is explained by the increased demands of the modern economy to improve the quality of engineering education. The purpose of the article is to give an essential characteristic of the ability of doctors of mathematics to pedagogically control the formation of professionally oriented mathematical knowledge. The leading approach to research was an integrative approach, which allows to consider the ability to pedagogical management as integrative quality of personality. The main results of the research consist in characterizing the components of pedagogical management.

Keywords: professionally oriented mathematical knowledge, pedagogical management, engineering education.

Введение. Актуальность исследования обусловлена возросшими требованиями современной экономики к росту качества инженерного образования и стратегией образовательной политики российского государства на повышение уровня математической образованности граждан и математизацию научного знания. Модернизация экономики востребовала подготовку инженеров машиностроительных производств ориентированных на выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и ответственных перед наукой и человечеством за последствия выбора инженерного решения; быструю адаптацию в потоке информации и осуществление трансфера технологий из разных научных областей; формирование готовности к разнообразным видам профессиональной деятельности и созданию конкурентоспособных продуктов, развитию конвергентных технологий и непрерывному образованию в течение всей жизни [1; 8]. Это обусловило необходимость совершенствования математической подготовки: в условиях математического анализа и моделирования посредством высокоэффективных программных средств, инженеру необходимы фундаментальные математические знания для оценки достоверности компьютерных решений.

Стратегия образовательной политики российского государства на повышение уровня математической образованности граждан и математизацию научного знания представлена в концепции развития математического образования в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ 24.12.2013 № 2506-р [3]. В первом разделе концепции указано, что математика – одна из составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики выполняет системообразующую роль в образовании, развивая логическое мышление человека. Качественное математическое образование необходимо каждому человеку для успешной жизни в современном обществе. Успех нашей страны в XXI веке, отмечается в концепции, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения. Форсированное развитие математического образования и науки, обеспечивающее прорыв в таких важных направлениях, как информационные технологии, моделирование в машиностроении, прогнозирование природных и техногенных катастроф, будет способствовать повышению престижа России в мире. Российская система математического образования, подчеркивается в концепции, – прямая наследница советской системы. Необходимо сохранить ее достоинства и преодолеть недостатки. В совокупность задач развития математического образования в концепции включено: модернизация содержания учебных программ на всех уровнях (с обеспечением их преемственности); формирование у субъектов образовательных отношений установки «нет неспособных к математике»; обеспечение доступа к необходимым информационным ресурсам; повышение качества работы преподавателей математики; поддержка лидеров математического образования. Преподаватели математических кафедр технических университетов, указано в концепции, должны вести исследования в фундаментальной математике и прикладных профильных областях, привлекая студентов.

Все вышеизложенное и актуализировало исследование проблемы педагогического управления процессом формирования профессионально-ориентированных математических знаний бакалавров-инженеров. Цель статьи: дать сущностную характеристику способности преподавателей математики к педагогическому управлению процессом формирования профессионально ориентированных математических знаний.

Изложение основного материала статьи. Образование у преподавателей математики способности к педагогическому управлению процессом формирования профессионально ориентированных математических знаний – одно из необходимых педагогических условий повышения качества инженерного образования. Выяснено, что формирование профессионально ориентированных математических знаний –

целенаправленный процесс организации, управления, развития познавательной деятельности студентов [11]. Эффективность процесса формирования профессионально ориентированных математических знаний повышается при условии его научной организации, методологического обоснования, выявления тенденций развития [4]. Теория только тогда действительна когда она определена, конкретна, объединяет и раскрывает процессы, факты, их связи и отношения закономерным целенаправленным путем [2, с. 44]. Процесс формирования профессионально ориентированных математических знаний не может опираться только на инновационный педагогический опыт, его оптимизация требует применения управленческих концепций постановки и решения учебных задач с многовариантным применением современных форм, методов, средств обучения [7]. Это обуславливает образование у преподавателей математики способности к педагогическому управлению процессом формирования профессионально ориентированных математических знаний. Способность к педагогическому управлению – это интегративное качество личности педагога, обеспечивающее эффективность процесса перевода педагогической ситуации из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели (см. таблицу 1).

Таблица 1

Содержание педагогического управления процессом формирования знаний студентов

Составляющие педагогического управления	Структурообразующие компоненты		
	Знаниевый	Мотивационный	Деятельностный
Адаптивная	кумуляция и развитие знаний теории и методики профессионального образования, современных педагогических подходов, дидактических особенностей преподавания математики	интерес к теории и практике инженерного образования, желание сформировать у студентов математическую составляющую в профессиональном мировоззрении	умения и навыки оценки, типизации и классификации учебного процесса; установления взаимосвязей между его компонентами; организации субъект-субъектных отношений и выявления причин их образования, развития, блокировки; моделирования учебного процесса и выбора оптимальных педагогических действий для достижения максимально возможного результата; проектирования познавательной деятельности студенческой аудитории
Фасилитационная	знание гуманистической педагогики	гуманистическая направленность личности	умения и навыки ориентации на студента как активно развивающегося субъекта, эмпатийного общения, принятия оптимальных педагогических решений в условиях неопределенности, педагогической рефлексии
Интегративная	знание основных направлений развития научно-технического прогресса и современных достижений в исследуемой научной области; разносторонний кругозор и научная эрудиция	увлеченность научно-исследовательской деятельностью; направленность на повышение своей научной квалификации; стремление привлечь студентов к процессу научного поиска и установить субъект-субъектные отношения в процессе нахождения оптимального решения	умения и навыки интеграции учебных и научных начал в учебном процессе; внедрения в содержание обучения методов научного исследования; постановки перед студентами учебно-научных задач и организации их решения

Из таблицы 1 следует, что педагогическое управление процессом формирования знаний студентов представляет собой системную целостность адаптивной (дидактические знания, умения, навыки и способность к их ситуативной адаптации), фасилитационной (знание гуманистической педагогики и способность к безоценочному позитивному принятию и поддержке студентов), интегративной (фундаментальные знания областей науки, необходимых для подготовки будущего специалиста, и способность к их интеграции с содержанием профессионального образования) составляющих. Структуру выявленных составляющих образуют знаниевый, мотивационный, деятельностный компоненты.

Теоретическими основами предлагаемого определения послужили следующие научные парадигмы:

1) существенно важным признаком развития теории обучения является ее своевременность по существу и форме, включая облик современной науки, которая позволяет рассматривать ее не как некий фонд накопления дидактических знаний, а как выражение сущности развития учебного процесса в данное время с отражением тенденций предвидимого будущего [10];

2) преподаватель высшей школы не только формирует совокупность определенных знаний, умений, навыков, определяя соответствующие формы, методы, средства, но и направляет самостоятельный научный и творческий поиск студентов. Преподаватель высшей школы облечен высшей формой доверия – все его учебные действия рассматриваются как правильные, целесообразные, обоснованные [5; 6];

3) новые задачи высшей школы требуют от нее совершенствования всех звеньев учебной работы и связанной с ней научной деятельности, объединения учебного процесса с научным исследованием и решением производственных задач. Преподаватель высшей школы – авторитетный представитель определенной области научных знаний, глубоко знающий свой предмет и пересекающиеся с ним другие научные области, владеющий методами своей науки как инструментом ее совершенствования [9; 12].

Выяснено, что педагогическое управление процессом формирования профессионально-ориентированных математических знаний студентов предусматривает несколько этапов:

1) изучение объекта управления посредством постоянного и объективного сбора сведений для установления закономерностей инженерного образования;

2) определение теоретико-методологических основ управления (принципов, подходов, цели);

3) разработка программы управления, отражающей содержание, формы, методы, средства, критерии, результат обучения;

4) реализация программы управления и регулирование процесса обучения для обеспечения устойчивости, установления обратной связи и постановки задач, адекватных уровню освоения профессионально-ориентированных математических знаний студентами.

Выяснено, что процесс формирования профессионально-ориентированных математических знаний, обусловленный модернизацией современного машиностроительного производства, оказывает большое воздействие на всю систему профессионального образования будущих инженеров. Последовательно, в практике профессионального инженерного образования ставятся новые задачи, решение которых требует методологического обоснования, построения педагогических моделей и выявления условий их успешного внедрения.

Перед преподавателями высшей школы стоит задача не только мастерского изложения своего предмета, но и управления учебным процессом. Знание состояния учебного процесса в каждый момент его времени означает умение определить влияние всех компонентов системы обучения друг на друга и, следовательно, возможности оптимального достижения поставленной цели. Теория обучения не может представлять подлинной научной ценности в отрыве от реального учебного процесса высшей школы, который она определяет, анализирует и направляет как творческий процесс определенного педагогического действия. Между этими двумя слагаемыми развитие происходит по формуле: теория исходит из задач практики и ставит целью развитие и предвидение развития практики [2, с. 37-51].

Выводы. Выяснено, что дидактические особенности формирования профессионально-ориентированных математических знаний включают: системную целостность цели, содержания, форм, методов и средств формирования знаний; интеграцию обучающей, воспитывающей, развивающей функций профессионального образования с целью освоения совокупности общекультурных и профессиональных компетенций. Системная целостность цели, содержания, форм, методов и средств формирования профессионально-ориентированных математических знаний обусловлена необходимостью установления взаимосвязей математических понятий и теорем со способами профессиональной деятельности. Интеграция функций профессионального образования обусловлена особенностью профессионально-ориентированных математических знаний. Математическое знание представлено в виде логической структуры, отражает количественные отношения и пространственные формы окружающего мира, доказательно, абстрагировано от качественных особенностей предметов и процессов. В тоже время математическое знание, как и любое знание, представляет собой познаваемую истину, субъективный образ объективного мира. Установлено, что дидактические особенности формирования профессионально-ориентированных математических знаний предусматривают взаимодействие преподавания и учения, обеспечивающее организованное педагогом усвоение содержания образования и активную учебную и научно-исследовательскую работу студентов. В свою очередь, партнерское сотрудничество преподавателя и студентов позволяет говорить об интеграции обучающей, воспитывающей, развивающей функций профессионального образования. С одной стороны, каждая из функций самостоятельно решая свою задачу, формирует совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, а также способность к самореализации. Но с другой стороны – они дополняют друг друга.

Образование у преподавателей математики способности к педагогическому управлению процессом формирования профессионально ориентированных математических знаний будущих инженеров обеспечивает: 1) эффективность отбора и структурирования инвариантных математических знаний, формирование умений трансфера технологий из разных научных областей и готовности к непрерывному образованию в течение всей жизни; 2) результативность отбора и структурирования практико-ориентированных математических знаний, формирование у студентов проектных умений и готовности к созданию конкурентоспособных продуктов, развитию конвергентных технологий; 3) совершенствование подготовки будущих инженеров к выполнению научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ; 4) оптимальную организацию индивидуальных, групповых, фронтальных форм обучения с учетом индивидуально-типологических и возрастных особенностей студентов для формирования готовности к разнообразным видам профессиональной деятельности; 5) совершенствование субъект-субъектного взаимодействия с целью развития математической составляющей в профессиональном мировоззрении студентов и ответственности за последствия выбора инженерного решения профессиональных задач.

Литература:

1. Абусдель А.М., Ильинкова Т.А., Лунев А.Н. Применение термобарьерных покрытий в современных газовых турбинах. I. Термобарьерный слой // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника. 2005. № 1. С. 60-64.

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.

3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации: утверждена распоряжением Правительства РФ 24.12.2013 № 2506-р <http://минобрнауки.рф/documents/3894> (дата обращения 12.03.2018)

4. Клиenberg Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. 256 с.

5. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Терентьева И.В. Методологические основы опытно-экспериментальной работы как компонента исследований проблем профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 132.

6. Мунье Э. Манифест персонализма / Пер. с фр. М.: ТЕРРАКнижный клуб; Республика, 1999. 559 с. http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/119439-manifest-personalizma.html (дата обращения 01.03.2018)
7. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959. 208 с. http://tlf.narod.ru/school/krzd_poya1959.htm (дата обращения 14.03.2018).
8. Пугачева Н.Б. Закономерности и условия формирования кластеров // Актуальные проблемы экономики и права. 2007. № 4. С. 16-25.
9. Пугачева Н.Б. Концептуальные основы модернизации системы профессионального образования для регионального рынка труда // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 079-082.
10. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010. № 1(2). С. 65-69.
11. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Пособие для учителей / Под ред. Н.Я. Виленкина; сокр. пер. с нем. А.Я. Халамайзера. Часть 2. М.: Просвещение, 1983. 192 с. <http://www.t-library.net/read.php?id=3281&file=3241&page=36> (дата обращения 10.03.2018)
12. Terentyeva I.V., Akhmetzyanova G.N., Mukhomorova I.V., Perezhogina O.N., Pugacheva N.B., Gainullina R.R., Lunev A.N., Lezhnin V.V. Development Strategy of Service Sector in Conditions of Federal States Entities Autonomy Increasing // International Review of Management and Marketing. 2016. Т.6. № 2. С. 1-5.

Педагогика

УДК: 347.147

доктор филологических наук, профессор Киуру Константин Валерьевич

Челябинский государственный университет (г. Челябинск);

кандидат педагогических наук Попова Екатерина Евгеньевна

Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ПРОБЛЕМА СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема студенческой вовлеченности в процесс обучения в условиях онлайн-образования. Цифровая революция и современная дигитализованная среда существенно меняют факторы вовлеченности студентов вуза в процесс обучения. В ходе исследования установлена корреляция между технологиями образования и вовлеченностью студентов. Решением проблемы низкой вовлеченности студентов в процесс обучения может служить активное включение в образовательный процесс цифрового контента, представленного на открытых образовательных ресурсах. Цифровой контент может способствовать усилению контакта между студентом и преподавателем, взаимному обмену и кооперации среди студентов, увеличению доли активного обучения в образовательном процессе вуза, получению быстрой обратной связи.

Ключевые слова: вовлеченность студентов, образовательный процесс, онлайн-образование, цифровой контент, дигитализация образовательной среды.

Annotation. The article deals with the problem of student involvement in the learning process in the context of online education. The digital revolution and the modern digitalized environment significantly change the factors of student involvement in the learning process. In the course of the study, a correlation was established between the technologies of education and the involvement of students. A solution to the problem of low student involvement in the learning process can be the active inclusion in the educational process of digital content presented on open educational resources. Digital content can enhance the contact between the student and the teacher, mutual exchange and cooperation among students, increase the share of active learning in the educational process of the university, receive quick feedback.

Keywords: student involvement, educational process, online education, digital content, digitalization of the educational environment.

Введение. Цифровая революция радикально меняет процессы обучения и усвоения знаний и трансформирует ландшафт высшего образования. Вопрос влияния дигитализованной среды на процесс обучения находится в центре внимания международных организаций¹¹.

В исследовании экспертов ЮНЕСКО «The Virtual University: Models and Messages» констатируется, что в современном мире «цифровые технологии открывают широчайшие возможности для новых форм налаживания связей и сотрудничества, поскольку знания и информация могут оцифровываться и передаваться по электронным каналам связи. Они трансформируют обучение и преподавание, повседневную жизнь ученых и студентов» [8].

Цифровая революция в образовании делает вызов высшей школе, заставляя искать новые средства управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения.

Одним из таких средств управления студенческой вовлеченностью в условиях цифровой революции становится цифровой контент [2].

Цифровой контент предполагает создание, рассылку и получение контента в цифровом виде, включая онлайн-курсы, видеоматериалы, цифровые библиотеки и тексты, игры и приложения. В области образования такой контент выводится из сферы статического воспроизведения учебников и учебных пособий и переносится в область программного обеспечения для интерактивного образования и продуктов онлайн-обучения¹².

¹¹ Цифровая революция в образовании: полный текст доклада Специального докладчика ООН по вопросам права на образование. ООН Ген. ассамблея Совет по правам человека 06 апреля 2016. [Электронный ресурс] / Цифровая революция в образовании. – 2016. – Режим доступа: http://www.lexed.ru/praktika/pravonaobrazovanie/detail.php?ELEMENT_ID=5891 – Дата обращения: 14.04.2018.

¹² Fundamental principles of digitization of documentary heritage [Электронный ресурс] / ЮНЕСКО. – 2015. – Режим доступа:

Онлайн-обучение мы понимаем как включение в образовательный процесс открытых образовательных ресурсов. Под открытыми образовательными ресурсами понимаются «любые виды материалов методической, учебной и научной направленности в цифровом или ином формате, являющиеся общественным достоянием или выпущенные под открытой лицензией, которая допускает возможность бесплатного доступа, использования, переработки и перераспределения материалов другими пользователями без ограничений или при минимальных ограничениях»¹³.

Изложение основного материала статьи. Для многих зарубежных вузов стала очевидна актуальность проведения исследований студенческой вовлеченности, начиная с конца 1990-х – начала 2000-х гг. Об этом свидетельствует рост эмпирических исследований студенческой вовлеченности, а также появление таких масштабных проектов, как «Национальное обследование студенческой вовлеченности» (National Survey of Student Engagement, NSSE) и «Студенческий опыт в исследовательских университетах» (Student Experience in Research Universities, SERU).

Изучение студенческой вовлеченности относится к сравнительно новому направлению в области высшего образования, появившемуся во второй половине XX века. На его формирование оказали значительное влияние А. Астин [4], Р. Пэйс [11], В. Тинто [14], Э. Паскарелла и П. Теренцини [12], А. Чикеринг и З. Гамсон [6].

А. Астин разработал наиболее популярную концепцию студенческой вовлеченности. По мнению Астина, идея студенческой вовлеченности созвучна с понятием катексис, которое описывает инвестирование психологической энергии в объекты, находящиеся вне субъекта. Следовательно, студенческая вовлеченность – это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта [4].

Нужно развести понятия «студенческая вовлеченность» и «учебная мотивация». А. Астин различает эти два термина, говоря, что в понятии студенческой вовлеченности большую роль играет поведенческий аспект: «Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность» [4, с. 519]. А. Астин говорит, что ответить на вопрос «Как мотивировать студентов?» сложнее, чем разрешить вопрос «Как сделать студентов вовлеченными?» [4].

Согласно определению Ф. Ньюмана, «Студенческая вовлеченность в академическую работу – это психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [10, с. 12].

Идея об эффективных образовательных практиках и вовлечении в них студентов прослеживается в работе А. Чикеринга и З. Гамсон. Исследователи опираются на аксиому, что важнейшими ресурсами в улучшении высшего образования являются преподаватели и студенты. На основе исследований, ученые выделили следующие практики, которые способны обогатить учебный процесс [6, с. 3]:

1. Поощрение контакта между студентами и преподавателями;
2. Развитие взаимного обмена и кооперации среди студентов;
3. Поощрение «активного обучения»;
4. Наличие быстрой обратной связи;
5. Внимательное отношение ко времени, предназначенному для выполнения задания;
6. Трансляция высоких ожиданий;
7. Уважительное отношение к разнообразным талантам и способам обучения.

Таким образом, в соответствии с концепцией А. Чикеринга и З. Гамсон, можно воздействовать на практики, используемые преподавателями в ходе обучения.

Идея приобретения опыта в процессе обучения представлена в трудах Мартина Хайдеггера. Он считал, что педагог должен предоставлять своим ученикам возможность учиться, а не навязывать им учебу. Обучение, по его словам, это не усвоение заранее подготовленных идей и информации, а скорее «путешествие в непознанное» [9].

Условия обучения стали центральной идеей в исследовании Р. Бара и Дж. Тага. Авторы отмечают, что американское высшее образование начинает переходить от доминирования парадигмы «обеспечения преподавания» к парадигме «производства учения». Традиционная парадигма «преподавания» в качестве миссии высших учебных заведений считает организацию обучения и обеспечение преподавательской деятельности [5]. «Миссия колледжа не в обучении, а скорее в том, чтобы произвести учение каждого студента, используя любое, наиболее подходящее для этого средство» [1, с. 8].

Итак, основной акцент нужно делать не на содержании обучения (чему учат студентов?), а на способах его организации (как учат студентов?). Идею изучения студенческой вовлеченности можно выразить следующим образом: «Студенты получают знания и навыки из того, что они делают в рамках вуза» [13] или «То, каким образом (как) студенты обучаются не менее важно, чем то, чему они обучаются в университете» [7].

Для выявления уровня студенческой вовлеченности в процесс обучения нами было проведено опрос студентов первого курса Челябинского государственного университета и Уральского государственного университета физической культуры. Для исследования мы использовали методику Н.Г. Малюшенок [3].

На вопрос «Оцените, пожалуйста, как часто в текущем году Вы...» мы получили следующие результаты (Табл. 1).

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/digitization_guidelines_for_web.pdf - Дата обращения: 14.03.2018.

¹³ ЮНЕСКО, Парижская декларация по открытым образовательным ресурсам 2012 года [Электронный ресурс] / ЮНЕСКО. – 2012. – Режим доступа: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Russian_Paris_OER_Declaration.pdf - Дата обращения: 13.03.2018.

Распределение ответов респондентов на вопрос

	Никогда	Крайне редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто
Участвовали в дискуссии на занятиях	-	22%	27%	12%	7%	2%
Использовали идеи и понятия из различных курсов в дискуссии на занятии	2%	27%	27%	2%	10%	2%
Задавали вопросы по содержанию курса преподавателям во время занятий	7%	15%	29%	12%	5%	2%
Считали курс настолько интересным, что делали больше заданий, чем от Вас требовалось	20%	17%	32%	2%	-	-
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	2%	20%	22%	7%	10%	10%
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	2%	7%	39%	12%	12%	5%
В своей письменной работе ссылались более чем на 5 источников	2%	20%	22%	17%	10%	7%
Применяли идеи и принципы, изученные на занятиях, в реальной жизни	2%	10%	29%	10%	17%	5%
Прикладывали больше усилий к изучению курса, чем обычно, из-за высоких требований преподавателя	5%	12%	24%	20%	5%	2%
Существенно переписывали работу как минимум один раз, перед тем как сдать ее преподавателю на проверку	22%	29%	12%	5%	2%	-
Готовились совместно с другими студентами во внеаудиторное время	5%	7%	29%	20%	5%	5%
Помогали однокурсникам лучше понять учебный материал	-	12%	44%	7%	2%	2%
Помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	12%	20%	20%	17%	-	2%
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	17%	34%	17%	2%	-	-

Полученные ответы позволяют установить низкий процент корреляции между видами образовательной деятельности и студенческой вовлеченностью в процесс образования по таким показателям, как контакт между студентом и преподавателем, развитие взаимного обмена и кооперации среди студентов, поощрение «активного обучения», наличие быстрой обратной связи.

На вопрос «Вспомните Вашу работу в рамках учебных курсов в текущем учебном году. Как часто при выполнении заданий от Вас требовалось ...?» мы получили следующие результаты (табл. 2).

Распределение ответов респондентов на вопрос

	Никогда	Крайне редко	Время от времени	Скорее часто	Часто	Очень часто
Заучивать факты, идеи и методы	-	20%	22%	15%	15%	-
Создавать новые идеи, разработки, подходы к пониманию	5%	29%	29%	2%	5%	-
Приводить факты и примеры в поддержку собственной точки зрения	-	5%	27%	15%	20%	7%
Объединять идеи и понятия различных учебных дисциплин для выполнения задания	2%	17%	27%	10%	12%	2%
Оценивать ценность информации, идей, действий и выводов, основываясь на обоснованности источников, методов и рассуждений	-	7%	22%	22%	17%	2%
Оценивать надежность информации, правильность используемых методов для сбора и анализа данных, обоснованность выводов	-	5%	15%	24%	15%	12%
Выделять в материале составляющие части и аргументы, чтобы получить основания для разных выводов и результатов	-	7%	24%	27%	10%	2%
Применять теоретические концепции к практическим ситуациям, проблемам и задачам	-	10%	10%	24%	22%	-

Ответы респондентов свидетельствуют о низком проценте корреляции студенческой вовлеченности и поощрением «активного обучения».

Выводы. Решением проблемы низкой вовлеченности студентов в процесс обучения может служить активное включение в образовательный процесс цифрового контента, представленного на открытых образовательных ресурсах. Цифровой контент может способствовать усилению контакта между студентом и преподавателем, взаимному обмену и кооперации среди студентов, увеличению доли активного обучения в образовательном процессе вуза, получению быстрой обратной связи.

Литература:

1. Бар, Р. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р. Бар, Дж. Таг [Текст] // Дидактика высшей школы: сб. рефератов. Минск.: БГУ, 2005.
2. Киуру, К.В. Digital humanities как тренд развития современного образования [Текст] / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Педагогическая наука и образование. Вып. 18. – Челябинск: УралГУФК, 2018. – С. 140-144.
3. Малошонок, Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования [Текст]. Дисс. ... канд. социол. наук, М., 2014.
4. Astin, A. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. No 4. P. 297-308.
5. Barr, R.B., Tagg, J. From Teaching to Learning —A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. 1995. Vol. 27. No 6. P. 13-25.
6. Chickering, A.W., Gamson, Z.F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin. 1987. Vol. 39. No 7. P. 3-7.
7. Coates, H. Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections. London: Taylor and Francis, 2006.
8. D'Antoni S., ed. (2006) The Virtual University: Models and Messages. Lessons from Case Studies. Paris, 440.
9. Heidegger, M. What is called thinking? L.: Harper & Row, 1968.
10. Newmann, F. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Teachers College Press, 1992.
11. Pace, R. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.
12. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. Informal interaction with faculty and freshman ratings of the academic and non-academic experience of college // Journal of Educational Research. 1976. Vol. 70. P. 35-41.
13. Pike, G., Kuh, G. A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. Research in Higher Education. 2005. Vol. 46. No 2. P. 185-209.
14. Tinto, V. Promoting student retention through classroom practice // Paper presented at the Conference on Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice, 5–7 November, Amsterdam, 2003.

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Клименко Елена Васильевна
 Калужский филиал федерального государственного образовательного
 бюджетного учреждения высшего образования
 «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук Волхонская Анжелика Саитовна
 Калужский филиал Московского государственного технического
 университета имени Н. Э. Баумана (г. Калуга)

ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основы построения и структура тестовой системы диагностического контроля при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) студентов экономических специальностей. Приводится авторское определение ИПКК будущих выпускников. Определены преимущества использования тестов при диагностике уровня сформированности ИПКК обучаемых. Приведены результаты эксперимента и выводы относительно результативности использования диагностической тестовой системы при формировании ИПКК студентов экономических специальностей. Даны рекомендации по использованию предлагаемой тестовой системы диагностического контроля.

Ключевые слова: тестовая система, виды тестов, диагностический контроль, формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, преимущества использования тестов, результаты эксперимента, рекомендации по использованию тестовой системы.

Annotation. The article deals with the basis and structure of the test system of diagnostic control while forming the foreign professional communicative competence of students of higher economical education. The definition of the foreign professional communicative competence of graduating students is presented. The advantages of using tests while making diagnostic control of the trainees' foreign professional communicative competence level are defined. The article provides experimental data and conclusions concerning the efficiency of using the test system of diagnostic control. The recommendations on using the proposed test system of diagnostic control are presented.

Keywords: test system, diagnostic control, forming the foreign professional communicative competence, students of higher economical education, experimental data, advantages of using tests, recommendations on using test system.

Введение. Современные исследователи в области методики и педагогики уделяют пристальное внимание исследованиям, связанным с контролем обучения иностранному языку. В связи с этим следует заметить, что в отечественной и зарубежной науке не существует единого подхода к этой проблеме.

Известно, что объектом контроля обучения иностранному языку в неязыковом вузе является степень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов, которая понимается нами как «- результат, затраченных ими усилий, направленных на формирование таких иноязычных знаний и умений, которые отражают лингвистическое, профессионально-контекстуальное, психологическое, социальное и ситуативное состояние языка как средства профессионального общения в области экономики и финансов, а также личного общения» [1].

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи авторами делается попытка определить основы построения и структуру тестовой системы диагностического контроля при формировании ИПКК студентов экономических специальностей и доказать ее эффективность при использовании в учебном процессе по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» в экономическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Наиболее значимыми функциями контроля являются диагностирующая, обучающая, корректирующая и воспитательная функции. При осуществлении диагностирующей функции выявляются знания, умения и навыки обучаемых, оцениваются их структура и уровень, а также происходит оценка поведения студента. Обучающая функция контроля способствует усвоению учебного материала. Целесообразность и эффективность ранее приемов с последующей корректировкой определяется корректирующей функцией. Воспитательная функция контроля заключается в оценке сильных и слабых сторон в развитии личности студента, его отношения к учебе, товарищам, окружающим, событиям в жизни, при этом оценка достигнутого может сопровождаться поощрением или рекомендациями.

Все указанные выше функции взаимосвязаны и зависимы друг от друга, но доминирует во всей системе педагогического контроля диагностирующая функция. Об исключительной важности диагностической функции пишет в своих работах В.М.Полонский. Чем весомее наполнение этой функции, тем больше возможностей для реализации обучающей и корректирующей функций и эффективного воспитательного воздействия [2].

Контроль бывает итоговым, промежуточным (рубежным), текущим и входным. Так как основным результатом обучения является достижение будущими экономистами определенного профессионально-достаточного уровня коммуникативной компетенции, то итоговый контроль заключается в определении степени сформированности коммуникативной компетенции в конце периода обучения иностранному языку.

Промежуточный контроль проводится после блока занятий, объединенных общей темой.

При текущем контроле наблюдается процесс формирования языковых умений и навыков и есть возможность менять последовательность заданий в зависимости от уровня ИПКК студентов.

Для проверки исходного уровня ИПКК используется входной (предварительный) контроль, который также позволяет преподавателю понять, что именно представляет трудность для обучаемых на начальном этапе и как правильно спланировать свою дальнейшую работу по формированию ИПКК студентов.

Форма контроля бывает индивидуальной, фронтальной, групповой и парной и проводится в устной или письменной форме, открыто или скрыто.

В данной работе мы сделаем попытку определить основы построения, содержание и преимущества тестовой системы диагностического контроля при формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономического вуза и представить экспериментальные данные, подтверждающие ее эффективность.

Для диагностики учебного процесса - системы непрерывных контролируемых действий, позволяющих наблюдать и корректировать учебный процесс, важно выбрать методы и виды контроля. По мнению исследователей в области оценки качества образования, одним из самых надежных, объективных и валидных методов является тестирование [4]. В то же время некоторые педагоги негативно относятся к широкому введению тестирования, в том числе к проведению Единых государственных экзаменов в виде тестирования, при этом приводится тот аргумент, что тесты могут проверить только способность к запоминанию. Опыт создания, апробирования и многообразного использования тестов исследователями многих стран опровергает этот довод.

По мнению специалистов тестовый контроль является наиболее эффективным диагностическим средством. Тесты (система фасетных заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков и представлений по учебной дисциплине) эффективны при проверке рецептивных коммуникативных знаний, а тестовые задания (дидактически и технологически эффективные единицы контрольного материала), используются при проверке продуктивных умений [3].

Требованиями к заданиям тестовой формы являются: одинаковая инструкция, адекватность инструкции содержанию задания, краткая логическая форма формулирования заданий, правильная последовательность элементов задания, определенное место для ответов, объективность оценки в рамках принятой формы, возрастающая трудность заданий, степень значимости учебного и контрольного материала в структуре знаний [5].

Известно, что основными формами тестовых заданий являются закрытая (ТЗЗФ), открытая (ТЗОФ) и задание на установление соответствия.

Использование тестового контроля при проверке сформированности компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности позволяет:

1. оценить степень сформированности основных компонентов ИПКК студента и стимулировать его познавательную деятельность;
2. обеспечить объективность результатов проверки знаний студента преподавателем;
3. проверить больший объем усвоенных знаний;
4. использовать современные технические средства;
5. охватить все стадии процесса обучения, а также оперативно провести промежуточный и итоговый контроль знаний.

Кроме того, нельзя не согласиться с тем фактом, что использование персональных компьютеров позволяет повысить эффективность тестирования, которое может:

- а) мгновенно оценить результаты и автоматически фиксировать и сохранять их на длительный срок;
- б) построиться под индивидуальные возможности тестируемых;
- в) повысить точность оценки уровня сформированности ИПКК сильных и слабых тестируемых, используя задания разного уровня трудности;
- г) обеспечить надежность (секретность), так как тесты формируются в момент проведения рандомизированного тестирования, то есть, методом свободной выборки;
- д) использовать мультимедийные компоненты и графические изображения, дизайн и цвет которых может снимать напряжение с тестируемого.

Однако следует признать, что компьютерное тестирование не может полностью заменить контроль знаний, так как спорным остается вопрос проверки вербальных функций, а именно логичность изложения материала в устной форме, способность оппонировать и вести дискуссию (например, при проведении кейса во время проверки раздела «Говорение»).

В основе диагностического процесса лежат следующие взаимосвязанные принципы:

- 1) принцип системности и конкретности диагностики;
- 2) принцип научной обоснованности теории и практики диагностики;
- 3) принцип сочетания констатирующей и корректирующей функций диагностики;
- 4) принцип оптимизации форм и методов диагностики;
- 5) принцип комплексного подхода к диагностике;
- 6) принцип прогностичности диагностики [6].

При определении критериев оценки знаний, умений и навыков по лексике и грамматике и всем видам речевой деятельности, показателей уровней сформированности ИПКК обучаемых (низкий, средний, высокий), а также шкалы оценивания тестов мы использовали требования нормативных документов и работы ведущих тестологов в области лингводидактического тестирования.

Предлагаемая тестовая система контроля уровня сформированности ИПКК студентов по дисциплине «Иностранный язык» включает следующие этапы:

- 1) входное тестирование I (ВТ- I) – проводится на первом занятии с целью определения исходного уровня языковой компетенции первокурсников;
- 2) рубежный тестовый контроль I (РТК I) – промежуточный контроль уровня сформированности ИПКК после 3 пройденных тем, каждая из которых сопровождается текущим контролем (ТТК1- ТТК3);
- 3) рубежный тестовый контроль II (РТК II) - промежуточный контроль уровня сформированности ИПКК после 4 пройденных тем, каждая из которых сопровождается текущим контролем (ТТК4- ТТК7);
- 4) итоговый тестовый контроль (ИТК), проводимый после тематических текущих контролей;

Для контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих экономистов в аспекте профессионального языка нами предлагаются следующие этапы тестового контроля:

II семестр – Тематический контроль по 6 темам (ТТК 1 - ТТК 6)

Рубежный тестовый контроль – (РТК I)

III семестр – Тематический контроль по 4 темам (ТТК 7 - ТТК 10)

Итоговый тестовый контроль (ИТК)

Предлагаемая тестовая система представлена нами схемой 1.

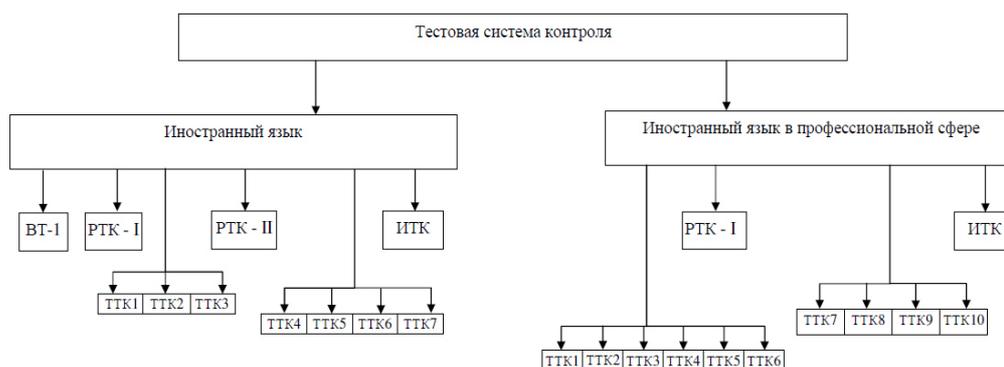


Схема 1. Тестовая система контроля уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих выпускников

Описанная выше тестовая система использовалась с целью диагностики уровня сформированности ИПКК в учебном процессе по дисциплинам «Иностранный (английский язык)» и «Иностранный (английский) язык в профессиональной сфере» в экспериментальной группе студентов, которые обучались на финансово-учетном факультете Калужского филиала Финиуниверситета с 1 по 3 семестр включительно (2015-2016 учебный год и 1 семестр 2017 учебного года). На основании данных входного тестирования был выявлен относительно одинаковый уровень владения иностранным языком в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента. Нами были получены и проанализированы результаты срезов рубежных и итоговых контролей в экспериментальной и контрольной группах обучаемых. Проверяемыми аспектами языка и речи являлись:

1. Лексика. Грамматика
2. Чтение
3. Аудирование
4. Письмо
5. Говорение

Выводы. На основании сравнительных данных, выраженных в традиционной 5-балльной системе, мы констатировали возрастание учебных достижений студентов экспериментальной группы в сравнении с учебными достижениями студентов контрольной группы. Результаты показали, что являясь единственным отличительным фактором в экспериментальной группе студентов, тестовая диагностическая система способствовала более успешному формированию ИПКК студентов этой группы. Полученный в результате эксперимента уровень сформированности ИПКК студентов экспериментальной и контрольной групп (в %) по результатам итогового тестового контроля по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» представлен нами на рисунках 1,2 соответственно.

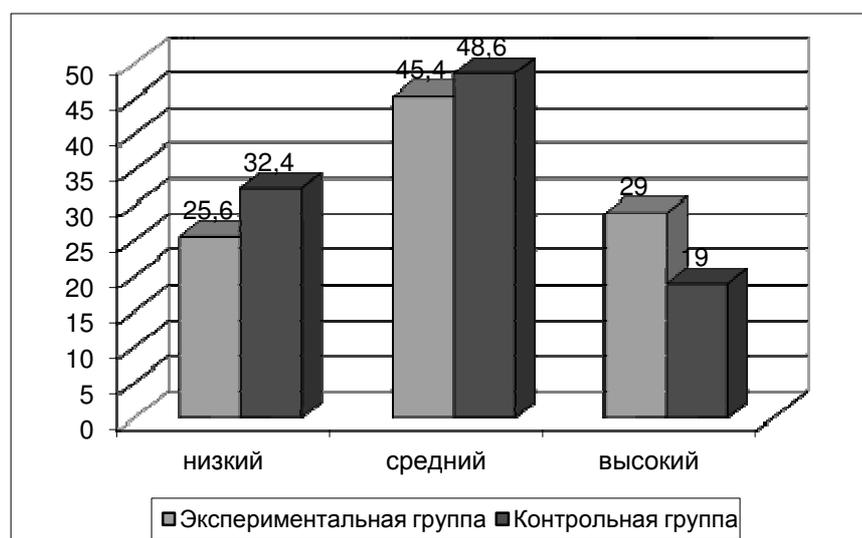


Рисунок 1. Показатели уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов по результатам итогового тестового контроля (в %) (Общее владение)

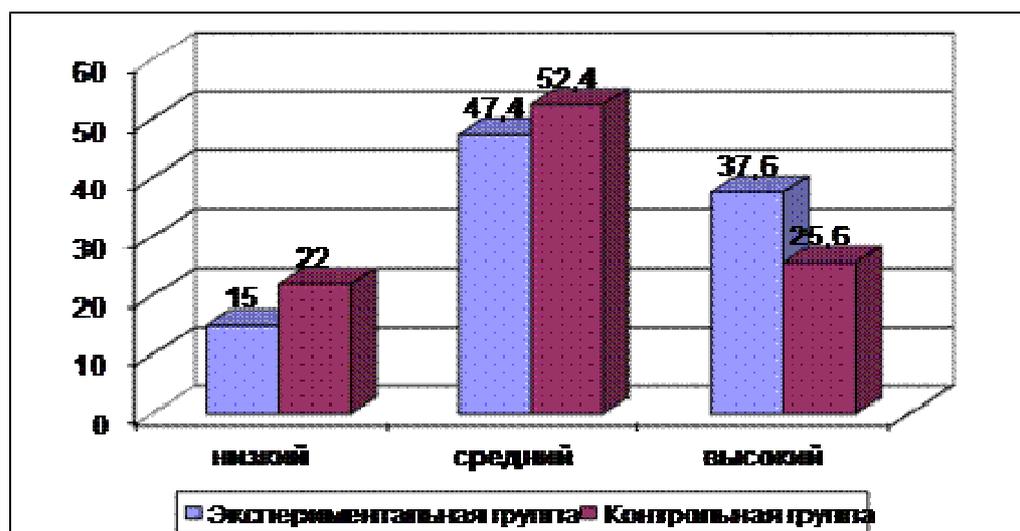


Рисунок 2. Показатели уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов по результатам итогового тестового контроля (в %) (Профессиональный язык)

Следует отметить, что описанные выше основы построения, структура, преимущества предлагаемой тестовой диагностической системы контроля, а также результаты проведенного нами эксперимента, позволяют рекомендовать её использование в процессе обучения иностранному языку преподавателями неязыковых вузов, внося необходимые дополнения и изменения в её структуру и содержание.

Литература:

1. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов. // Автореферат дисс. канд. пед. наук. - Калуга, 2004. – С. 11.
2. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
3. Иванова Л.В. Современные подходы к контролю обученности учащихся. // Дидакт. – 2002. - №2. – С. 47-53.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М. Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. М.: МГТА, 1995. – 95 с.
6. Раннева Н.А. Дидактические основы построения тестовой системы контроля (на примере начального этапа обучения русскому языку как иностранному): Дисс. ... канд. пед. наук. - Ростов н/Д., 2002. – 192 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Клычков Кирилл Евгеньевич

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРЕБОРЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональная деятельность и профессиональное совершенствование тренера-преподавателя силового троеборья. Определена роль этих понятий в жизни и деятельности тренера-преподавателя. Выявлено что отличает профессионала от специалиста. Отмечено требование комплексного подхода в решении проблем профессионального совершенствования тренера-преподавателя силового троеборья.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное совершенствование, тренер-преподаватель, силовое троеборье.

Annotation. The article deals with the professional activity and professional development of the trainer-teacher of power triathlon. The role of these concepts in the life and activity of the trainer-teacher is defined. It is revealed that distinguishes a professional from a specialist. Noted the requirement for a comprehensive approach in addressing the problems of professional development of the coach of powerlifting.

Keywords: professional activity, professional improvement, trainer-teacher, powerlifting.

Введение. В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает особенно большое место как с точки зрения совокупности времени, отданного ей, с одной стороны, и ее смыслообразующего значения с другой [16]. В рамках современности профессиональная деятельность является основным и единственный способ самосовершенствования личности человека. Без отождествления с профессией будет затруднена ее культурно-социальная самоопределенность [7]. Поэтому профессиональное совершенствование является не только индивидуальным аспектом развития человека, но и главным его средством [14].

Анализ характерных определений профессионализма позволяет провести качественное различие между понятием высококлассного специалиста и профессионала.

Изложение основного материала статьи. Различие специалиста и профессионала не совсем очевидно, так как у разных исследователей понятие профессионализма имеет разное содержание. Довольно часто профессионала и высококвалифицированного специалиста определяют в качестве синонимов. В основном

встречаются термины такие как: специалист (профессиональная компетентность, квалификация), профессионал (профессионализм), мастер (мастерство). У Н.В. Кузьминой кроме определения профессионализма, как наличия знаний, умений и навыков, которые позволяют вести деятельность учитывая современные требования, вводится термин мастерства, как способности к разрабатыванию и осуществлению алгоритмов эффективного решения профессиональных вопросов, формулированию профессиональной задачи, исходя из этой ситуации, и довольно успешно выполнять их в соответствии с поставленными целями [2, стр. 49].

Профессионал отличается от специалиста существенным образом именно тем, что он способен самостоятельно вести свою профессиональную деятельность полноценно не зависимо от внешних условий, используя их в качестве исходных данных для проектирования своей деятельности, не повторяя при этом усвоенные прежде образцы этой деятельности, а всякий раз проектируя ее заново, перестраивая при необходимости. А.Р.Фонарев утверждает, что профессионал в отличие от специалиста, всецело владеет деятельностью, удерживая ее предметность в многообразии практических ситуаций, способен не только воспроизводить её усвоенные образцы, не всегда хорошие, но и самостоятельно вести свою целостную деятельность, перестраивать ее и в случае необходимости проектировать заново» [15, с. 461]. Профессиональная компетентность представляет собой необходимую составляющую. Однако главное отличие профессионала от специалиста состоит как в позиции отношения к деятельности так и к себе самому. Выводы по исследованиям вопросов профессионализма позволяют выделить в разных трактовках профессионализма две главные составляющие. Первая из них указывает на высокий уровень профессиональности. Вторая с одной стороны определяет профессионала как специалиста, который достиг высокого уровня мастерства или творчества, с другой сконцентрирован на ярко выраженной профессиональной позиции, проявляющейся в устремленности к достижению в своей сфере социально выраженного результата, развития высокой продуктивности собственной личности всеми средствами профессии, преобразовании своей профессиональной сферы деятельности в средство личного нравственного совершенствования [10].

Проблема профессионального совершенствования тренера-преподавателя силового троеборья требует комплексного психолого-педагогического подхода, который учитывает, кроме психолого-педагогических, культурные, социологические и другие закономерности становления личности, которые предопределяют принципы воплощения такого совершенствования.

Развитие личности как известно мотивированно внутренней мотивацией - мотивы самосовершенствования, достижение поставленных целей, и внешней - под действием общения, воспитания, кумиров, социума, требований объективно предъявляемых человеку в течение жизни. Переплетаясь с логикой развития личности, профессиональное совершенствование осуществляется под действием мотивации «снаружи» и «изнутри» [11].

Был определен ряд факторов развития мотивации к профессиональной деятельности:

- 1) получение удовольствия от процесса обеспечения самой деятельности;
- 2) получение результата от профессиональной деятельности (получаемые знания, и т.д.);
- 3) награда за профессиональную деятельность (денежное обеспечение, слава и т.д.);
- 4) стремление в избегании ограничений, грозящих в случаях уклонения от профессиональной деятельности или недобросовестности её исполнения;
- 5) вероятность успешности в профессиональной деятельности [5].

Тренер-преподаватель силового троеборья, как и спортсмен, является ключевым субъектом профессиональной спортивной деятельности, и оценить успешна ли она на современном уровне развития в мире – довольно трудная задача как с прагматичной точки зрения, так и руководства основными жизненными принципами [1]. Данные принципы осуществляются в спортивной деятельности через психолого-педагогические технологии практического характера, предмет в которых является соревновательная составляющая и ее главный компонент – достижение результата, победы.

Учитывая вышеизложенные соображения, изучение психолого-педагогических критериев профессиональной деятельности тренера-преподавателя силового троеборья, является особо важным, учитывая её специфические особенности, специфичность спорта вообще и вида в частности, а также крайнюю разносторонность отдельных структур его работы. Анализ деятельности тренера-преподавателя силового троеборья в решении поставленных задач повышения спортивного уровня мастерства своих обучающихся, двигаясь по жизни вместе с ними, указывая направления и помогая взрослению, важно отметить, что успех их деятельности во всех этих направлениях подразумевает наличие высокого психолого-педагогического мастерства и личных качеств [12].

Одним из главных факторов успеха в спортивной деятельности, как, и в любом виде деятельности человека, являются, безусловно, достаточно глубокие знания тренером-преподавателем силового троеборья своего вида спорта. Серьезные, глубокие знания технических и тактических правил в виде спорта, где работает тренер-преподаватель силового троеборья, невозможно заменить ничем. Эти правила верны и как для тренировки новичков, и в работе с квалифицированными спортсменами [9].

Незначительные или недостаточно глубокие знания тренером-преподавателем силового троеборья своего вида спорта и умения обучать спортсменов необходимым навыкам могут повысить риск их травматизации, это в большей степени касается спортсменов новичков, что может приводить к их отказам в выполнении необходимых, но возможно опасных упражнениях. Чем больше и шире тренер-преподаватель осведомлен об основных навыках в силовом троеборье и порядке их обучения и правильной отработке, тем успешнее и безопаснее будет этот процесс. Также важно, что углубленные познания тренера-преподавателя и умение научить тактико-техническим навыкам вызывает огромное уважение его спортсменов к нему [6].

Довольно распространенным и достаточно эффективным способом, которым тренер-преподаватель силового троеборья может получить знания о тактико-технических навыках и спортивных правилах, является его самостоятельные занятия силовым троеборьем, но, это все же не даст ему в полной мере всех необходимых знаний и умений, которые ему необходимы как тренеру. Но с другой стороны медали, отсутствие у тренера-преподавателя высокой личной спортивной квалификации вовсе не означает того, что он не способен обзавестись знаниями и навыками, необходимыми чтобы достаточно успешно тренировать [17]. Профессиональные успешные тренеры-преподаватели любят быть так сказать в качестве «студента» в спорте и рассматривают получение знаний о тренировках и методиках в спортивной деятельности как

философию жизни. Их профессиональная практика многих лет подсказывает им, что этому необходимо учиться на протяжении всей жизни потому, что наступают новые времена, появляются новые соперники, изменяются правила и технологии и, что самое главное, приходят новые современные спортсмены [13].

Очень многое даёт общение с другими тренерами-преподавателями силового троеборья, совместное обсуждение проблем тренерского и жизненного характера, эти возможности нельзя упускать. В то же время, общаясь с коллегами и проводя наблюдения за их работой, тренеру-преподавателю важно помнить, что следует досконально анализировать и определять, что из того что было увидено и услышано возможно применять для его подопечных, на каких этапах и в разделах подготовки, эти методы будут уместны и совместимы с личными целями и методами тренера-преподавателя. Получая новые знания о средствах, методах и возможностях спортивной тренировки, не стоит торопиться и необдуманно рисковать, применяя чужой опыт, даже если он был позаимствован у довольно известных тренеров-преподавателей и из практики спортсменов высокого класса [18, с. 38]. На основании проблем о которых говорилось выше представляется совершенно обоснованным при исследовании профессионального мастерства тренера-преподавателя силового троеборья сделать конкретный упор на его углублённых знаниях, умениях и владении современными психолого-педагогическими технологиями. Успешность в решении довольно сложных и многогранных задач в профессиональной деятельности тренера-преподавателя возможно достичь, с одной стороны, сочетанием его личных качеств с ответственной и стойкой гражданской позицией, а также высокими морально-волевыми принципами, с учётом которых сформировывается высокое профессиональное мастерство. А с другой стороны, практической его основой являются: знания своего вида спортивной деятельности со всеми его особенностями и спецификой, стойкой мотивации на применение в тренировочном и соревновательном циклах современных технологий и методик подготовки спортсмена с учётом индивидуальных физиологических и психологических особенностей личности его спортсмена и, безусловно, на умении совместно со своими спортсменами достигать высоких спортивных результатов [8].

Большое количество сил и эмоций необходимо тренеру-преподавателю силового троеборья и в соревновательном периоде на всех его этапах: подготовительном, во время самих соревнований и переходном т.е. после них [18, с. 39]. Вся деятельность тренера-преподавателя в соревновательных период осуществляется на крайне повышенном уровне интенсивности, да ещё и требует молниеносности принятия серьёзных срочных решений, которые довольно часто определяют исход соревнований. Цена этим решениям тренера-преподавателя особенно высока – победить либо проиграть. Естественно, это всё довольно сильно изнуряет тренера-преподавателя как в физическом, так и эмоциональном плане. Но для того, чтобы успешно переносить все эти требования профессиональной спортивной деятельности и довольно напряженно работать от межсезонья до соревнований, на протяжении практически всей жизни, необходимо очень "гореть" желанием работать тренером-преподавателем.

Достаточно важная особенность работы тренера-преподавателя силового троеборья заключается в том, что к тренеру-преподавателю может придти особо уникальный и талантливый спортсмен но, однако у которого, еще отсутствует явное желания достичь уровню превосходного атлета и понимания того, как важна для достижения этого личная стойкая мотивация. В данном случае, если тренер-преподаватель сам не будет иметь мотивацию к довольно напряженному тренировочной процессу, то его обучающиеся это поймут очень быстро. Из этого следует, что тренер-преподаватель не сможет вдохновить и сильно смотивировать своих спортсменов проводить тренировки и соревнования усерднее и лучше, с полным выкладыванием всех сил, достигая успеха, который он хочет получить. В итоге, если тренер-преподаватель намерен успешно выполнять профессиональную деятельность, ему необходимо в полной мере прикладывать все свои возможности, чтобы его спортсмены следовали его примеру.

Для того чтобы добиваться успеха, довольно важной чертой в характере и поведении тренера-преподавателя силового троеборья как педагога и лидера для своих спортсменов, обязана быть его готовность и способность понимать желания и возможности своих обучающихся и естественно самому передавать им свой опыт. Профессиональные и востребованные тренеры-преподаватели умеют сочувствовать очень сильно, они абсолютно искренне и непринужденно готовы понимать и разделять все эмоции своих обучающихся. Тренеры-преподаватели, которые умеют сочувствовать, готовы выслушивать своих спортсменов и выражают им понимание. Они ни в коем случае не должны ругать и занижать самооценку своих обучающихся, поскольку знают, как это может приводить к достаточно значительному снижению их самооценки. Профессиональные тренеры-преподаватели с соперничеством и большим вниманием проявляют уважение к своим спортсменам что вознаграждается от них уважением и признательностью.

В ряде исследований [3, 5] были обозначены определённые положения профессиональной деятельности тренеров, психологические и педагогические вопросы профессиональной спортивной деятельности, а также правила, которые выстроены на конкретном посыле: первым делом - спортсмен, результаты и победа – второе. В мировой спортивной практике в настоящее время и различных иностранных научно-методических разработках [17] данная философия обусловлена и трактуется в различных Национальных стандартах для тренеров-преподавателей, которые разрабатываются составом Национальных и региональных федераций спорта и физической культуры во многих странах [19].

Данные стандарты состоят из двух основных пунктов:

- Развитие и осуществление тренерской философии, которая сосредоточена на обучающихся.
- Идентификация, моделирование и предоставление позитивных составляющих, изучаемых средствами участия в спортивной профессиональной деятельности.

В настоящее время во всём мире работа тренером-преподавателем силового троеборья уважаемая и уважаемая профессия, поэтому многие различные организации и федерации, которые участвуют в этой профессиональной деятельности, а особенно на высшем этапе развития спорта, создают морально-этические требования для тренеров-преподавателей. Такие руководящие требования, предназначены для тренеров-преподавателей и спортивных организаторов, определяют им допустимые и недопустимые виды их поведения [19].

Выводы. Профессиональное совершенствование тренеров-преподавателей силового троеборья подразумевает наличие определенных условий:

- тренер-преподаватель должен относиться к обучающимся честно и внимательно;
- быть справедливым и заслуживать доверия;
- ответственно относиться к обучающимся и к себе;

- быть компетентным в своей профессиональной деятельности и постоянно совершенствовать свои знания;
- обеспечивать безопасность при осуществлении профессиональной деятельности;
- быть образцом для своих обучающихся;
- внимательно относиться к культурным и индивидуальным различиям обучающихся;
- препятствовать использованию спортсменами допинга, алкоголя, наркотиков, табака и т.д.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2013. – Т. 2. - 544 с.
2. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н. В. Кузьминой. - Л., 1970. - С. 47 - 61.
3. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Сергеева М.Г., Соколова А.С., Огородникова Е.И., Щербакова Н.И., Платонова Т.И. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности: Монография. – М., ИТИП РАО, 2008. - 125 с.
4. Марков К.К. Тренер – педагог и психолог.–Иркутск: ИрИИТ, 1999. – 252 с.
5. Марков К.К., Николаева О.О., Янов В.В. Специальная силовая подготовка в современном волейболе: монография. – Красноярск: КГПУ, 2008. – 186 с.
6. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. – Воронеж: Модэк, 2010. – 543 с.
7. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4т. 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 2. Кн. 2. Культурологические проблемы образования взрослых / под ред. канд. пед. наук Е. И. Добринской. СПб.: ИОВ РАО, 2000.
8. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.
9. Сергеева М.Г. Взаимодействие регионального рынка труда и рынка образовательных услуг с учетом механизма социального партнерства // Alma mater. 2013. № 1. С. 48- 55.
10. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.
11. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.
12. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 237 с.
13. Сергеева М.Г. Обучающая технология «Учебная Фирма» в системе профессионального образования // Современные технологии обучения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: Сборник работ победителей Всероссийского конкурса современных технологий обучения/М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004. С. 69-78.
14. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
15. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. М.; Воронеж, 2005 – 558 с.
16. Csikszentmihalyi M. Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Harper & Row Publishers, 1997.
17. High-performance training for sport / D. Joyce, D. Lewindon, editors. - Human Kinetics, 2014. – 377 p.
18. Martens R. Successful coaching. – 4th ed. - Human Kinetics, 2012. – 443 p.
19. United States Olympic Committee Coaches Code of Ethics. – URL: <http://tinyurl.com/USOC-Ethics>.

Педагогика

УДК: 378.2

преподаватель Князева Инна Владимировна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

РАЗНООБРАЗНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. Статья посвящена формам работы с одаренными детьми в урочной, внеурочной деятельности и дополнительном образовании детей.

Ключевые слова: одаренность, образовательная область «Технология», олимпиада, проектная деятельность, выставка.

Annotation. The article is devoted to the forms of work with gifted children in the classroom, after-hours activities and additional education.

Keywords: giftedness, educational area "Technology", olympiad, project activity, exhibition

Введение. Обучение и воспитание одаренных детей – целостный педагогический процесс, направленный на комплексное развитие общих и специальных способностей, личностных качеств. Выбор методов работы с одаренными детьми определяется концепцией одаренности. В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди учителей, а также родителей для формирования у них современных представлений о феномене «одаренный ребенок», методах сопровождения и развития детской одаренности.

В педагогике сформировался целый ряд образовательных моделей работы с одаренными детьми. Эти модели, как правило, носят интегративный характер, объединяя идеи, формы и технологии различных

образовательных моделей. Принципиальное значение в работе с одаренными детьми имеет и содержание предметной области обучения.

Наиболее подходящей и продуктивной предметной областью для работы с одаренными детьми в практической деятельности является «Технология».

Формулировка цели статьи. Продемонстрировать спектр возможностей образовательной области «Технология» при организации работы с одаренными детьми в практической деятельности и поделиться опытом организации и проведения региональных конкурсов и предметной олимпиады по технологии.

Изложение основного материала статьи. Научная дисциплина «Технология» включает изучение методов и средств (орудия, техника) преобразования и использования указанных объектов. Изучение образовательной области «Технология» базируется на основе широкого спектра наук и включает, наряду с традиционными, распространенными, новые, эффективные и перспективные технологии.

В школе предмет «Технология» – это интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания математики, физики, химии, биологии и других предметов, которая показывает их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и иных, направлениях деятельности человека. Уроки технологии уникальны по своим возможностям. Они показывают использование предметов в работе промышленности, сельского хозяйства, в быту и других направлениях деятельности человека.

Главной целью обучения предмета "Технология" является содействие в подготовке учащихся к самостоятельной трудовой жизни, приобщение школьников к современной технологической культуре обработки различных материалов и выполнению художественного проектирования изделий.

Учебный предмет «Технология» имеет практико-ориентированную направленность. Его содержание не только дает ребенку представление о технологическом процессе как совокупности применяемых при изготовлении какой-либо продукции процессов, правил, навыков, предъявляемых к технической документации требований, но и показывает, как использовать эти знания в разных сферах учебной и внеурочной деятельности (при поиске информации, освоении новых знаний, выполнении практических заданий). Современный выпускник должен не просто владеть суммой знаний, а уметь организовывать собственную учебную и внеурочную деятельность.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельности, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности с учетом разных психических сфер. На уроках технологии у детей развивается практический вид деятельности одаренности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Следовательно, современный учитель должен организовать процесс так, чтобы новое знание давалось не в готовом виде, а было открыто в процессе собственной деятельности. Он должен уметь услышать ребёнка, построить совместное действие, сотрудничество.

Работа с талантливыми, одаренными детьми в школе может быть реализована только в рамках общешкольной программы, и предмет «Технология» здесь подходит как нельзя лучше, хотя и является лишь составной частью этой программы, так как он способствует формированию готовности ученика решать проблемы, типичные и нетрадиционные задачи, возникающие в актуальных для него жизненных ситуациях, с использованием ценностей, способностей, образовательного и жизненного опыта.

Главной педагогической целью области «Технология» является подготовка учащихся к самостоятельной жизни в условиях рыночной экономики. Образовательная программа предоставляет ученикам на выбор разнообразные способы работы, создает условия для проявления избирательности к проработке программного материала, его виду и форме, позволяющих учащимся выполнять закономерности построения любого знания, - проявляются при проектном обучении в образовательной области «Технология». Само желание детей заниматься исследовательской деятельностью подчеркивает их одаренность. Освоение проектно-исследовательской деятельности учащимися в свете ФГОС оценивается как достижение образовательных результатов, среди которых преобладают метапредметные. Не утрачивает своей актуальности и компетентностный подход, который в школьном образовании понимается как ориентация образовательной практики на развитие такого интегрального качества личности, как способность и готовность ученика решать проблемы, типичные и нетрадиционные задачи, возникающие в актуальных для него жизненных ситуациях, с использованием ценностей, способностей, образовательного и жизненного опыта.

С учетом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции.

Проектный метод позволяет реализовать проблемное обучение, активизирующее и углубляющее познание, позволяет приобрести: навыки технологии работы с информацией, со справочными и литературными источниками, обучить самостоятельному мышлению и деятельности, системному подходу к самоорганизации, сформировать навыки проведения исследований, навыки работы и делового общения в группе, развить инициативу учащегося.

Выполнение учебных проектов позволяет выявить и развить творческие возможности и способности учащихся, воспитать в условиях реальной действительности граждан открытого общества: деятельных, знающих, инициативных, стремящихся к миру, прогрессу и способных применить в повседневной жизни те знания, которые получили в школе.

Программы обогащения, ориентированные на дополнительный материал и более сложное содержание, направлены на расширение кругозора, увеличение объёма знаний в конкретной области, развитие мышления, самопознание. Эти методы двусторонний процесс, и отношения «преподаватель — ученик» являются абсолютно необходимыми для профилактической работы школы: создание ситуации успеха для ребенка, условий для раскрытия его способностей и проявления творческих возможностей.

В условиях мегаполиса как центра социальной культуры работе с одаренными детьми уделяют большое внимание не только школы, но и немало учреждений дополнительного образования, высших учебных заведений и музеев занимаются этим вопросом. Эти учреждения организуют деятельность детей урочным, внеурочным, внеаудиторным методом, которые предполагают активное участие детей – как обычных школьников, так и одаренных детей.

Методы и формы работы с одаренными учащимися, прежде всего, должны органически сочетаться и в то же время отличаться определенным своеобразием. Основными формами работы раскрывающие данные способности являются следующие виды деятельности:

- предметные олимпиады;
- интеллектуальные марафоны;
- различные конкурсы, выставки и викторины;
- ролевые игры, представления, квесты;
- дискуссия;
- проекты по различной тематике;
- индивидуальные творческие задания;
- работа в музеях.

Сфера дополнительного образования представляет каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом индивидуальных способностей. Дополнительное образование детей ориентировано на освоение опыта творческой деятельности в интересующей ребенка области практических действий на пути к мастерству. Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая детей, чья одаренность на настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей, является одним из главных направлений работы учреждения дополнительного образования.

Результаты работ детей могут демонстрироваться в различных мероприятиях не только в школах, но и на уровне района и города. Для ребенка важны такие мероприятия, они повышают интерес к предмету, расширяют кругозор знаний, умений, навыков, стимулируют к дальнейшей работе.

Смысловой и конструктивной единицей системы работы с одаренными детьми в дополнительном образовании является ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности педагога и ребенка, педагога и группы. Развитие творческого потенциала одаренных обучающихся предполагает разработку и реализацию специальных программ.

Таким примером может служить **дополнительная общеобразовательная программа «Рукодельница»**, которая относится к художественно-эстетической направленности.

Цель данной программы: создание условий для развития способности к творческому самовыражению посредством освоения навыков декоративно-художественного творчества, возрождение интереса к декоративно-прикладному искусству у детей и подростков.

Педагогическая целесообразность. Освоение практических навыков в сочетании с теоретическими занятиями и участием в творческих проектах позволяют увлечь воспитанников процессом творчества, чтобы они почувствовали себя подлинными авторами, соиздателями, чтобы они почувствовали себя самодостаточной личностью.

Особенность данной программы – программа построена с помощью различных методик обучения, включающая в себя комплексное изучение декоративно-прикладного искусства. Для результативности обучения задания подобраны так, чтобы процесс обучения осуществлялся непрерывно от простого к более сложному.

Программа «Рукодельница» построена по этапам:

1 этап (1 год обучения)– освоения творческих навыков по образцу, основ композиции, цветоведения, материаловедения (коллаж-аппликация, тканевая пластика, изонить).

2 этап (2 год обучения) – освоение способов конструирования, проектирования, декорирования изделий и способов их отделки (вышивка, бисер, кукла, мягкая игрушка).

3 этап (3 год обучения) – освоение усложненных технологий обработки изделий (лоскутная техника, аппликация, вязание).

Программа предназначена для детей (девочек и мальчиков, по желанию) 8 -13 лет.

Используются различные формы проведения занятий. Беседы, игровые занятия, открытые занятия для родителей, праздники, показы изделий («подиум»), экскурсии в музеи, на выставки. Практические занятия, оформление выставки. Лекции и беседы предшествуют практическим работам, а некоторые из них проводятся в процессе практического занятия.

Главным принципом работы педагогов с одаренными детьми является принцип создания условий и предоставления возможностей для предметной творческой деятельности. С результатами своей деятельности дети могут участвовать в разных конкурсных мероприятиях и программах разного уровня.

Примером таких мероприятий является **выставка-конкурс детского творчества «Калейдоскоп фантазий»**, которая проводится ежегодно Санкт-Петербургской Академией постдипломного педагогического образования. Кафедрой основного и среднего общего образования на площадке ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический».

Выставка направлена на, содействие творческому росту юных мастеров в области технического и декоративно-прикладного искусства, освоение и сохранение культурно-исторического наследия в области технического и декоративно-прикладного искусства

Цель выставки: развитие творческих способностей учащихся, выявление одаренных детей.

Выставка проходит в двух возрастных категориях (5-7 класс и 8-9 класс) по **6 номинациям:**

•**Гармония цвета и формы** (в техниках: аппликация бумажная; квиллинг; оригами; скрапбукинг, картонаж, папье-маше, декупаж).

•**Связующая нить** (в техниках: вышивка (крестиком, гладью, бисером, лентами); бисероплетение, макраме; изонить, вязание (крючком, спицами).

•**Народные традиции** (в техниках: народная кукла; кружевоплетение (коклюшечное, фиволите, ирландское кружево); войлоковаление; художественная обработка кожи).

•**Стиль и шарм** (легкая одежда).

•**Красота рукотворная** (в техниках: обработка древесины (роспись, резьба, выпиливание, выжигание); работы из металла; стекла (витраж, мозаика).

•**Фантазия** (в техниках: работы из глины; пластика; природных (шибана) материалов; декоративных материалов; моделирование; макетирование).

•**Золотые ручки** (в техниках: декоративная игрушка (мягкая игрушка, текстильная кукла); лоскутное шитье (пэчворк, артишок, кинусайга, квилт, канзаши); аппликация тканевая; роспись на ткани (батик).

В 2017 году в выставке участвовало 187 человек, 56 работ учеников заняли призовые места.

Из них в каждой номинации и возрастной категории заняли 1 место – 12 человек, 2 место – 21 человек, 3 место – 22 человека и получили дипломы победителей.

По итогам этой выставки выявилось только небольшая часть талантливых и одаренных детей. При дальнейшей совместной творческой работе и правильному подходу к выявлению одаренных детей их с каждым годом может становиться все больше. Лучшие работы детей.



Работа «Крейсер Аврора. К 100 –летию залпа» Давыдова Никиты 8 класс ГБОУ Лицей №554 Приморского района занявшая 1 место в номинации «Фантазия», руководитель – Петрушенко Борис Николаевич.



Работа «Времена года» коллектива детей 6 класса ЦВР «Академический» занявшая 1 место в номинации «Гармония цвета и формы», руководитель Воротынцева Татьяна Сергеевна.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребёнка. Необходим поэтапный, постепенный поиск одаренных детей в процессе их обучения.

В связи с основанием поручения Президента РФ В.В. Путина от 4 мая 2016 г., с учетом Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642, Национальной технологической инициативы, (Постановление Правительства РФ от 18 апреля 2016 г. № 317 "О реализации Национальной технологической инициативы") и Программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р был разработан проект Концепции развития предметной области «Технология». Целью Концепции является обеспечение лидирующих позиций России в области технологической грамотности и технологической одаренности обучающихся, необходимых для инновационного общества и инновационной экономики. Интересы нашей страны на данном этапе развития требуют, чтобы особое внимание было обращено на ориентацию обучающихся на инженерно-техническую деятельность в сфере высокотехнологичного производства.

Проект Концепции предполагает введение вариативных модулей в предмет, которые могут быть представлены в трех направлениях современного производства – инженерно-технологического, агротехнологического, сервис-технологического (сфера услуг) – либо предполагать интегративное изучение содержания учебного материала (например, робототехника, 3 D моделирование, прототипирование, современная энергетика, транспортные системы и техника). Но содержание проекта Концепции не утрачивает и различные виды декоративно прикладного творчества.

И поэтому различные формы работы с одаренными детьми очень важны на сегодняшний день.

Среди форм и методов урочной и внеурочной работы широкими возможностями выявления и развития одаренных учащихся обладают дополнительные занятия и кружки, а также привлечение школьников к участию в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, выставках, конференциях разного уровня и, разумеется, система внеурочной проектно-исследовательской деятельности учащихся, которой присущи элементы творчества, новизны, формирования банка идей, приобретения опыта творчества.

Систематические занятия в кружке, секции на факультативе, где ребята проводят свои первые исследования, опыты, выступают с докладами, защищают свои проекты, «наработки», способствуют удовлетворению их интересов, развитию и являются хорошим стимулом для участия в различных мероприятиях.

Важнейшим средством развития личностных особенностей ребенка является проведение **предметных олимпиад**. Олимпиада развивает у школьников интерес к предмету, знакомит с нетрадиционными заданиями

и вопросами, пробуждает желание работать с дополнительной литературой, формирует навыки самостоятельной работы, помогает раскрыть творческий потенциал. Проведение олимпиад помогает учителю показать ученикам значимость изучаемых предметов в школе, обогащает качество обучения, позволяет спланировать индивидуальную работу с талантливыми учениками и показать родителям перспективы развития их ребенка.

Именно олимпиады позволяют ученику познать и проявить себя, дают возможность самоутвердиться. Кроме того, олимпиады способствуют выявлению и развитию одаренных учащихся, так как некоторые ученики не выделяются на уроках: они старательно изучают программный материал, не выходя за его рамки. Олимпиады подводят итог всей урочной и внеклассной работы по изучаемым предметам и дают возможность сравнивать качество подготовки и развития учащихся.

Так, например, в Санкт-Петербурге проходит **региональная олимпиада по технологии (проектная деятельность) «Радуга талантов»**, которая проводится ежегодно Санкт-Петербургской Академией постдипломного педагогического образования. Кафедрой основного и среднего общего образования совместно с ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». Институтом компьютерных наук и технологического образования на площадке ГБУ ДО Дом детского творчества Калининского района Санкт-Петербурга.

Цель олимпиады: развитие творческих способностей учащихся общеобразовательных школ, в области технологии и распространение передового педагогического опыта.

Олимпиада проводится среди учащихся 5 - 8 классов в 2 возрастных категориях (5 - 6 классы; 7 - 8 классы) общеобразовательных учреждений (школы, гимназии, лицеи) города Санкт-Петербурга. Проекты могут быть индивидуальными или коллективными.

Олимпиада проходит в **4 номинациях:**

• **Народные промыслы** (обработка дерева (роспись, резьба, инкрустация); работы из металла, стекла, глины, моделирование, макетирование).

1. **Декоративно-прикладное творчество** (народная кукла, декоративная игрушка (текстиль), лоскутная техника (пэчворк), роспись на ткани (батик).

2. **Художественный образ** (вышивка (крестиком, гладью, бисером, лентами), вязание (крючком, спицами), войлоковалание, декупаж, дизайн бумаги).

3. **Конструирование, моделирование и технология швейных изделий.**

В этом 2018 году ученицы 7 класса Куневич Татьяна, Тхоржевская Валерия, Шамугия Тиникошколы № 247 Красносельского района проявили нестандартный, творческий подход к решению учебной задачи в проектной деятельности.

В школе № 247 есть традиция Новогодние балы на которые приходят в нарядных современных платьях. Тематика Новогоднего бала каждый год меняется. Темой новогоднего бала в этом году была эпоха Александра 1 «Александровский бал». Появилась потребность в создании новогодних костюмов. Стала проблема выбора конкретного изделия.

Для решения этой проблемы дети обратились к истории. Правление русского царя Александра I приходится на 1801-1825 годы. Огромное влияние на моду этого периода оказала мода Франции. Костюм периода Наполеоновской империи (Ампир 1804-1825 годы). Этот стиль напоминает классицизм предшествующих лет, так как внешние формы он заимствовал из античности. Но теперь уже идеалом является не строгое и изящное греческое искусство, а тяжеловесное и пышное римское. Стиль ампир, холодный, парадно-официальный, величественный — присутствовал во всем: в архитектуре, интерьере, мебели, одежде.

Ученицы 247 школы тоже заинтересовались историей костюма ампир. Им предстояло изучить, просмотреть, проанализировать много материала для того чтобы создать свой неповторимый образ.

При разработке эскизов коллекции было рассмотрено более 70 фотографий картин, эскизов, рисунков эпохи ампир. В результате мы использовали не только имеющуюся информацию по данной теме, но и рассмотрели кадры из фильмов, передающих эпоху того времени. Наиболее понравившиеся элементы были использованы в коллекции.

Они разработали критерии, которым должна соответствовать коллекция, чтобы удовлетворить потребности. Изучили подробно историю исторического костюма (Общая характеристика эпохи, Развитие конструирования и моделирования костюма, декоративное решение одежды, варианты женской одежды, ткани, цветовая гамма, прически, головные уборы, обувь, украшения).

Очень тщательно, серьезно подошли к выбору ткани для каждой девочки подобрали свой цвет, в соответствии со своим цветотипом.

Были разработаны эскизы костюмов, сделаны выкройки и сшиты готовые изделия. Также ученицы произвели расчет средств затраченных на костюмы (Белое платье - 1464, Голубое платье - 958, Розовое платье - 1378).

Была сделана экологическая оценка проекта. В процессе работы над нашим проектом мы использовали ткани из синтетических волокон, так как они очень прочные и устойчивы к стиранию и носке, значит наша коллекция при бережном уходе будет служить долго и утилизация наступит не скоро.

Такой тщательно разработанный, правильно оформленный, качественно сделанный проект получил 1 место в региональном этапе олимпиады по технологии «Радуга талантов».



Белый костюм



Голубой костюм



Розовый костюм



Выводы. Работа с одаренными детьми по предмету «Технология» имеет свои определенные особенности в силу того, что предмет имеет практическую направленность, т.е. конечным результатом при его изучении должно быть создание нового продукта (изготовление швейного изделия, изделий декоративно-прикладного искусства, подготовка сценария праздника и т.д.) или усовершенствование уже существующего, и обязательное его испытание. Именно поэтому при выявлении одаренных детей по предмету технология особое внимание уделяется креативности, работоспособности и трудолюбию, нужно стараться развивать эти качества. Для того, чтобы добиться результатов по предмету необходимы не только теоретические знания, но практические умения и навыки, используемые креативным образом при создании изделия, которое всегда требует огромных трудовых затрат и настойчивости, а также навыков самоконтроля и критической самооценки. Кроме этого необходима огромная работоспособность и трудолюбие.

Литература:

1. Проект Концепции развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации. - 2016.
2. Рабочая концепция одаренности. / Под ред. Д.Б. Богоявленской — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003.
3. Авдеева Н.И., Шумакова Н.Б. и др. Одаренный ребенок в массовой школе - М.: Просвещение, 2006.
4. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития. - М., 1998
5. Бруднов А.К. От внешкольной работы к дополнительному образованию детей: Сбор. Нормативных и методических материалов. - М.: Владос, 1999
6. Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности / авт. сост. Г.С. Усыскин. - С-Пб: ВНИГРИ, 1998. - 202 с.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М. - Воронеж, 2003. – 464 с.
8. Технология. 5-11 классы: проектная деятельность учащихся. Авторы-составители: Морозова Л. Н. / Кравченко Н. Г. и др. – Волгоград: Учитель, 2008.
9. Тэкс К. Одарённые дети. - М, 1991.
10. Учителю об одарённых детях / Под ред. В.В. Лебедевой, В.И. Попова. М., 1997.
11. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. - М., 1990. – 140 с.
12. Юркевич В.С. Типы одаренности // Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. - М., 1997. - С. 260 - 270.

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, профессор Князева Татьяна Николаевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Иванцова Алена Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье анализируется опыт и результаты эмпирического исследования восприятия детьми и родителями характера внутрисемейных отношений, рассматриваются полные и неполные семьи. Предполагалось, что существует специфика восприятия внутрисемейных детско-родительских отношений в разных типах семей. Для исследования использовались как вербальные, так и проективные методы. Результаты сравнительного исследования показали, что существуют различия в восприятии семейных отношений в детской и взрослой выборке. Наиболее существенные различия касаются восприятия детско-родительских отношений детьми из неполных семей, которые свидетельствуют о наличии многих детских переживаний по поводу отношений между ребенком и родителем. В полных семьях негативные характеристики восприятия внутрисемейных отношений выражены в меньшей степени. Восприятие детско-родительских отношений родителями более позитивно.

Ключевые слова: полная семья, неполная семья, детско-родительские отношения, восприятие семейных отношений.

Annotation. The article analyzes the experience and results of an empirical study of the perception of the nature of intra-family relations by children and parents, and considers complete and incomplete families. It was assumed that there is a specific perception of interfamily child-parent relations in different types of families. For the study, both verbal and projective methods were used. The results of the comparative study showed that there are differences in the perception of family relationships in the children's and adult samples. The most significant differences relate to the perception of child-parent relations by children from single-parent families, which indicate the existence of many childhood experiences about the relationship between the child and the parent. In complete families, negative characteristics of the perception of family relationships are less pronounced. Perception of parent-child relations by parents is more positive.

Keywords: full family, incomplete family, child-parent relations, the perception of family relations.

Введение. Культура и общество любого исторического периода диктуют свое понимание семьи. Критерии полноценности семьи в различные эпохи трактовались по-разному. Сегодня к категории «нормальной» семьи относят такую, которая способна обеспечить требуемый минимум благосостояния и социальной защиты детей, а так же создающую необходимые условия для их социализации.

Специалисты, изучающие неполные семьи, указывают на определенную статистическую связь между воспитанием в неполной семье и неудачными последствиями при построении собственной семейной жизни супругов, имеющих детский опыт воспитания в неполной семье. Вероятность распада брака в таких семьях, по их мнению, больше по сравнению с опытом, вынесенным из семьи полной [6]. Во многом это определяется отсутствием главного примера для формирования образа семьи – примера брачных отношений. Поэтому у детей (как у будущих взрослых) отсутствует, возможность формирования культуры чувств и отношений, характерных для взаимоотношений супругов.

Мальчики, воспитанные в неполной семье, нередко усваивают женский тип поведения, или же у них формируется искаженное представление о мужском поведении как резком, жестоком, агрессивном. У девочек же, выросших без отца, хуже формируется представление о супружеском идеале, им сложнее адекватно понимать мужа и сыновей, поэтому и причин для конфликтов и разводов заведомо больше [5].

Проблема изучения специфики развития ребенка в полных и неполных семьях не нова, как в отечественной, так и в зарубежной психологии [1], [3], [5], [7], [8], [9]. Однако, нельзя не отметить, что современная действительность накладывает на эту проблему иной отпечаток: в западной культуре семейные ценности все чаще подвергаются сомнению, понятие «семьи» приобретает размытый или не традиционный смысл, меняются установки на воспитание детей.

Социологи указывают на увеличение числа семей с одним родителем, связывая это с деформацией сферы брачно-семейных отношений. Отмечается изменение моральных норм в области отношения полов, распространение добрачных связей, изменение традиционного понимания ролей мужчины и женщины, утрата семьей своей производительной функции, завышенные требования к брачному партнеру, рост числа вредных привычек и т.д.

Анализируя причины, искажающие семейные функции или структуру семьи, ученые выделяют три основных причины дисгармонии: отсутствие партнерства между родителями с явным доминированием одного из них; деструктуризация семьи и отсутствие взаимопонимания, солидарности и привязанности между ее членами; наконец, распад семьи при доминировании и жесткой регламентации семейной жизни от одного из супругов, что ведет к автономизации ее членов.

Среди источников появления неполных семей, лидирующую позицию занимают разводы. Причинами распада семей, по данным исследований, являются алкоголизм, несхожесть характеров, измена и создание другой семьи. Обращает на себя внимание тот факт, что ранние браки оказываются менее жизнестойкими. Причин этому много: социальная незрелость супругов, легкомысленное отношение к институту семьи, большое число вынужденных браков вследствие беременности [6], [8].

Однако, следует подчеркнуть тот факт, что неполная семья не обязательно становится неблагополучной. Проблемы различного характера не редки и в полных семьях, хоть и с меньшей вероятностью. Любая семья, в том числе и неполная, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей, и опыт множества благополучных семей это только доказывает.

В социальных общностях, таких как семья, отношения выстраиваются в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и сверху вниз (диада «родители-ребенок»).

Взаимоотношения – это взаимная позиция одной личности к другой, причем взаимная связь различной модальности в таких отношениях обязательна [4].

Детско-родительские отношения можно рассматривать как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и отношением родителей. Эти отношения, в отличие от других видов межличностных отношений, отличаются высокой значимостью, как для родителя, так и для ребенка. По мнению А.Я. Варга, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков [2].

Считается, что в неполной семье одинокая мать демонстрирует более выраженную воспитательную установку по отношению к детям, чем в полной. Наиболее ярко это проявляется в семьях, переживших развод. Достаточно сложной в неполной семье является ситуация, когда оставшийся с ребенком родитель стремится продемонстрировать обществу, что он и один может воспитать достойного человека. Часто родитель при этом стремится реализовать в ребенке собственные нереализованные планы, при этом игнорируя склонности самого ребенка, что только усугубляет детско-родительские конфликты.

Формулировка цели статьи. В связи с этим, актуальным оказывается вопрос о специфике восприятия детско-родительских отношений в полной и неполной семье глазами ребенка и родителя. Сегодня, в связи с новыми подходами к анализу функций и структуры семьи вопрос о том, как воспринимают свою семью дети в полных и неполных семьях становится все более правомерным. Дети, растущие в условиях новой реальности, тоже могут по-новому оценивать значимость полной и неполной семьи для своего развития.

Целью данной статьи является анализ экспериментальных данных о характере восприятия детско-родительских отношений детьми и их родителями в полных и неполных семьях.

Изложение основного материала статьи. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что существует специфика восприятия детско-родительских отношений детьми и родителями в полных и неполных семьях. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений г. Нижнего Новгорода. В нем приняли участие 40 семей: 20 полных, 20 неполных (один родитель). Соответственно 20 детей младшего школьного возраста (8-9 лет) из полных и 20 – из неполных семей, и столько же их родителей.

Для проверки гипотезы использовались следующие методы: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР), автор И.М. Марковская; тест-опросник родительского отношения (ОРО), авторы А.Я. Варга, В.В. Столин; тест «Кинетический рисунок семьи».

Результаты исследования по методике ВРР для родителей детей из полных и неполных семей представлены на рис.1. Анализ результатов опросника «Взаимодействие родитель – ребенок» показывает, что уровень требовательности родителей к детям в исследуемых семьях находится в пределах средних показателей, что означает понимание родителями возрастных особенностей детей и отсутствие завышенных требований.

По результатам второй шкалы можно судить о строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми. В полных семьях этот уровень соответствует адекватным (средним) значениям, в неполных семьях уровень строгости снижен, это может быть связано с нежеланием одинокого родителя применять строгие требования к своему ребенку, с желанием «оградить» его от возможных трудностей.

Характеристики контроля в исследуемых семьях значительно различаются. В полных семьях он высокий, в неполных - уровень контроля близок к средним показателям. Скорее о чрезмерности контроля можно говорить именно в полных семьях. Видимо, это связано с двойным контролем – со стороны обоих родителей.

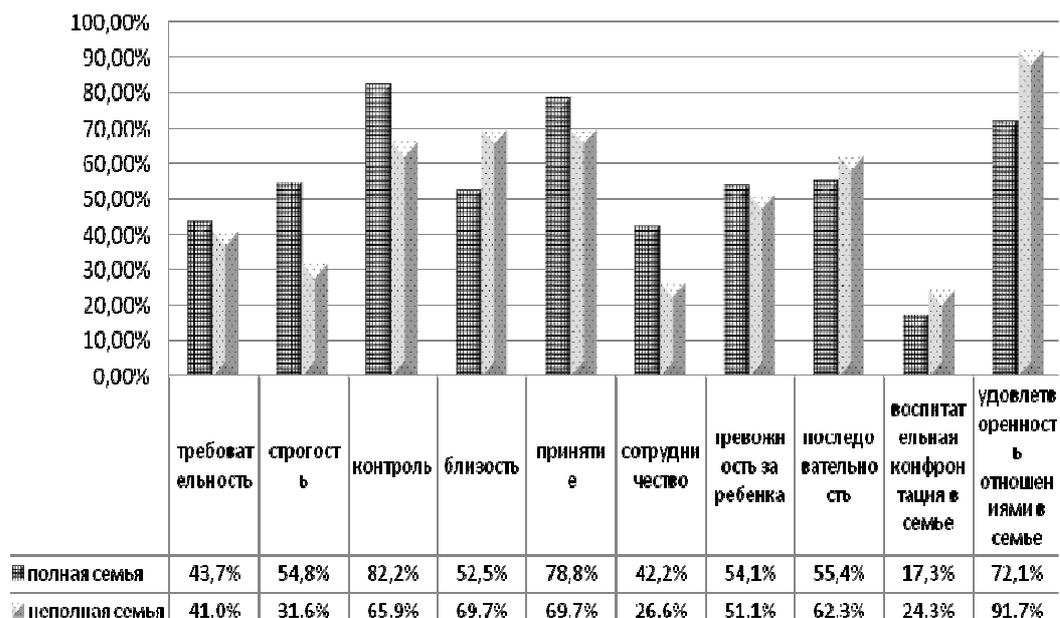


Рисунок 1. Результаты опросника ВРР для полных и неполных семей (по шкалам)

Характеристики эмоциональной близости между родителями и детьми, по мнению самих родителей, оказались выше в неполных семьях – почти 70% одиноких родителей указали на эмоциональную близость с ребенком, в полных семьях это отметили чуть больше половины родителей.

Однако, по характеристикам принятия ребенка родители из полной семьи показали значительно более высокие результаты. Это означает, что даже при отсутствии тесной эмоциональной близости с ребенком в полной семье ребенок принимается таким, какой есть. В неполных семьях именно показатель эмоциональной близости характеризует основу принятия родителем ребенка.

Наличие сотрудничества между родителями и детьми является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств, отражает партнерство в отношениях родителей и детей. В обоих типах исследуемых семей показатели ниже среднего, однако в неполных семьях только 26,6 % одиноких родителей отметили такое сотрудничество или готовность к нему.

При этом уровень тревожности за ребенка в обоих типах семей не выходит за пределы нормативных (средних) значений, и последовательность их действий в отношении детей также сохраняется. Эти данные косвенно подтверждаются низкими показателями конфронтации в обоих типах семей, с некоторым преобладанием ее в неполных семьях.

Общая степень удовлетворенности отношениями родителей с детьми также высокая в обоих типах семей, однако, крайне высокие показатели этой степени в неполных семьях в сравнении с другими характеристиками детско-родительских отношений может свидетельствовать о некой защитной реакции родителей под общим названием «у нас все хорошо».

Результаты исследования методики «Тест – опросник родительского отношения» (ОРО) (А.Я.Варга, В.В.Столин) представлены рис. 2.

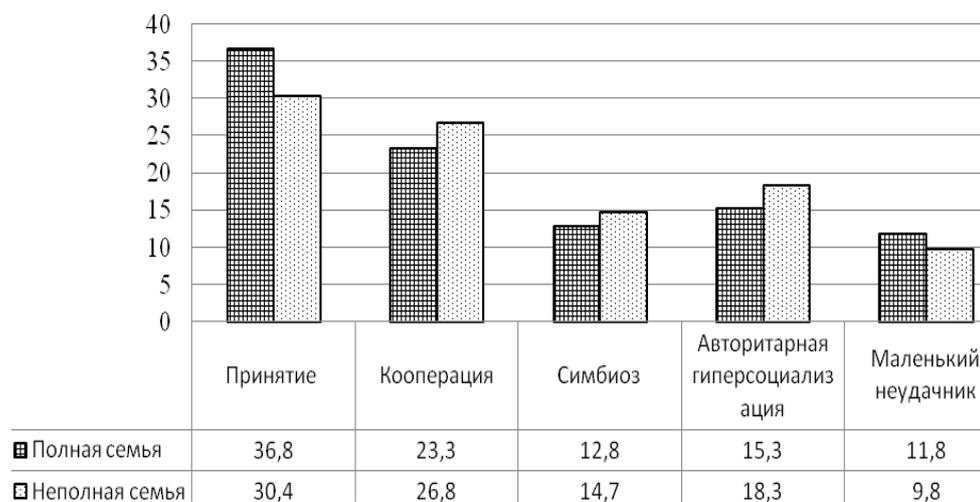


Рисунок 2. Результаты Теста – опросника родительского отношения

Проведенное исследование показало, что у родителей обеих групп выражено положительное отношение к ребенку. Однако, в группе неполных семей менее трети родителей продемонстрировали такой стиль отношений как принятие, (в группе полных семей – 36,8%). По остальным стилям отношений существенной разницы не обнаружено.

Наименьшие результаты получены по стилю отношений «Маленькой неудачник», это свидетельствует, что в нашей выборке в группе полных и неполных семей минимальный процент участников считают своего ребенка маленьким, лично и социально несостоятельным.

Анализ рисунков детей «Моя семья» показал следующее: 79,3% детей из полных и 47,3% детей из неполных семей оценивают семейную ситуацию как благоприятную. Дети изображают себя и всех членов семьи, у персонажей веселые лица и цветовая гамма разнообразна. Члены семьи расположены близко друг к другу, держатся за руки.

В то же время 20,7 % детей в полных и 69,6% детей в неполных семьях воспринимают семейные отношения как напряженные: в рисунках встречается длинная линия, штриховка с нажимом, маленькие размеры фигур, выделение глаз, что говорит о наличии страхов, скованности, тревожности детей. Рисунок занимает лишь центральную часть листа, говоря о затруднительности каких-либо внешних контактов.

Симптомокомплекс тревожности в полных семьях был выявлен у 58,6% детей, в неполных - 84,3%. Рисунки дети начинали рисовать с воспроизведения кругов, облаков, деревьев, домов, оттягивая рисование членов семьи.

Симптомокомплекс конфликтной ситуации присутствует у 32,8 % детей в полных и 64,8% - в неполных семьях. На рисунках детей отсутствует тот или иной член семьи, присутствует увеличенное расстояние между ним и ребенком. Один из членов семьи, находясь в стороне от других членов семьи, рассматривается ребенком, как отдаляющийся (отдаленный), что свидетельствует о редком общении ребенка с ним.

Симптомокомплекс чувства неполноценности в полных семьях выявлен у 15,3 % детей, в неполных – 66,6%. Рисуя, ребенок изображает себя в виде какого-либо необычного образа (персонажа), что компенсирует чувство неуверенности. На этих рисунках преобладают фигуры маленького размера, возможно отсутствие самого ребенка или он изолирован от всех.

Симптомокомплекс враждебности проявляется у 15,3% детей в полных и у 47,3% в неполных семьях. В рисунках дети изображали себя вдали от остальных, позы фигур агрессивны, деформированы. Наблюдается зачеркивание, изображение фигур то на одной, то на другой стороне. Нарисованные руки раздвинуты в стороны, деформированы длинные пальцы - как признак агрессивности в семье.

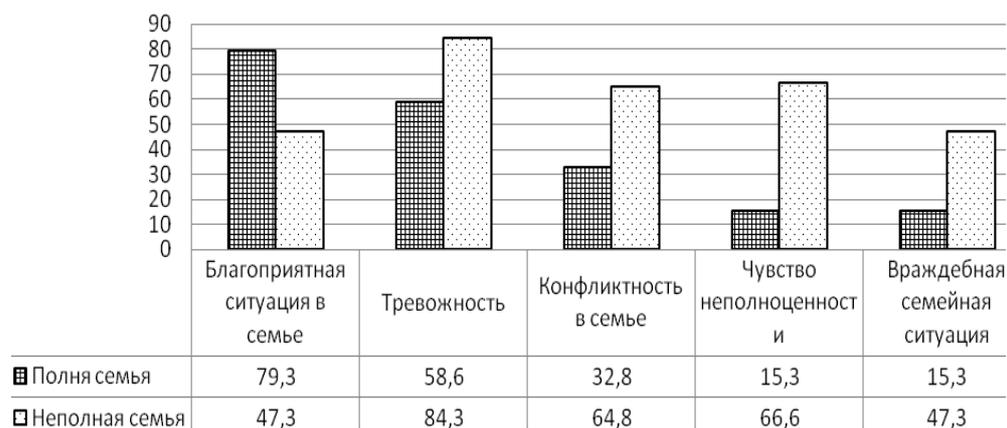


Рисунок 3. Результаты методики «Кинетический рисунок семьи»

Выводы. По итогам экспериментального исследования можно констатировать следующее:

- Восприятие семейной ситуации родителями как в полной, так и в неполной семье более позитивно, чем восприятие семейных отношений детьми. Наиболее явные отличия в оценке детско-родительских выражены у детей и родителей из неполных семей.

- В неполных семьях у детей, присутствует чувство тревожности и неполноценности. Дети из такой семьи более остро воспринимают ситуацию отношений в семье, часто оценивая ее как враждебную, хотя со стороны родителя такой оценки не наблюдается.

- Дети из полной семьи чувствуют себя защищенными, отношения в семье более благоприятными, чувство неполноценности и восприятие семейных отношений как враждебных у них фиксируется скорее как исключение.

Таким образом, в полных и неполных семьях на нашей выборке мы отметили разницу в восприятии детско-родительских отношений у детей и родителей, наименее позитивно их воспринимают дети из неполных семей, наиболее позитивно – родители в обеих группах семей. Это может быть связано с приближением предпубертативного периода развития, когда начинает нарастать острота и критичность в оценке близких взрослых.

Возможно, одним из путей психологической помощи семьям в данной ситуации может быть преодоление имеющегося диссонанса в отношениях с помощью организации различных видов сотрудничества внутри семьи.

Литература:

1. Арефьева А.Г. Социально-педагогические и психологические аспекты воспитания в неполных семьях // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. – № 17. – С. 280 – 287.
2. Варга, А.А. Структура и типы родительских отношений / А.А.Варга. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 358 с.
3. Дементьева, И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева // Социология семьи. - №6. - 2001. - С. 25.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
5. Сухопарова А.А. Психологические особенности воспитания детей в неполной семье // Мир науки, культуры, образования. –2013. –№ 3. –С. 215 – 217.
6. Чукреева В.В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие. – Пермь: Меркурий. – 2011. – 283 с.
7. Эйдемиллер Э.Г. Роль внутрисемейных отношений в развитии психопатий и психоподобных расстройств в подростковом возрасте. 2-е изд. Ростов н/Д. – 2006.
8. Tatiana N. Knyazeva, Lidiya E. Semenova, Marina B. Batuta, Anna V. Chevachina, Elena V. Sidorina, Ekaterina A. Urusova. The gender specificity of the images of spouses in views of modern russian teenagers // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. 12(7b). P. 1591-1595.
9. McLanahan, S., Garfinkel, I., Mincy, R., & Donahue, E. (2010). Introducing the issue. The future of children. Special issues: Fragile families, 2(20), 3-16.

УДК 159.9.07

доктор психологических наук, профессор Князева Татьяна Николаевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПРОБЛЕМНЫМ РАЗВИЕМ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется опыт и результаты исследования автора по организации специализированной психолого-педагогической помощи младшим школьникам, имеющим проблемы в овладении учебной деятельностью. Рассматривается авторский психологический курс коррекционно-развивающих занятий для младших школьников, ориентированный на преодоление различных проблем, возникающих у школьников в ходе обучения. Анализируется структура, ведущие задачи, тематика и методы работы с ребенком в ходе развивающих занятий. Приводятся результаты сравнительного исследования по определению уровней психологической готовности у младших школьников, обучавшихся и не обучавшихся по данному курсу. Показано, что как для младших школьников с проблемным развитием, так и для их сверстников, развивающихся в норме, обучение по данному курсу способствует выраженному продвижению в развитии.

Ключевые слова: младшие школьники, проблемы обучения и развития, специальный психологический курс.

Annotation. The article analyzes the experience and results of the author's research on the organization of specialized psychological and pedagogical assistance to junior schoolchildren, who have problems in mastering educational activity. The author's psychological course of corrective-developing classes for junior schoolchildren is considered, aimed at overcoming various problems that arise in schoolchildren during training. The structure, leading tasks, subjects and methods of work with the child in the course of developing classes are analyzed. The results of a comparative study to determine the levels of psychological preparedness for younger schoolchildren who have studied and who have not studied at this course are presented. It is shown that both for junior schoolchildren with problem development and for their peers developing in the norm, training in this course promotes a pronounced progress in development.

Keywords: junior schoolchildren, problems of teaching and development, special psychological course.

Введение. Происходящая в настоящее время интенсификация школьного обучения вызывает много вопросов в плане учета психовозрастных и индивидуальных особенностей развития детей, особенно на начальном этапе обучения. В начальной школе в связи с погружением ребенка в новую ведущую деятельность – учебную – требуется максимальное внимание к диагностике и учету особенностей детей в плане потенциала их развития. Не секрет, что многие дети, начинающие обучение в условиях его интенсификации, происходящей уже в начальной школе, по разным причинам не адаптируются в этом процессе, результатом чего являются проблемы освоения школьной программы и отставание в развитии важнейших психических свойств и функций этого возрастного этапа.

Конечно, причины такого отставания связаны не только с процессом интенсивности самого обучения (увеличением объема деятельности, разнообразия его методов и форм, усложнением и увеличением объема и содержания), но и с потенциалом самого ребенка в плане овладения этим арсеналом. Это и есть главная проблема современного образовательного поля – недоучет детской индивидуальности для овладения всей предлагаемой массой образовательных услуг. Значение дифференцированной психологической помощи в этом плане крайне велико. Общеизвестной является необходимость такой помощи учащимся, у которых уже в начале обучения выявились проблемы успеваемости и развития.

В связи с этим необходимостью становится не просто психологическая помощь этим детям в плане продвижения в обучении, нужна специальная система психологических мер и средств коррекционно-развивающей направленности с целью оптимизации развития этих детей в условиях школьного обучения, формирования у них психологических механизмов готовности к дальнейшему обучению и механизмов профилактики возможных негативных осложнений при переходе в основную школу.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ и обсуждение психолого-педагогического опыта организации специализированной помощи таким детям посредством включения в образовательный процесс коррекционно-развивающего курса психологических занятий с детьми и формирования у них психологической готовности к переходу на вторую ступень общего образования (в основную школу), преодоления трудностей развития на первой ступени школьного обучения.

Исследование проводилось на протяжении ряда лет, начиная с 2006 года в различных школах г. Нижнего Новгорода, поэтому мы имеем возможность представить основные характеристики организации такой помощи детям в процессе их обучения и обобщенные результаты этой работы (по данным двух последних лет).

Изложение основного материала статьи. Анализ исследований, посвященных изучению этой проблемы на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, показал, что в психологических исследованиях крайне мало внимания уделяется проблемам готовности ребенка к переходу из начальной в основную школу, при том, что проблемы такого характера учителя и школьные психологи отмечают постоянно [1],[6],[7].

Потребности в помощи психолога у детей в начальной школе многообразны: это и развитие интеллектуально-психологических функций, и коррекция негативных социально-личностных проявлений, и адаптация к школе, и профилактика дезадаптации при переходе в основную школу и т.д. Анализируя задачи, стоящие перед психологом в начальной школе и реально выполняемую им деятельность, становится понятно, что многое из необходимого содержания психологу объективно не удастся осуществить (по различным причинам).

Тем не менее, рассматривая эти задачи с точки зрения их целенаправленности, нетрудно заметить, что большинство из них может быть связано в единый коррекционно-развивающий комплекс, объединенный общей протяженной целью - формирования у младших школьников психологической готовности к переходу в основную школу и профилактики возможной дезадаптации. В этом случае в систему выстраиваются задачи

коррекции и развития интеллектуальных функций ребенка, формирование элементов учебной деятельности, социально-личностного продвижения.

Эти задачи могут быть реализованы в ходе специального курса психологических занятий, проводимых на протяжении третьего, четвертого (предвыпускного и выпускного) классов в начальной школе. Такая цель была реализована в специальной психологической развивающей программе для младших школьников [3], [4]. Она дает возможность школьным психологам и учителям предвосхитить осложнения в их психическом развитии, связанные с грядущими кризисными изменениями.

В качестве основных задач, решаемых в ходе данного развивающего курса, можно выделить следующие:

1. Развитие интереса школьников к познанию и к учению.
2. Развитие субъектности ребенка в учебной деятельности и формирование основных компонентов этой деятельности.
3. Развитие и коррекция интеллектуально-психологических функций.
4. Формирование коммуникативных навыков.
5. Профилактика тревожности, связанной с переходом в основную школу.

Осуществление поставленных задач рассчитано на 2 года в течение которых реализуется данный курс.

Отбор детей для проведения с ними специальных психологических занятий проводился на основе специальной диагностики в конце второго – начале третьего класса, которая направлена на выявление важнейших параметров, определяющих характер необходимой психологической помощи:

- уровня развития обучаемости ребенка (после двух лет обучения);
- особенностей развития основных интеллектуально-личностных свойств (на предмет выявления наиболее отстающих в развитии);
- характера освоения учебной деятельности (овладения ее компонентами);
- специфики формирования некоторых личностных качеств.

Полученные результаты дали возможность отобрать группы учащихся для проведения специальных психологических занятий сообразно с содержанием и объемом необходимой детям коррекционно-развивающей психологической помощи. Все испытуемые были условно разделены на 3 группы по состоянию нервно-психического здоровья:

1-я группа – дети с задержкой психического развития (ЗПР) – 76 человек. Это учащиеся имеющие диагнозы ЗПР и ММД (минимальная мозговая дисфункция), обучающиеся в общеобразовательных классах. 2-я группа – испытуемые с нормативным развитием (НР) – 68 человек. У этих детей в школьных медицинских документах данных о каких-либо нарушениях нервно-психического здоровья заявлено не было, группа здоровья – основная. 3-я группа – учащиеся, которых мы отнесли к группе условно нормально развивающихся (УНР) – 36 человек. В анамнезе этих детей (в медицинских картах и других документах) содержатся данные о различных нервно-психических нарушениях, зафиксированных в раннем, дошкольном или младшем школьном возрасте (эмоциональные нарушения, психодинамические расстройства, фобии, гипертревожность и др.).

Содержание 1 года занятий в ходе психологического спецкурса, который мы назвали «Я учусь учиться», рассчитано на коррекцию и формирование необходимых интеллектуально-личностных структур, позволяющих ребенку выйти на уровень субъектности в учебной деятельности. Поэтому основным направлением I этапа обучения в ходе курса (3 класс) являлась активизация мотивационного и интеллектуального потенциала ребенка, в привлекательной для него форме демонстрации ему интересных сторон познавательной деятельности, актуализация его возможностей в этой сфере.

Учитывая основные трудности развития младших школьников в период 7-9 лет, в качестве основных развивающих задач на I этапе (I год) занятий мы выделили следующие:

- Развитие навыков произвольного внимания и восприятия;
- Формирование приемов образного и логического запоминания. Расширение объема памяти;
- Обучение приемам аналитико-синтетической деятельности в ходе познания;
- Развитие рефлексивно-регулятивных и контрольно-оценочных действий;
- Знакомство с приемами целеполагания и планирования деятельности;
- Формирование связной и логической речи учащихся.

Для этого уже в процессе проектирования курса отбирались наиболее адекватные с этой точки зрения психолого-педагогические методы, формы и приемы организации взаимодействия детей между собой, а также детей и учителя при решении задач того или иного занятия. Например, один из содержательных блоков курса, направленный на формирование рефлексивно-регулятивных и контрольно-оценочных действий имел следующие структурно-тематические характеристики (таблица 1):

Содержательно-тематические характеристики программы (фрагмент)

Тема занятия	Развивающие задачи	Основные содержательные аспекты занятия	Приемы организации деятельности
Что такое цель и зачем она нужна	Развитие умения определять цель предстоящей деятельности. Осознание содержания с точки зрения ее цели.	Понятие о цели. Какие могут быть цели (обмен мнениями). Какие цели достигнуты и какие еще впереди. Учимся определять и формулировать цель деятельности.	Беседа, игра, упражнения, парная работа.
Как достичь цели	Обучение целеполаганию и планированию. Формирование действий контроля и самоконтроля.	Определение самой точной цели из нескольких. Построение плана-алгоритма достижения цели (на материале арифметической задачи и текста).	Упражнения, беседа, самостоятельная работа, работа в парах.
Учимся планировать	Обучение составлению плана деятельности. Развитие навыков самоконтроля.	Составление планов к различным заданиям (для различных групп). Исправление деформированных планов.	Упражнение, групповая работа по планированию, самостоятельная работа.
В лабиринте информации или Приемы работы с текстом	Обучение приемам целеполагания, планирования и анализа текста с целью его осмысления и выбора нужной информации.	Групповая (дифференцированная) работа по определению цели, плана деятельности, поиска информации, формулировке вопросов и ответов на них.	Методика «Пчелиный рой».
Мы выпускаем газету	Обучение выбору и структурированию нужной информации. Развитие навыков учебного сотрудничества (в группе). Формирование навыков целеполагания и планирования.	Выпуск мини-газеты, посвященной той или иной области знания: - математике, - русскому языку, - литературе (чтению), - природоведению с данным общим планом выбора информации	Групповое сотрудничество.
Как я работал редактором	Формирование навыков контроля и оценки. Развитие умения классифицировать ошибки.	Исправление печатного текста (ошибок) и их классификация (объяснение), «ловушки» в тексте. Доказательство правильности исправлений. Деформированный текст и его коррекция.	Практическая работа, беседа, игра, упражнение.
Оценка и отметка	Знакомство с правилами оценивания. Понимание критериального смысла отметки.	В чем разница между оценкой и отметкой. За что ставится отметка. Критерии отметок письменных работ (как пример). Тренировка в критериальном оценивании.	Лекция-беседа, упражнение, работа в парах.
Когда исчезают отметки	Развитие навыков критериального оценивания. Развитие навыков анализа при критериальном оценивании.	Контроль и оценка классной работы по выделенным критериям; само- и взаимооценка, выделение положительных характеристик и недостатков работы.	Беседа, упражнения, парная работа, самоанализ.
Как преодолеть неуверенность в себе (тренинг)	Развитие адекватной самооценки на основе тренинга. Формирование мотивации достижения.	Тренинги на преодоление неуверенности в себе, повышение самооценки, самоанализ с выделением положительных качеств личности партнера по общению.	Тренинг, игра.
Когда помогает дневник	Обучение приемам самоанализа и самоорганизации. Формирование навыков планирования.	Что такое личный дневник и зачем он нужен. Как вести дневник. Анализ ситуации в дневнике. Планирование своих действий в различных ситуациях.	Лекция-беседа, упражнение, игра, самостоятельная работа.

На II этапе (2 год) обучения продолжается работа по направлениям I этапа, однако в качестве особой добавляется задача знакомства ребенка с условиями и характером учебной деятельности в основной школе и формирования у учащихся адаптивного поведения при переходе на II ступень обучения. Таким образом, в целом, вводимый психологический спецкурс включал в себя следующие содержательно-целевые блоки:

- I. Коррекция и развитие отстающих интеллектуально-познавательных функций.
- II. Обучение способам решения интеллектуально-познавательных задач.
- III. Развитие рефлексивно-регулятивных навыков поведения и деятельности.
- IV. Формирование социально-коммуникативных действий.

V. Формирование общих представлений учащихся о характере учебной деятельности в основной школе и развитие приемов адаптивного поведения при переходе на II ступень.

Каждый из представленных содержательных блоков имел как системообразующие задачи развития познавательной мотивации ребенка (на различном содержательном материале и с помощью различных приемов).

По итогам психологических занятий и коррекционно-развивающего обучения в конце 4 класса проводилась комплексная психологическая диагностика на предмет изучения готовности ребенка к обучению в основной школе по специально разработанной психологической методике, являющейся частью общей программы исследования [2], [3], [5] (рис. 1). Выход проблемного ребенка на уровень целенаправленной активности и самостоятельности в процессе учебной деятельности является одной из главных задач всего коррекционно-развивающего процесса по отношению к таким детям и одной из основных задач данного психологического курса.

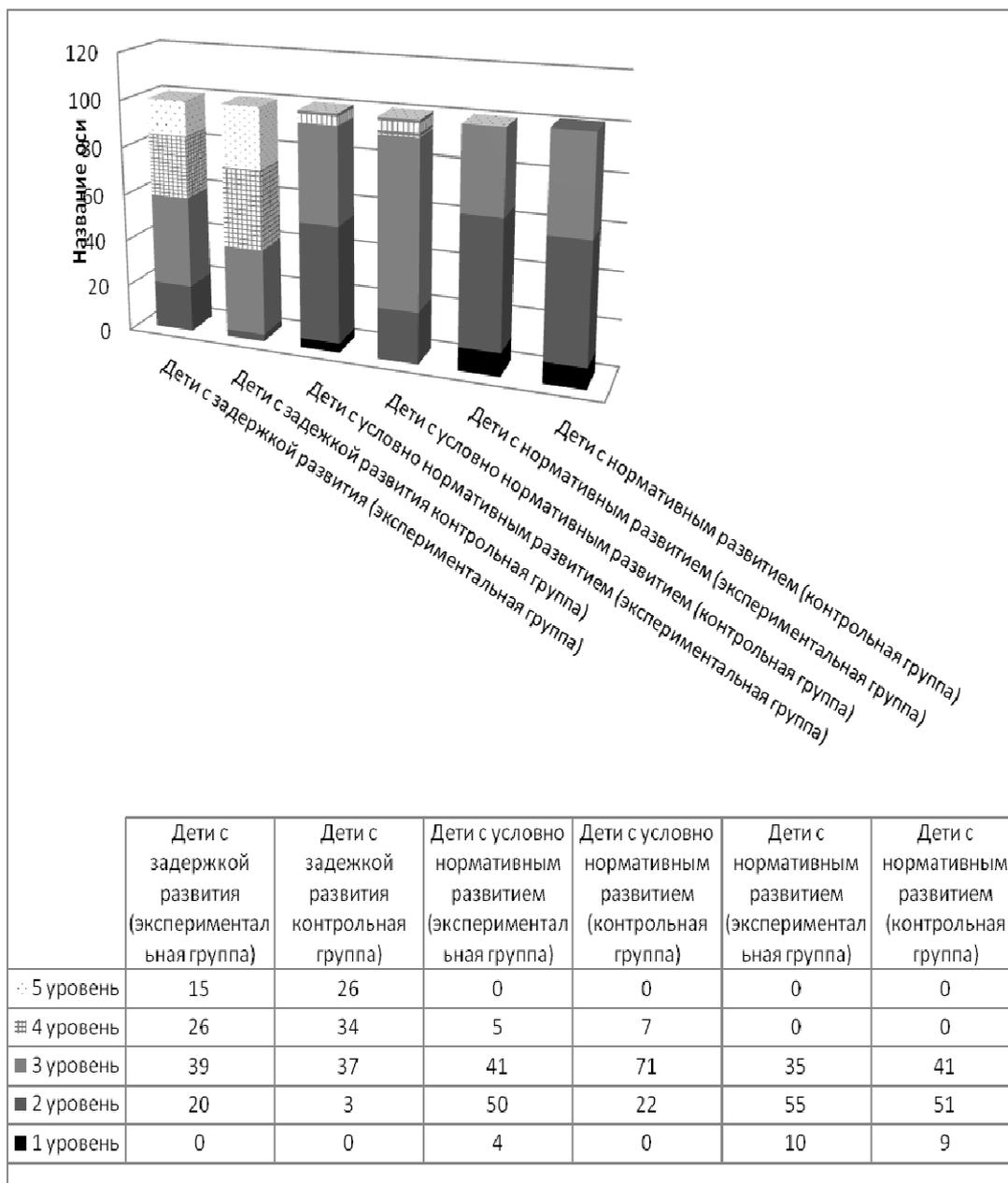


Рисунок 1. Сравнительные результаты продвижения младших школьников (%), обучавшихся по специальной коррекционно-развивающей программе (экспериментальная группа)

Выводы. Результаты продвижения младших школьников, с которыми проводилось специализированное обучение в ходе разработанного курса, показали позитивную динамику по всем основным параметрам уровня психологической готовности к переходу на вторую ступень школы (от самого высокого 1 уровня готовности ко второй ступени школьного образования, до 5 – самого низкого уровня психологической готовности, свидетельствующего о серьезной школьной дезадаптации и проблемах развития ребенка) [4]. Эти результаты показали, что психологический курс коррекционно-развивающих занятий в начальной школе решает комплекс задач по развитию интеллектуально-личностно-деятельностного потенциала детей, отстающих в развитии. Резервные возможности этих детей в младшем школьном возрасте могут быть обнаружены и изучены при изменении традиционного подхода к их обучению в сторону его оптимизации.

Анализ полученных результатов убеждает в том, что использование данного курса в процессе обучения младших школьников с проблемным развитием сегодня вполне реально, поскольку он технологично и пошагово помогает детям с проблемами развития и обучения их преодолевать.

Литература:

1. Вильшанская, А. Д. Условия формирования приёмов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / А. Д. Вильшанская // Дефектология. - 2005. - № 2. - С. 57-65.
2. Князева, Т.Н. Проблема психокоррекционной помощи детям при переходе из начальной в основную школу / Т.Н.Князева // Интеграция образования. - 2005. - № 1-2. С. 131-139.
3. Князева, Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников / Т.Н.Князева. - М.: Аркти. - 2004. - 214 с.
4. Князева, Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе / Т.Н.Князева. С-Петербург: Речь. - 2007. - 118 с.
5. Князева, Т.Н. Психологические механизмы интеграции детей с проблемным развитием в общеобразовательную среду / Т.Н.Князева // Нижегородское образование. - Н.Новгород, 2010, № 3. – С. 146-153.
6. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.
7. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. / У.В.Ульenkova, О.В. Лебедева. - М.: Академия. - 2011. - 176 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат философских наук Коняев Владимир Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Белевцев Виталий Владимирович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук Горденко Наталья Владимировна

Ставропольский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (г. Ставрополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Успешное формирование различных компетенций лежит через овладения знаний, умений и навыков, через повышение мотивации к образовательному процессу. В статье представлены психологические свойства личности, с учетом которых необходимо менять методику занятий, разрабатывать новые методы проведения занятий. С момента рождения человека познавательная его деятельность основывается на его психических свойствах начиная с восприятия и ощущения реального мира для его чувственного познания. Преподавателю при планировании и проведении учебных занятий необходимо учитывать психические особенности обучающихся, активировать все формы и виды памяти, активизировать все процессы мышления на каждом этапе излагаемой темы применяя активные и интерактивные методы обучения.

Ключевые слова: память, внимание, самооценка, ощущение.

Annotation. Successful formation of various competencies lies through mastering knowledge, skills and skills, by increasing motivation for the educational process. The article presents the psychological properties of the personality, taking into account which it is necessary to change the methods of study, to develop new methods of conducting classes. From the moment of a person's birth, his cognitive activity is based on his psychic properties, starting with the perception and sensation of the real world for his sensory cognition. Teacher in the planning and conduct of training sessions must take into account the mental characteristics of students, activate all forms and types of memory, activate all the thinking processes at each stage of the topic, using active and interactive teaching methods.

Keywords: memory, attention, self-estimation, sensation.

Введение. Психология (от др. греч. учение о душе, сознании, характере) – наука, изучающая закономерности возникновения, функционирования, развитие психической деятельности и психики человека. Психология тесно связана с медициной психических расстройств. Психика человека основана на свойствах его мозга и проявляется в свойствах личности, таких как характер, интерес, темперамент, чувства и д.р.

С момента рождения человека познавательная его деятельность основывается на его психических свойствах начиная с восприятия и ощущения реального мира для его чувственного познания. Восприятие мира взаимосвязана с различной его деятельности. Опираясь на психические свойства личности, преподавателю любой науки, для продуктивной трудовой деятельности, т.е. нести «светлое учение», знания учащимся, необходимо руководствоваться основами психологии, различными видами связанных между собой познаний: ощущение, восприятие, внимание и память.

Изложение основного материала статьи. Ощущение – психологический процесс, отражающий отдельные состояния, свойства внешней среды (окружающего мира) при участии нервной системы. По Аристотелю существуют пять чувств: зрение, слух, вкус, осязание и обоняние.

Все виды ощущений подчинены общим психофизиологическим закономерностям. Источником ощущений является раздражитель с определенной величины интенсивности, которая зависит от состояния рецепторов и силы действующего раздражителя.

Концентрация внимания основанное на волевом усилии и психических свойствах личности, делают ощущения более точными, что должно быть использовано в преподавании. Ощущение и восприятие взаимосвязаны.

Восприятие – отражение предметов в целом, процессов, явлений основываясь на одном или нескольких ощущениях, создающих полное представление об объекте, передающих не только его свойство, но и качество. Представление представляет собой образ объекта в его непосредственной отсуствии, основанный на

восприятию и является базой для процесса мышления. Создание процесса мыслить и рассуждать, также является одной из задач преподавателя. При активном восприятии для развития наблюдательности также должно быть использовано при преподавании.

Внимание – избирательная сосредоточенность восприятия на определенном объекте, выражающаяся в отчетливости его содержания и отношения к объекту. Так как внимание является неотъемлемой частью познавательной деятельностью, направленной на объект, выделяют сенсорно-перцептивное, интеллектуальное и моторное внимание.

За проявление (сосредоточенность) внимания отвечают психологические характеристики личности, потребности и интересы человека, его свойства и качества. К функциям внимания относят бдительность, обнаружение сигнала, избирательное и распределенное внимание, поиск, отождествление, замещение информации. В зависимости от наличия сознательного выбора направления и регуляции выделяют пассивное (непроизвольное), произвольное, послепроизвольное (вторичное произвольное) внимание.

Пассивное внимание – внимание, характеризующее неосознанным выбором направлений, вызванное внутренними и внешними факторами.

Непроизвольное внимание может быть вызвано воздействием внешних раздражителей (шум, запах, свет и др.), психологическому состоянию человека и может иметь отрицательное влияние на достижение успеха в обучении, снижая трудоспособность отвлекая от достижения поставленной цели.

Произвольное – это внимание, обусловленное воздействием оптимального возбуждения в мозге, сознательно вызываемое намерениями человека. Отсюда очевидна роль преподавателя для формирования у обучающихся произвольного внимания. Разделяют произвольное внимание: бдительность и осторожность, для концентрации на нужной деятельности, для достижения заранее поставленной цели.

Преподаватель в своей профессиональной деятельности должен учитывать при обучении обучающихся смену сильной концентрации внимания на менее напряженную работу переключая внимание на более лёгкие (интересные) задания (виды действия).

Послепроизвольное внимание – вид внимания поддерживающееся активной деятельностью с отсутствием напряжения, возникающее на основе стремления к работе.

Произвольное и непроизвольное внимание дополняют, тем самым содействуют лучшему восприятию материала и сохранению устанавливаемых связей. Внимание является неотъемлемой частью в достижении успеха в обучении, в быту и этим должен руководствоваться преподаватель при построении, проработки учебных вопросов занятия.

Память – способность сохранения, накопления и воспроизведение знаний, событий, информации о событиях внешнего мира. Память относится к основным познавательным процессам, таким, как восприятие, ощущение и мышление. Различают сенсорную, кратковременную, кратковременную и долговременную память.

Сенсорная память – память, возникающая под воздействием органов чувств.

Кратковременная память характеризуется минимальным временем хранения информации и разрушается под воздействием вновь поступившей информации.

Время хранения информации долговременной памяти, устойчива к воздействиям, нарушающим кратковременную память и сравнимо с продолжительностью жизни организма.

Память является основной психической характеристикой личности при обучении (приобретение новой информации), прогнозирования, воображения, сознания, усвоения (хранение и воспроизведение полученной информации) и др. Если процессе воспроизведения затруднен, то активируется процесс припоминания, т.к. не всегда воспроизведение полученной информации является точной копией эталонной. Это можно объяснить следующим, что полученная информации всегда преобразовывается на основе психических свойств личности.

С формами памяти связаны условия успешного запоминания и воспроизведения. Запоминание представляет процесс запечатления и сохранения информации. Выделяют следующие виды запоминания: произвольное (преднамеренное запоминание с использованием каких-либо приемов с заранее поставленной целью), непроизвольное (непреднамеренное запоминание без использования каких-либо приемов и заранее поставленной цели).

При запоминании и воспроизведении информации необходимо осмыслить ее, что является характеристикой процесса запоминания. Принято выделять механическое запоминание (выполнение действий, доведенных до автоматизма – навык) и осмысленное. Точность воспроизведения информации зависит от методик запоминания, т.е. как информация откладывалась (по частям или в целом (заучивание)). Запоминать большой объем информации можно полностью (в целом), частично и комбинировать частично и в целом. В зависимости поставленной задачи и объема полученной информации необходимо использовать различные приемы запоминания.

Недостатки, связанные с представлением информации, выражаются в отсутствии умений соблюдать логику в изложении содержания, формулировать тезисы, подтверждать их необходимой аргументацией, делать достаточные выводы. Недостатки в классификации фактов выражается в затруднениях в установлении общего основания, в точном соблюдении этого основания. Самой значительной трудностью для студентов является оценка информации: оценка степени ее полезности, достаточности, соответствия тому, что было нужно, понимания целесообразности соотношения теоретических и эмпирических знаний.

Большинство обучающихся (80%) не имеют навыков беглости чтения текста, 12% из этого числа студентов со слабой техникой чтения, потому что с внедрением компьютеризации книги заменили компьютеры, смартфоны и др. Проведенное наблюдение показало, что студенты (20%), обладающие высокими навыками чтения и говорения быстрее усваивают учебный материал, успевают на «хорошо» и «отлично», обладают высокими психологическими навыками, хорошими способностями запоминать и воспроизводить информацию.

Студенты первых курсов испытывают большую трудность в применении стилей речи, потому как у большинства из них (70%) отсутствует различия, не имеют представления о наличии стилей. Данное утверждение построено на проведенном анализе самостоятельных работ студентов (в научных работах встречаются слова из бытового стиля речи). Немногие из студентов способны замечать и исправлять свои речевые недочеты. Еще меньшая часть готова браться за исправление ошибок в работах своих товарищей.

Успешное формирование различных компетенций лежит через овладения знаний, умений и навыков, через повышение мотивации к образовательному процессу, планирование своей учебной работы,

самостоятельности, взаимовыручки и др. Планирование считается важным фактором в обучении. Девять студентов из десяти не придают значимость планирования и распределения времени.

Преподавателю при планировании и проведении учебных занятий необходимо учитывать психические особенности обучающихся, активировать все формы и виды памяти. Учебные занятия должны строиться на основе прошедшего материала с подтверждением теории на практике, повторяя и дополняя его, только таким образом, будут активироваться успешные достижения к обучению, мышление, поиск решения и др. Проблема мыслительного процесса заключается не только в правильной направленности поиска решений задач, но и в правильности, сложности их постановки. Все это придает умственной деятельности учащихся активный характер.

Опираясь на представленные психолого-педагогические основы преподавания, преподаватель должен у обучающихся активизировать все процессы мышления на каждом этапе излагаемой темы применяя активные и интерактивные методы обучения. Занятие можно построить от частного к общему (метод индукции) или от общего к частному (метод дедукции).

Как в процессе обучения методы индукции и дедукции взаимосвязаны между собой. В индукции мы идем от отдельных примеров, явлений и т.д. к их обобщению. В дедукции наоборот от обобщений (общего) к отдельным примерам (частному). В обучении, использование индуктивного метода необходимо при изучении нового, сложного материала. С применением индуктивного метода обучения активизируется мышление обучающихся, но от преподавателя требуется соответствующий подход и необходимая подготовка, проработка занятия. Сложность данного метода обучения заключается в том, что на всем протяжении занятия, преподаватель ведет обучающихся к самостоятельному заключению, а этот процесс зависит от индивидуальности развития психологических качеств студента.

Преподаватель при использовании дедуктивного метода, в отличие от индуктивного сам формулирует выводы, выраженные в следствии, теореме, положении, законе иллюстрирую примерами, случаями, фактами и др. Использование преподавателем во время занятия синтез индуктивного и дедуктивного (индуктивно-дедуктивный) метода, от простого к сложному, начиная с индукции и переходя в дедукцию, тем самым активизирует мышление обучающихся, умение замечать различные нюансы в новом материале.

Соответствующая методика преподавания школьного предмета рекомендует учителям более конкретное использование этих методов в работе над отдельными темами учебной программы.

Примерный план учебного занятия, построенной на индукции: сообщить отдельные факты, процессы, предметы для наблюдения и осмысливания, указать, какие общие и специфические моменты их должны быть выделены, что относительно их уже известно и что является новым, показать, какое индуктивное умозаключение должно быть построено и как оно должно быть оформлено, дать дополнительные сведения, содействующие формированию мыслительного навыка индукции.

План на основе дедуктивного метода: сообщить общий закон, правило или понятие, добиться понимания его учащимися, показать применение его для объяснения единичных случаев, провести возможно более полную конкретизацию и иллюстрацию, показать ценность выводов, основанных на дедукции, дать задание на решение разных задач с помощью дедукции.

Выводы. Из изложенного очевидно необходимость учета преподавателем как процессов мышления при построении своих лекции и других занятий, самооценки владения современными образовательными технологиями, так и особенностей учащихся. Важно также развивать мышление учащихся для переходов от конкретных понятий к научным обобщениям.

Литература:

1. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций на современном этапе развития российского образования. Монография. – Ставрополь: ООО «Издательско-информационный центр «Фабула», 2012. – 160 с.
2. Горденко Н.В. Современные научные подходы к организации образовательного процесса. / Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 86-87.
3. Горденко Н.В. Проектное образование как способ активизации учебной деятельности студентов. / Современные наукоемкие технологии №4, 2007. С. 87-88.
4. Горденко Н.В., Тищенко Ю.В. Логическое познание и групповые формы учебной работы как способ интенсификации обучения. / Успехи современного естествознания №3, 2008. С. 78-79.
5. Кравченко Т.И., Барсукова А.Д., Горденко Н.В., Скиба В.А. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации. – Ставрополь: Изд-во СФМГУПИ, 2006. – 74 с.
6. Горденко Д.В., Горденко Н.В., Шапошников Е.В., Горбачев А.В., Павлюк Д.Н. Методика проведения занятий в сложной форме обучения в рамках компетентностного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20054> (дата обращения: 17.05.2017).
7. Горденко Н.В., Горденко Д.В., Резеньков Д.Н., Шапошников Е.В., Павлюк Д.Н. Инновационное обучение в программе подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24872> (дата обращения: 17.05.2017).
8. Захаров Н.М., Горденко Н.В., Резеньков Д.Н., Гончаров М.О., Горденко Д.В. Роль преподавателя на основе психологических свойств учащихся в рамках компетентностного подхода // European Social Science Journal. – 2017. – № 6. С. 256-262.
9. Белевцев В.В. Организация процесса профессиональной подготовки студентов ВУЗа на военной кафедре / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ставрополь, 2003.
10. Рыжов А.В., Белевцев В.В., Шаров Е.Н. Использование профессиональных компетенций образовательных стандартов при изучении дисциплины «Огневая подготовка» в высших учебных заведениях МВД России. / В сборнике: Проблемы современного педагогического образования выпуск 55 часть 11. - 2017 г., - С. 181- 186.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

доктор педагогических наук, профессор Степченко Татьяна Александровна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

старший преподаватель Шкуричева Елена Викторовна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ИНФОРМАЦИОННОГО УСВОЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Аннотация. В работе представлены результаты изучения особенностей стиля информационного усвоения у старшеклассников. Знание преобладающего стиля информационного усвоения и индивидуально-типологических особенностей позволит учителю более продуктивно взаимодействовать с учениками на уроке. Анализ результатов эмпирического исследования выявил прямую взаимосвязь между индивидуально-типологическими особенностями и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения у старшеклассников.

Ключевые слова: стиль информационного усвоения, конкретно - последовательный стиль информационного усвоения, индивидуально - типологические особенности, экстраверсия, интроверсия, нейротизм.

Annotation. The paper presents the results of studying the characteristics of the style of information assimilation in high school. Knowledge of the prevailing style of information assimilation and individual typological features will allow the teacher to interact more productively with students in the classroom. The analysis of the results of empirical research revealed a direct relationship between individual-typological features and specific-consistent style of information assimilation in high school students.

Keywords: style of informational assimilation, specific - consistent style of informational assimilation, individual - typological features, extroversion, introversion, neuroticism.

Введение. К настоящему времени проведено достаточно исследований, посвященных характеру влияния индивидуально-психологических характеристик старших школьников на процесс усвоения информации и формирования знаний (М.А. Холодная, Э.А. Голубева, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В. Граф, И.И. Ильцов, В.Я. Ляудис, И.А. Бердникова, Ю.М. Орлов и др.). Однако большинство этих исследований, посвященных эффективности усвоения учебной информации, рассматривают отдельно педагогические и психологические факторы, при этом представлено недостаточное количество данных о комплексном влиянии этих факторов на процесс и результат усвоения в процессе обучения. Существуют психологические особенности старшеклассников, которые способствуют или препятствуют эффективному усвоению учебного материала в зависимости от формы его предоставления и значимо различаются у старшеклассников с различными индивидуально-психологическими характеристиками.

Ранний юношеский возраст - наиболее благоприятный для психологического, биологического и социального развития. В этот период все возможности и способности личности максимально мобилизуются. Личность в этот период сталкивается с новыми социальными ситуациями, модель поведения в которых еще не сформирована. Очень долго происходит определение стиля информационного усвоения учебного материала адекватного ситуации, т.к. у личности складывается потребность в той или иной модели обучения, но реализовать ее в рамках учебного процесса не всегда получается.

Цель исследования: изучение особенностей стиля информационного усвоения у старшеклассников с различными индивидуально-типологическими особенностями.

Объект исследования: стиль информационного усвоения.

Предмет исследования: стиль информационного усвоения у старшеклассников с различными индивидуально-типологическими особенностями.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между конкретно-последовательным стилем информационного усвоения и индивидуально-типологическими особенностями.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; эмпирические: анкетирование, тестирование.

Методики исследования: личностный опросник Г. Айзенка. (Тест на темперамент EPI); методика «Определение стиля информационного усвоения» А.Р. Грегоса.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Остроглядовская средняя общеобразовательная школа» Стародубского района, Брянской области. В исследовании участвовали ученики 10-11 классов в количестве 40 человек, из них 23 юноши и 17 девушек в возрасте 16-18 лет.

Изложение основного материала статьи. Проблема усвоения учебной информации и оценка качества знаний - одна из ключевых проблем современного образования [6].

Условия повышения эффективности усвоения информации в учебном процессе в целом можно разделить на психологические и педагогические.

Среди психологических условий и факторов процесса усвоения информации выделяют: развитие разных форм мышления (например, критического или образного) и мыслительных операций, задействованных в учебном процессе; индивидуальные особенности восприятия информации; влияние типов мышления на процесс усвоения; потребность - мотивационную сферу учащихся, которая влияет на адаптацию старшеклассников к учебе и повышение эффективности учебной деятельности; индивидуальные стили информационного усвоения; развитие познавательной мотивации, наличие ориентировочной основы, обращение к индивидуальному опыту в контексте коммуникативно-познавательной деятельности [5].

А. Р. Грегос определял стили учения в зависимости от того, опирается ли ученик на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо произвольный характер [9]. В итоге были выделены четыре типа учеников с такими стилями информационного усвоения, как: конкретно-последовательный (предпочитают непосредственное, шаг за

шагом информационное усвоение, базирующееся на четком наглядном опыте); конкретно-произвольный (учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к информационному усвоению); абстрактно-последовательный (предпочитают аналитический, логический подход к информационному усвоению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний); абстрактно-произвольный (демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к информационному усвоению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации) [6].

Некоторые авторы считают, что индивидуальные различия в стилях учения обусловлены существованием некоторого суперизмерения, полюса которого могут быть проинтерпретированы в терминах межполушарной специализации. Давыдова Ю.А. предполагала, что на одном полюсе находится правополушарное мышление (переработка информации осуществляется в форме синтеза и одновременной интеграции разных воздействий), тогда как на другом - левополушарное мышление (логическая, линейная и последовательная формы переработки информации) [3].

Таким образом, роль психологических условий состоит в обеспечении эффективного усвоения на основе индивидуально-личностных особенностей, учащихся - процессов восприятия, мышления, памяти, мотивации учения, способности к самоорганизации деятельности и т.п. [12].

Старший школьный возраст – это период завершения полового созревания и вместе с тем начальная стадия физической зрелости. Для старшеклассника типична готовность к физическим и умственным нагрузкам.

Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде и спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим физическое развитие оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности [4]. Например, осознание своей физической силы, здоровья и привлекательности влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т. д., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у них замкнутость, неверие в свои силы, пессимизм [2].

Различие в отношении к учению определяется характером мотивов. На первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами учащихся, их намерениями в будущем, мировоззрением и самоопределением.

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и учебными интересами. У подростка учебные интересы определяют выбор профессии, у старших же школьников наблюдается обратный процесс: выбор профессии способствует формированию учебных интересов, изменению отношения к учебной деятельности. В связи с необходимостью самоопределения у школьников возникает потребность разобраться в окружающем и в самом себе, найти смысл происходящего. В старших классах учащиеся переходят к усвоению теоретических, методологических основ, различных учебных дисциплин [8].

Старший школьник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, рассуждает логически, запоминает осмысленно. В то же время познавательная деятельность старшеклассников имеет свои особенности [10]. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старший школьник стремится разобраться в разных точках зрения на этот вопрос, составить мнение, установить истину.

Старшим школьникам становится скучно, если нет задач для ума. Они любят исследовать и экспериментировать, творить и создавать новое, оригинальное [1].

Маркова А.К. считала, что старших школьников интересуют не только вопросы теории, но сам ход анализа, способы доказательства. Им нравится, когда преподаватель заставляет выбирать решение между разными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью вступают в спор и упорно защищают свою позицию [7].

Старший школьный возраст также характеризуется и выбором определенного стиля усвоения (учения) учебной информации. А. Р. Грегос определял стили учения в зависимости от того, опирается ли ученик на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо произвольный характер [6]. Учащиеся юношеского возраста с преобладающим конкретно-последовательным стилем информационного усвоения предпочитают непосредственное, шаг за шагом информационное усвоение, базирующееся на четком наглядном опыте. Старшие школьники с конкретно-произвольным стилем информационного усвоения учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к информационному усвоению. Старшеклассники с ведущим абстрактно-последовательным стилем усвоения информации предпочитают аналитический, логический подход к информационному усвоению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний.

Используя личностный опросник Ганса Айзенка (Тест на темперамент ЕРІ) с учетом интроверсии - экстраверсии личности и эмоциональной устойчивости, мы определили тип темперамента испытуемых выборки..

Результаты исследования показали, что 35 % испытуемых являются сангвиниками (стабильный + экстравертированный), они быстро приспосабливаются к новым условиям, быстро сходятся с людьми, общительны. Чувства легко возникают и сменяются, эмоциональные переживания, как правило, неглубоки. Мимика богатая, подвижная, выразительная. Несколько непоследовательны, нуждаются в новых впечатлениях, недостаточно регулирует свои импульсы, не умеет строго придерживаться выработанного распорядка, жизни, системы в работе. В связи с этим не могут успешно выполнять дело, требующее равной затраты сил, длительного и методичного напряжения, усидчивости, устойчивости внимания, терпения. При отсутствии серьезных целей, глубоких мыслей, творческой деятельности вырабатываются поверхностность и непостоянство. 30 % испытуемых являются холериками (нестабильный + экстравертированный). Они отличаются повышенной возбудимостью, действия прерывисты. Им свойственны резкость и стремительность движений, сила, импульсивность, яркая выраженность эмоциональных переживаний. Вследствие неуравновешенности, увлекшись делом, склонны действовать изо всех сил, истощаться больше, чем следует. Имея общественные интересы, темперамент проявляется в инициативности, энергичности, принципиальности. При отсутствии духовной жизни холерический темперамент часто проявляется в раздражительности, эффективности, несдержанности, вспыльчивости, неспособности к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах. 20 % старшеклассников – флегматики (стабильный + интровертированный).

Такие старшеклассники характеризуются сравнительно низким уровнем активности поведения, новые формы которого вырабатываются медленно, но являются стойкими. Обладают медлительностью и спокойствием в действиях, мимике и речи, ровностью, постоянством, глубиной чувств и настроений. Настойчивы и упорны, «труженики жизни», они редко выходят из себя, не склонны к аффектам, рассчитав свои силы, доводят дело до конца, ровны в отношениях, в меру общительны, не любят попусту болтать. Экономят силы, попусту их не тратят. В зависимости от условий в одних случаях флегматик может характеризоваться «положительными» чертами - выдержкой, глубиной мыслей, постоянством, основательностью и т.д., в других - вялостью, безучастностью к окружающему, ленью и безволием, бедностью и слабостью эмоций, склонностью к выполнению одних лишь привычных действий. 15 % старших школьников – это меланхолики (нестабильный + интровертированный). У таких учащихся реакция часто не соответствует силе раздражителя, присутствует глубина и устойчивость чувств при слабом их выражении. Им трудно долго на чем-то сосредоточиться. Сильные воздействия часто вызывают у меланхолика продолжительную тормозную реакцию (опускаются руки). Им свойственны сдержанность и приглушенность моторики и речи, застенчивость, робость, нерешительность.

Далее нами была проведена методика «Определение стиля информационного усвоения» А.Р. Грегоса. Анализируя результатов показал, что у 42% испытуемых выборки преобладает конкретно-последовательный стиль усвоения информации. Такие старшеклассники предпочитают непосредственное, шаг за шагом информационное усвоение, базирующееся на четком наглядном опыте. У 23 % старшеклассников – абстрактно-произвольный стиль информационного усвоения. Такие учащиеся демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к информационному усвоению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации. 20 % респондентов отличаются конкретно-произвольным стилем усвоения информации. Эти учащиеся учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к информационному усвоению. 15 % испытуемых преобладает абстрактно-последовательный стиль информационного усвоения, они предпочитают аналитический, логический подход к информационному усвоению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний.

С целью выявления взаимосвязи конкретно-последовательного стиля информационного усвоения у старшеклассников с различным типом темперамента был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции К. Пирсона и статистического пакета программы SPSS Statistics.

Нами были обнаружены статистически значимые корреляционные связи между экстраверсией, интроверсией, нейротизмом и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения. С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона нами была обнаружена статистически значимая связь между экстраверсией и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения ($r=0,382$, при $p<0,05$). Полученные данные говорят о том, что старшеклассники с высоким уровнем экстраверсии (сангвиник, холерик) очень общительны, обращены вовне, имеют широкий круг знакомств. Такие старшеклассники-экстраверты отличаются конкретным, шаг за шагом последовательным усвоением учебного материала, основой которого служит наглядный опыт и практические умения.

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона нами была обнаружена статистически значимая связь между нейротизмом и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения ($r=0,336$, при $p<0,05$). Нейротизм характеризует эмоциональную устойчивость, он связан с показателями лабильности нервной системы. Это говорит о том, что старшие школьники с высокой эмоциональной стабильностью предпочитают, также, конкретно-последовательный стиль информационного усвоения.

Статистически значимой корреляционной связи между интроверсией и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения не обнаружено ($r=1,340$, при $p>0,05$). Полученные данные говорят о том, что старшеклассники-интроверты интроективны, спокойны, застенчивы, склонны к самоанализу. Такие ученики сдержаны, планируют свои дела заранее, любят порядок. Для старшеклассников интровертированного типа более характерен абстрактно-произвольный стиль информационного усвоения.

Выводы. В результате проведенного эмпирического исследования стиля информационного усвоения у старшеклассников с различными индивидуально-типологическими особенностями были установлены статистически значимые корреляционные связи, подтверждающие гипотезу о том, что существует прямая взаимосвязь между индивидуально-типологическими особенностями и конкретно-последовательным стилем информационного усвоения у старшеклассников.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.: Директ- Медиа Паблишинг, 2012. - 612 с.
2. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия: учеб. пособие для пед. спец. вузов / сост.и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - 6-е изд.,стер. - М.: Академия, 2016. - 624 с.
3. Давыдова Ю. А. Исследование темперамента личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 397-402.
4. Дмитриев А. В. Психология. - М.: Гардарики, 2013. - 199 с.
5. Емельянов С.М. Практикум по психологии. - СПб.: Питер,2016. - 95 с.
6. Колб Д. А. Стили обучения, изд. 3. - М.: Просвещение, 2011. - 323 с.
7. Маркова, А.К. Психологическая характеристика мотивации учения школьников [Электронный ресурс] / А.К.Маркова / Педагогическая психология. Хрестоматия. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2011. - 120 с. - Режим доступа: http://ihtik.lib.ru/2013.05_ihtik_psychology/.
8. Петров, М.А. О соотношении понятий «знание» и «информация»: автореф. дис. .канд. филос. наук: 09.00.01 / Петров Михаил Александрович. - Красноярск, 2015. - 26 с.
9. Реан А.А. Психология подростка. - СПб.: Еврознак, 2012. - 337 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2013. - 490 с.
11. Шустова Л.П. Гендер и межличностное общение // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 56-61.
12. Э.Эриксон. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 2012.— 592 с.

УДК 371

кандидат филологических наук, директор Центра балкарской культуры имени К. С. Отарова и Х. М. Бербекова Тюбеева Светлана Мухтаровна
Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие управления педагогическим персоналом образовательного учреждения в контексте эволюционных тенденций в сфере образования в связи с его модернизацией. Говорится о том, что посмотрев на работу руководителя образовательного учреждения со своими сотрудниками именно через призму современной науки управления, можно сделать довольно интересные выводы и выстроить перспективы.

Ключевые слова: управления персоналом, образование, педагогический коллектив, персонал, политика в сфере образования.

Annotation. The article deals with the concept of management of teaching staff of educational institutions in the context of evolutionary trends in the field of education in connection with its modernization. It is said that looking at the work of the head of the educational institution with his staff through the prism of modern management science, you can make quite interesting conclusions and build prospects.

Keywords: personnel management, education, teaching staff, personnel, policy in the field of education.

Введение. Стратегия наступившего XXI века – это стратегия развития, в которой сотрудник является ведущим фактором и золотым запасом организации. Объединение работников в команды способствует высвобождению огромной внутренней энергии и творческого потенциала: вызывает энтузиазм благодаря социальной поддержке, удовольствию от работы, расширению знаний и навыков.

Современная политика в сфере образования требует от образовательных организаций повышения качества образования, готовности выпускников к активному участию в жизни социума. Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения брать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является выявление специфики управления персоналом современной школы.

Изложение основного материала статьи. Современная модель образования ориентирована на решение задач инновационного развития экономики. Образование предусматривает: гибкость и многообразие форм предоставления услуг; поддержка и более полное использование образовательного потенциала семей, индивидуализацию, ориентацию на практические навыки, фундаментальные умения.[4, с. 115]

В условиях перехода на ФГОС ОО появляются новые требования к условиям реализации основной образовательной программы, которые должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность эффективного использования профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательного учреждения, повышения их профессиональной, коммуникативной, информационной и правовой компетентности; эффективного управления образовательным учреждением с использованием информационно-коммуникационных технологий, современных механизмов финансирования. И как следствие, появляются новые требования к управлению развитием персонала образовательного учреждения.

В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, в основе которой лежит личностное и профессиональное развитие педагогов и управленцев. Процесс обновления образования организуется людьми. Следовательно, его проектирование, запуск и поддержка будут тем эффективней, в какой мере организаторы образовательной деятельности опираются на достижения науки и потребности общества.

Как отмечают современные исследователи, эффективность управления педагогическим коллективом напрямую зависит от знания руководителем психологии сотрудников и его навыков межличностного общения. Руководитель общеобразовательной школы должен знать основы этики делового общения, уметь убеждать и мотивировать подчинённых, учитывая психологические личностные особенности каждого сотрудника. Важную часть работы на руководящей должности составляет взаимодействие с социальными партнёрами школы.

Любые преобразования в первую очередь связаны с людьми, в данном случае с группами людей, так называемыми педагогическими коллективами. Исследования показывают, что только в профессионально зрелом педагогическом коллективе, благодаря атмосфере сотрудничества и взаимопонимания, создаются условия для эффективной деятельности каждого из его членов, что способствует повышению качества предоставляемых образовательных услуг.

В образовательной практике выделяются противоречия между необходимостью в условиях современной модели образования развития персонала и недостаточно эффективным управлением этим процессом на институциональном уровне.

Педагогический коллектив, хотя и имеет ряд специфических особенностей, безусловно, является объектом управления с общетеоретических позиций управления персоналом, ресурсами. Управление человеческими ресурсами предполагает раскрытие механизмов развития человека, его возможностей и закономерностей как субъекта, находящегося в непрерывной связи с окружающей его социальной средой. Успешное решение проблемы подбора педагогических кадров и качества персонала, достаточный уровень профессиональной подготовки и высокая квалификация – все эти аспекты имеют значение для развития образовательного учреждения.[2, с. 138]

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научного обоснования путей решения проблемы повышения эффективности управления школой. Так, созданы общие основы теории управления образованием. Они получили освещение в работах М.И. Кондакова, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, В.С. Лазарева, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, П.И. Фролова, П.В. Худоминского,

Т.Н. Шамовой и др. [1- 8] В них раскрыты основные научные категории, сущность, закономерности и принципы управления образовательным учреждением.

В последнее время проблематика развития образовательных учреждений имеет тенденцию к изменению вопросов управления относительно разнообразных типов образовательных учреждений и связана со спецификой управления гимназиями, лицеями, колледжами (Е.С. Полат, П.И. Третьяков, Н.А. Шарай и др.).

Управленческая деятельность является трудом, который отличается от других видов деятельности.

К основным психологическим особенностям управленческой деятельности относятся:

- психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принятие решений.
- разнообразные виды деятельности на всех уровнях управленческой иерархии;
- осуществление творческого характера деятельности при нехватке информации и в условиях меняющейся обстановки;
- большая роль коммуникативной функции.

В управленческой деятельности от руководителя требуется выполнение множества разнообразных управленческих работ и действий.

Специализированные виды таких работ называются функциями управления. Функции являются основной категорией управления, так как в них соединяются принципы, методы и содержание управленческой деятельности.

Общие функции относятся к управлению любой сферой и деятельностью.

К общим функциям управленческой деятельности относятся:

- 1) целеполагание;
- 2) планирование;
- 3) организация;
- 4) координирование (регулирование);
- 5) стимулирование;
- 6) контроль [5].

Функция целеполагания заключается в выработке основных, текущих и перспективных целей деятельности. Для руководителя важным умением является корректировка текущих действий и стратегий. Таким образом, основой управления деятельностью подчиненных является умение наилучшим образом поставить цель перед подчиненными. Существенная роль отводится контролю за деятельностью персонала. Его стимулированию и мотивированию на выполнение конкретных видов деятельности.

Определяя педагогический персонал образовательного учреждения как организованную часть трудового коллектива общеобразовательного учреждения, включенную в процесс реализации осуществляемых им педагогических функций и представленную учителями, социальными педагогами и педагогами-психологами, воспитателями, классными руководителями, педагогами дополнительного образования, другими педагогическими специалистами, а также самой администрацией школы, следует отметить, что специфика функционирования образовательной системы обуславливает необходимость сочетания как традиционных для общего менеджмента подходов к управлению персоналом, так и особенных, которые, прежде всего, объясняются реализуемыми школой педагогическими функциями.

Поскольку персонал школы — преимущественно педагогический, и на характеристику и поведение его членов влияет данная специфика деятельности (учить, воспитывать, подавать идеальный пример собственного поведения и проч.), то вполне закономерным представляется рассмотрение педагогических условий управления персоналом школы, под которыми мы понимаем такие обстоятельства, определяющие успешность управленческой деятельности, которые обусловлены спецификой функционирования образовательного учреждения и реализуемых в его рамках педагогических функций. Данная позиция предполагает учет руководителем школы в своей управленческой работе фактора воздействия на сознание и поведение своих сотрудников специфических особенностей педагогического труда [7].

К специфическим особенностям личности управленца относят специальные умения и навыки, знания, компетентность и информированность. Наиболее часто упоминаемые черты, обуславливающие эффективность руководства: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, стремление к достижению цели, креативность, предприимчивость, ответственность, надежность, независимость, общительность, широта взглядов, глобальный подход, долгосрочное предвидение, решительность, необходимость упорной работы и непрерывной учебы, умение четко формулировать цели и готовность выслушивать мнение других, беспристрастность, бескорыстие, лояльность, способность полностью использовать возможности сотрудников и создать коллектив с гармоничной атмосферой в нем, умение создать результаты и желание много работать для их достижения, желание и способность нести ответственность за порученное задание и принимать рискованные решения, готовность начинать процессы изменения, управлять ими и использовать в интересах организации, готовность использовать открытый способ управления, искусство принимать быстрые решения, способность видеть изменения, происходящие как внутри организации, так и вне ее, готовность к близким социальным взаимоотношениям и к общему руководству, творческий подход к работе, умение правильно использовать свое время, готовность к мотивированию себя и персонала, готовность к работе во главе хорошо подготовленного персонала.

Розанова В.А. выделяет факторы, препятствующие эффективной деятельности сотрудников:

1. рассогласование организационных и личных ценностей и целей руководителя;
2. недостаточная степень наличия управленческих способностей руководителя;
3. наличие конфликтных тенденций поведения;
4. неумение управлять коллективом;
5. неумение управлять собой;
6. недостаток знаний, умений и навыков руководителя в области управленческой деятельности;
7. отсутствие креативности у руководителя;
8. недоброжелательное отношение к персоналу;
9. отсутствие стремления к личностному росту;
10. неумение мотивировать персонал;
11. трудности в общении с подчиненными;

12. недостаток творческого подхода в работе;
13. наличие невротических тенденций поведения руководителя [9].

Эффективность управления общеобразовательной школой зависит от умелого использования руководителем в своей деятельности современных технологий. Выбор управленческих технологий обусловлен методологическими подходами, сложившимися в настоящее время в управлении: системным, оптимизационным, деятельностным, человекоцентристским, мотивационным, ситуационным, синергетическим, рефлексивным. Использование этих подходов способствует обеспечению качества единства деятельности всех подсистем школы с высокой степенью осознанности и мотивации, принятию и достижению целей каждым субъектом.

Управленческая компетентность руководителя школы как мера и степень реализации его человеческого и профессионального потенциала направлена на создание и воплощение в жизнь такого научного труда, как управление школьной системой.

Направленность всей системы внутри школьного управления предполагает мотивационно-целевую ориентацию, новый подход к информационному обеспечению, педагогическому анализу, к планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности. Творческое, последовательное осуществление важнейших функций управления создает управленческую технологию с научно-методической обоснованностью каждого управленческого шага. Осознание принятия новых целей образования, знание ожидаемого конкретного результата - основное условие, обеспечивающее мотивацию педагогического коллектива. Анализ состояния коллектива, понимание мотивов деятельности, стимулирование его профессионального роста, создание условий для творчества и достижения конечных целей, оценка обеспеченности временными, кадровыми, материально-техническими, программно-методическими, финансовыми, психологическими, правовыми и организационными условиями является первым шагом в управлении инновационной общеобразовательной школой. Каждая функция управления рассматривается как последующий алгоритмический шаг в цикле управления инновационной школой [4, с. 168].

Таким образом, в настоящее время в науке и практике управления школой разрабатываются различные модели такого управления. Однако, проведенный нами анализ предлагаемых вариантов, на наш взгляд, не всегда обеспечивает комплексность их воздействия на качество образования, не учитывает целого ряда вновь открывшихся факторов и особенностей современной образовательной ситуации, связанных, например, с переоценкой роли контроля и других, отдельно взятых управленческих функций в ущерб социально-психологической стороне управления.

Кроме того, в науке и практике образования в последнее время происходит переосмысление таких категорий, как цели образования, миссия и функции школы и др. Ведущее место стала занимать проблема качества образования. Независимо от конкретного наполнения содержания этого понятия авторы сходятся во мнении о том, что, возлагая на себя ответственность за качество образования, управленческая система образовательного учреждения должна осознавать, что ее главная задача состоит не в контроле за качеством, а в обеспечении его условий.

Выводы. Управление педагогическим персоналом общеобразовательного учреждения будет эффективным, если обеспечен комплекс педагогических условий такого управления, включающий: сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом; принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении; формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе; обеспечение условий профессионального роста педагогов.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р., Асадулаева У.М., Бачиева Э.Ю., Бережная О.В., Везиров Т.Г., Далгатов М.М., Джалалова Г.П., Идрисова П.Г., Курбанова А.Б., Магомеддибиров З.А., Магомедханова У.Ш., Манафова М.К., Прядко Н.А., Подгребельная Н.И., Раджабова П.Т., Сметанина Н.В., Сорокопуд Ю.В., Тажутдинова Г.Ш. и др. Актуальные проблемы психолого-педагогических наук: Коллективная монография / Москва, 2016.
2. Аквазба Е. О. Особенности социального управления образовательной организацией в современных российских условиях // *Фундаментальные исследования*. 2015. №2-16. С. 3634-3638.
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография / Москва, 2017.
4. Базарова Т.Ю., Еремена Б.Л. Управление персоналом. Учебник. 2015. – 358 с.
5. Даф Р.Л. Теория организации: Учебник для студентов вузов. Пер. с англ. под ред. Э.М. Короткова - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016 – 736 с.
6. Дубовицкий И.Н., Уварова Н.Н., Сорокопуд Ю.В. Структура и содержание кодекса профессиональной этики педагога в контексте практической реализации гуманистических идей в образовательной практике // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 4 (65). С. 159-160.
7. Корзникова Г.Г. Менеджмент в образовании: практический курс: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2015
8. Николаев М.В. Психолого-педагогические аспекты смены профессии экономистами // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 4 (65). С. 119-121.
9. Сорокопуд Ю.В. Применение трансдисциплинарного подхода в процессе подготовки магистрантов педагогического образования // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 5 (66). С. 160-161.
10. Сорокопуд Ю.В. Оптимизация профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях аспирантуры // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6 (67). С. 355-357.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна
Воронежский педагогический университет (г. Воронеж)

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ГЕШТАЛЬТТРЕНИНГА

Аннотация. Конгруэнтный, аутентичный профессиональный диалог психолога с членами группы в русле концепции гештальтподхода как средство повышения использования продуктивных копингов и снижение использования непродуктивных студентами. Определение уровня сформированности копинг-стратегий у студентов. Анализ динамики копинг-стратегий по результатам гештальттренинга.

Ключевые слова: продуктивные и непродуктивные копинг-стратегии, модель диалога, безопасное пространство доверия, гештальттренинг.

Annotation. Congruent, authentic professional dialog between the psychologist and the group in the terms of gestalt therapy concept as a way to evaluate the using of productive coping strategies and to decrease the using of non-productive ones by students. Defining of the level of students' coping strategies. Analysis of coping strategies dynamic through the gestalt training.

Keywords: productive and non-productive coping strategies, dialog model, safe range of trust, gestalt training.

Введение. Студенты нуждаются в развитии продуктивных копинг-стратегий и в развитии эмоциональной устойчивости в целом. Анализируя статистические данные госкомстата РФ, в среднем у 60-70% студентов уровень стресса имеет высокие показатели из-за действия целого ряда психотравмирующих факторов в процессе обучения в вузе. Необходимо научное исследование стратегий преодоления стрессовых ситуаций, «копинг-стратегий», чтобы разработать психологические программы, поддерживающие и сопровождающие студентов. Кроме того, необходимо осуществлять психологическую подготовку студентов, а именно обучение их продуктивным стратегиям, изучение основ, причин, механизмов, путей противодействия стрессам и способов их преодоления. Тем более что в настоящее время *эмоциональная устойчивость* определяется, по Г.У. Солдатовой, как интегральное свойство личности, выражающееся в неподверженности эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий, *способность справляться с состоянием излишнего эмоционального возбуждения* при осуществлении многосложной деятельности. То есть в самом определении присутствуют стратегии преодоления, совладания (копинги) со стрессовой ситуацией.

Изложение основного материала статьи. Проблема совладания со стрессовой, фрустрирующей ситуацией охватывает широкий диапазон ситуаций, не только экстремальных, но и значимых субъективно для конкретного человека. Со временем понятие копинг-стратегия стало использоваться также и для описания поведения людей в кризисные моменты жизни, а после и в условиях непрерывных стрессоров значимой для субъекта деятельности и отношений.

Исследованием копинг-стратегий занимаются многие зарубежные и отечественные ученые - Р. Лазарус, С. Фолкман, С. Норман, Д. Эндлер, Э. Фрайденберг, Т. Л. Крюкова, Л. И. Анцыферова, С. К. Нартова – Бочавер, Е. С. Балабанов, Е. В. Либица, К. Муздыбаев, Е.П. Белинская и др. Согласно одному из первых исследователей копинг-стратегий Р. Лазарусу, «копинг-стратегии — это непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека». Один из ведущих отечественных авторов, разрабатывающих проблему копинг-стратегий Т.Л. Крюкова определяет «копинг» или «совладающее поведение» как способ взаимодействия личности с трудной, кризисной, стрессовой ситуацией, выбранный индивидуально субъектом. Данная разновидность социального поведения индивида, смыслом которого является овладеть, разрешить или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований, предъявляемых стрессовой ситуацией. По Т.Л. Крюковой, критерии совладания как поведения субъекта имеют несколько разновидностей, такие как: возможность, осознанность и значимость выбора способов поведения для психологического благополучия человека, адекватность ситуации, целенаправленность, контролируемость, социально-психологическая обусловленность и возможность обучения данному виду поведения. В стрессовых ситуациях для человека важна осознанность проблемы, её принятие, то насколько ценны его действия в разрешении возникшего стресса, насколько он может контролировать свои действия и его способность к развитию в данном типе поведения.

Копинг-стратегии по своей сути могут являться продуктивными и непродуктивными, в этом случае совладающее поведение рассматривается не только как позитивное, но и как бесполезное, вредоносное. В другой точке зрения говорится о том, что копинг-поведение не всегда может быть продуктивным, эффективность находится в зависимости от контекста, в котором та или иная копинг-стратегия реализуется и ответной реакции на неё. Человек не придерживается какой-либо одной выбранной им копинг-стратегии, он предпочитает совмещать их друг с другом в зависимости от ситуации. Согласно Р. Лазарусу, С. Норману, Э. Фрайденбергу, к продуктивным копинг-стратегиям относятся стратегии: «решение проблемы», «социальная поддержка», «принятие ответственности», «самоконтроль», «работа, достижения». К непродуктивным относятся копинг-стратегии: «несовладание», «беспокойство», «избегание», «эмоции», «уход в себя», «отвлечение», «игнорирование», «разрядка», «чудо», «самообвинение».

Р. Лазарус, С. Фолкман, К. Муздыбаев и другие отмечали, что «стратегии совладания со стрессовыми ситуациями имеют две основные функции: решение проблемы, которая вызывает дистресс, и управление эмоциональными реакциями на эту проблему. Когда ситуация оценивается человеком как управляемая, он использует первую стратегию. Если же обстановка кажется ему не поддающейся изменению, то он, скорее, изберет вторую стратегию».

Период обучения в вузе сензитивен для формирования копинг-стратегии по мнению Г.В. Аكوпова, А.А. Вербицкого, Б.А. Вяткина и др. авторов. Нами была осуществлена диагностика студенток 3-4 курсов педуниверситета Психолого-педагогического факультета. Была использована батарея методик, измеряющих копинг-стратегии: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д. Эндлера, Д. Джеймса, М. Паркера (адаптированный вариант Т. А. Крюковой); методика «Юношеская копинг-шкала» (ACS)

Э. Фрайденберг, Р. Льюиса, методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, «Копинг-тест» Р. Лазаруса.

По результатам анализа копинг-стратегий были выявлены следующие тенденции. Уровень продуктивных копинг-стратегий - «решение проблем», «работа, достижения», «позитивный фокус» - выше среднего, по С. Норману, Э. Фрайденберг, Р. Льюису. Практически по всем непродуктивным копинг-стратегиям был выявлен средний уровень выраженности, по С. Норману, Э. Фрайденберг, Р. Льюису – это копинги «эмоции», «несовладание», «разрядка», «игнорирование», «уход в себя», «чудо». Часть непродуктивных копингов – «беспокойство», «самообвинение», «отвлечение» выражены у студентов на уровне выше среднего. То есть студенты не редко используют непродуктивные копинг-стратегии в стрессовых ситуациях. В качестве примера представляем диаграммы распределения средних значений копингов по группе (в %), по С. Норману и по Э. Фрайденберг, Р. Льюису.



Рисунок 1. Процентное соотношение копинг-стратегий у студентов, по С. Норману

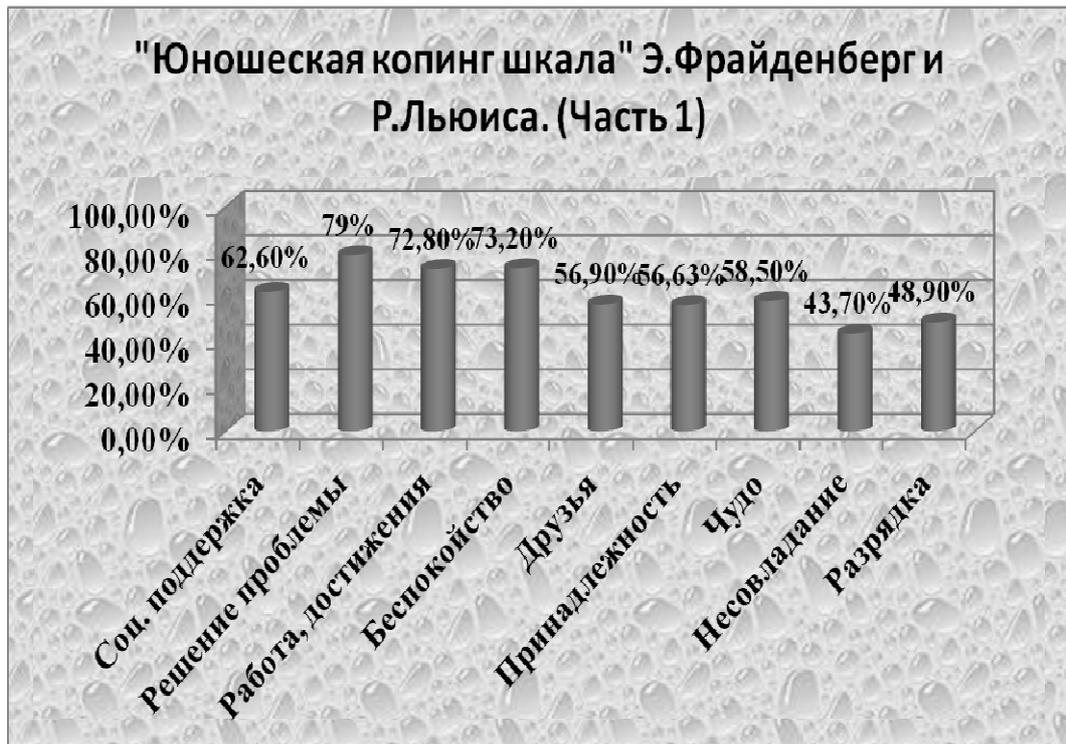


Рисунок 2. Процентное соотношение копинг-стратегий у студентов, по Э. Фрайденберг и Р. Льюису



Рисунок 3. Процентное соотношение копинг-стратегий у студентов, по Э. Фрайденберг и Р. Льюису

Таким образом, в целом продуктивные копинги («решение проблем», «работа, достижение», «соц. поддержка», «друзья») у студентов педуниверситета развиты на уровне выше среднего и высоком (от 60% до 80%), что, безусловно, позитивная тенденция. Есть некоторые продуктивные копинги, которые выражены на низком уровне (частота их использования) – это «общие действия» (30,9%) и «проф. помощь» (36%). Непродуктивные копинги также преимущественно выражены на среднем уровне, кроме 3-х копинг-стратегий: «беспокойство» (73%), «самообвинение» (64%), «отвлечение» (67%).

Такая по большинству показателей позитивная картина сформированности копинг-стратегий объясняется, по нашему мнению, тем что исследуемая выборка – студентки старших курсов Психолого-

педагогического факультета является интеллектуальной, социально-ориентированной, в профессиональную подготовку которой включены активные методы обучения.

Однако актуальной и для данной выборки является психологическая тренинговая работа, направленная на снижение непродуктивных копингов и дальнейшее повышение использования продуктивных. По нашему мнению, гештальтподход в тренинговой работе является эффективным средством, способствующим развитию у студентов продуктивного копинг-поведения. Гештальттренинг (Ф. Перлз, И. Ялом, К. Рудестам, Р. Резник и др.) задает модель конгруэнтного, аутентичного, открытого, искреннего партнерского диалога психолога-тренера со студентами-членами группы. Профессиональное ведение диалога способствует развитию у студентов прежде всего аналитической компетентности и кроме того, способствует развитию рефлексии, эмпатии. Таким образом развиваются продуктивные копинги «решение проблем» и «соц. поддержка». Психолог-тренер анализирует личные проблемы каждого члена группы по мере их предъявления. Другие члены группы также могут подключиться к анализу проблемы. Члены группы «прорабатывая» свои ситуации и присоединяясь к ситуациям членов группы, обучаются анализу конфликтных, фрустрирующих ситуаций, анализу «защитных искажений» в оценке себя, значимого другого, ситуации и как следствие развивают свой аналитический копинговый потенциал в режиме социальной групповой поддержки и преодолевают в результате фрустрирующие состояния [1, 2]. Такой работе способствует безопасное, доверительное пространство, которое создается в гештальтгруппе за счет, в первую очередь, искреннего, открытого диалога психолога с членами группы. Это обеспечивается профессионализмом психолога – его консультативной компетентностью.

Нами была исследована динамика копинг-стратегий студентов-участников гештальттренинговой группы – до, после тренинга и отсроченные показатели. Нами представлены диаграммы сравнительных диагностических показателей по опросникам С. Нормана и Э. Фрайденберг, Р. Льюиса студентов-участников одного 3-х дневного 30-ти часового гештальттренинга. В качестве примера приводим результаты диагностики динамики копинг-стратегий студентов-членов одной 3-х дневной тренинговой группы.

Таблица результатов диагностики копинг-стратегий, по С.Норману, Д. Эндлеру, Д. Джеймсу, М. Паркеру (адаптация Т.Л. Крюковой) (в баллах)

	Копинг решение проблем			Копинг эмоции			Копинг избегание			Копинг отвлечение			Копинг соц.поддержка		
	до	пос ле	от ср	до	пос ле	от ср	до	пос ле	от ср	до	пос ле	от ср	до	пос ле	от ср
Алина К.	59	60	61	45	51	48	57	57	57	25	33	27	19	20	21
Алина С.	57	59	59	47	52	49	58	58	58	26	31	29	21	22	22
Евгения Т.	56	62	59	62	52	48	51	48	51	23	22	24	17	18	18
Лена С.	55	56	56	41	37	41	41	40	40	19	19	20	12	13	14
Маша Г.	46	56	57	56	52	48	51	52	52	21	27	22	20	20	20
Света Б.	60	61	61	47	51	45	52	48	55	23	21	25	19	20	20
Юля С.	55	55	60	31	38	40	51	57	51	21	23	22	20	21	21
Света Ч.	54	58	58	52	45	45	57	54	55	29	27	25	17	18	18
Среднее	55	58	58	47	46	45	52	53	53	23	25	24	18	19	19

Результаты диагностики, представленные в таблице, показывают, что продуктивные копинги «решение проблем» и «соц. поддержка» повышаются практически у всех членов группы в результате тренингового воздействия. Показатели непродуктивных копингов - «эмоции», «избегание», «отвлечение» также в целом по группе снижаются, кроме тех членов группы, у которых «на входе» по данным копингам были показатели ниже среднего или низкие. По данным методики «ACS» Э. Фрайденберг, Р. Льюиса по результатам воздействия гештальттренинга также повышаются практически у всех членов группы продуктивные копинги «решение проблем» и «соц. поддержка», «друзья». Также практически у всех участников тренинга снижаются показатели непродуктивных копингов: «несовладание», «игнорирование», «беспокойство», «разрядка», «чудо».

Феноменологические отклики членов группы в конце тренинга подтверждают полученную позитивную диагностическую динамику: «Общение с новыми людьми помогло открыть в себе что-то новое», «Можно открыто говорить, и никто не осудит», «Для себя открыла, что более общительна, чем думала», «Под конец тренинга стала чувствовать себя намного увереннее. Исчезли страх и нежелание общаться», «Посмотрела на себя с другой стороны, увидела, что не только у одной меня проблемы».

Выводы. Нами диагностически исследованы результаты воздействия целого ряда гештальттренингов, проведенных разными тренерами-выпускниками психолого-педагогического факультета. Представленная нами позитивная динамика копинг-стратегий членов тренинговых групп подтверждается как диагностическим, так и феноменологическим анализом. Перспективой исследования результатов позитивного воздействия гештальттренинга на копинг-стратегии и другие показатели эмоционально-личностной сферы студентов является расширение выборки участников и увеличение продолжительности тренингового воздействия.

Литература:

1. Аврамова Т. И. Гештальттренинг. Теория. Практика / Т.И. Аврамова. - Воронеж: ВГПУ, 2006. - 76 с.
2. Аврамова Т.И. Развитие эмоционального интеллекта у студентов средствами гештальттренинга / Т.И. Аврамова // Проблемы современного педагогического образования – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА.
3. Аврамова Т. И. Гештальттренинг как метод личностного роста педагогов // Акмеология / Т. И. Аврамова. - 2016. - № 1(57). - С. 35-37.
4. Гингер С. Гештальт-терапия контакта. – Санкт-Петербург: Просвещение, 1987. – 287 с.
5. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы: методическое руководство / Т. Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2007. – 61 с.

6. Крюкова Т. Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т. Л. Крюкова // Журнал практического психолога. – 2007. – №3. – С. 82-93.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Санкт-Петербург: Медицина, 2010. – 204 с.
8. Либина Е. В. Стиль реагирования на стресс: психологическая защита или совладение со сложными обстоятельствами / Е. В. Либина, А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. – Москва: Смысл, 2008. – 204 с.
9. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социально-психологической антропологии. – 2003. – Т. 1. – №2. – С. 79-98.
10. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2001. – Т.18. – №5. – С. 21-30.
11. Сирота Н. А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, И. И. Хажиллина. – Москва: Генезис, 2005. – 215 с.
12. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – Москва: Смысл, 2008. – 189 с.
13. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Москва: Прогресс, 2008. – 368 с.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат педагогических наук, доцент Бисерова Галия Камильевна

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния стилей педагогического общения на развитие личности школьника в подростковом возрасте. Эта проблема в настоящее время является одной из наиболее сложных в образовании, поскольку общение в педагогической деятельности направлено на решение учебных задач, на социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и на организацию взаимоотношений педагога и учащихся, обеспечивающих успешность обучения и воспитания. В результате исследования было определено, что развитие личностных характеристик подростка зависит от стиля педагогического общения.

Ключевые слова: стиль педагогического общения, подросток, черты характера, взаимодействие.

Annotation. The article deals with the problem of the influence of pedagogical communication styles on the development of a student's personality in adolescence. Currently, this problem is one of the most difficult in education. Communication is directed on the solution of educational tasks, on social and psychological maintenance of educational process and on the organization of interrelations of the teacher and pupils providing success of training and education in pedagogical activity. As a result of the research it was determined that, the development of personal characteristics of a teenager depends on the style of pedagogical communication.

Keywords: style of pedagogical communication, teenager, traits, interaction.

Введение. В педагогике и психологии проблема взаимодействия педагога и обучающихся остается актуальной и в настоящее время. Этот вопрос является одним из наиболее сложных в образовании, поскольку общение, выступающее актом педагогического взаимодействия, направлено на решение учебных задач, на социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и на организацию взаимоотношений педагога и учащихся, обеспечивающую успешность обучения и воспитания.

Взаимодействие, как одна из основных философских категорий, отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимообусловленность и изменение состояния, а также порождение одним объектом другого. Это взаимное влияние различных сфер, явлений и процессов, лиц и общностей, осуществляемое посредством социальной деятельности, а в нашем случае – образовательной [7, с. 175]. Очевидно, что эффективность педагогического общения в большей степени зависит от компетенций педагога, обозначенных в ФГОС.

Педагог выступает инициатором процесса педагогического общения, организует его и управляет им. Продуктивно организованный процесс педагогического общения способствует превращению обучающихся в субъектов общения, переводя детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества. При этом характер отношений «учитель-ученик» выстраивается на основе определенного стиля педагогического общения, которое оказывает влияние на полноценное формирование не только психических функций или процессов, но и целых блоков психических свойств и всей личности в целом [2, с. 96].

Подростковый возраст представляет собой период завершения детства, когда происходит своего рода «вырастание» из него. Это – переходный этап от детства к взрослости, являющийся наиболее благоприятным для саморазвития личности. Значительную роль в становлении мироощущения и мировосприятия ребенка, безусловно, играет педагог. Выстраивая определенный стиль отношений с учеником, он способствует развитию тех или иных качеств подростка: его представление о себе, своих возможностях, и как следствие, удовлетворенность своим «Я».

Целью настоящего исследования стало выявление влияния стилей педагогического общения на развитие личности подростка. Объектом выступили учащиеся 8 – 9 классов одной из школ города Елабуги и учителя этой же школы, использующие разные стили общения. Предмет исследования – стиль педагогического общения и черты характера подростков. Благодаря этому исследованию мы детально сможем рассмотреть влияние стиля педагогического общения на развитие тех или иных черт характера школьника в подростковом возрасте.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогических исследованиях выделяются несколько классификаций стилей педагогического общения. Трактую понятие «стиль педагогического общения», ряд авторов придерживаются классического подхода к нему, как к целостной системе операций, приемов и способов, создающих межличностное взаимодействие, оказывающих воспитательное воздействие

(В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, В.С. Мерлин), так и предьявляется несколько иное рассмотрение этого феномена. К примеру, А.Г. Исмаилова рассматривает педагогическое общение, как некий механизм взаимодействия трех систем метаиндивидуального мира: педагог, ребенок, общество, включенных в контекст реализации педагогом своих профессиональных функций. По ее мнению, стиль педагогического общения отражает взаимодействие этих систем в рамках конкретной индивидуальности педагога. При этом, она представляет собой устойчивую систему способов и приемов педагогического общения, осуществляемого в самых разных ситуациях [4, с. 60].

Наиболее распространенная классификация стилей педагогического общения соотносится с классификацией стилей руководства, предложенной К. Левиным в 30-е годы XX века. Автор в своей теории выделяет три стиля общения: авторитарный, демократический и либеральный стили. Б.А. Вяткин предлагает рассматривать стиль общения через привязку к теории К. Левина о стилях руководства: авторитарному стилю руководства соответствует авторитарный (императивный) стиль общения, демократическому стилю руководства — демократический стиль общения. Таким образом, между стилями руководства и общения возникает связь, которая, однако, не означает их тождества, как считают некоторые авторы. Дело в том, что стиль руководства обозначает и способ принятия решения (единоличный или коллективный), а не только манеру общения [1].

Опираясь на данные выводы, можно определить, что авторитарный педагогический стиль общения предполагает, что учитель, руководствуется жестким всеобъемлющим контролем над обучающимися. Использование данного стиля взаимодействия характеризуется приказным тоном, резкими замечаниями, установлением как целей работы, так и способов выполнения задания. Исследователями стилей педагогического общения (В.С. Мерлин, В.А. Кан-Калик, Б.А. Вяткин и др.) было выявлено, что педагоги, использующие авторитарный стиль общения снижают субъектную активность школьников, не вдохновляют их на творческую мыслительную деятельность, необходимую для полноценного личностного развития ребенка.

При демократическом стиле педагогического общения педагог учитывает мнение и настроение класса. Учитель через активизацию субъектности ученика, добивается осознанности в обучении, культивируя у них самостоятельность и креативность. Такому педагогу важно включить в учебный процесс каждого обучающегося. Он благоприятно влияет на развитие самоконтроля, уверенности в себе, творческой позиции.

Либеральный стиль трактуется как анархический, попустительский и предполагает невмешательство педагога в жизнь коллектива; учитель не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим, подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраивается от ответственности за происходящее.

Педагог, используя тот или иной стиль, может развивать в учащихся необходимые навыки и качества. Атмосфера доверительного общения может способствовать снижению уровня критичности по отношению к информации, исходящей от значимых для индивида лиц, которую он в значительной мере может принимать на веру [9, с. 688]. Умение подростков общаться с окружающими, выражать себя, утверждаться – это одно из важнейших условий их эмоционального благополучия в группе.

В.А. Григорьева-Голубева отмечает, что изменение в построении педагогической деятельности оказывает влияние на профессионализм общения учителя, развивает у обучающихся гуманистическую составляющую при взаимоотношениях с людьми [3, с. 101].

Опираясь на позицию Т. Ю. Тресковой [8], мы можем отметить, что учителя авторитарного и демократического стилей педагогического общения оказывают различное влияние на личностное развитие обучающихся. У учителей с демократическим стилем ученики более открыты, более уверены в себе, чем у учителей с авторитарным стилем. У последних ученики более тревожны, застенчивы, менее уверены в себе, более замкнуты. Причем, некоторыми авторами подчеркивается, что педагогика не может быть бесполой. У представителей «слабого» и «сильного» полов существуют собственные особенности, свои различия в поведении, вызванные особенностями строения и развития человеческого организма, а также различия в устройстве и функционировании нервной системы. Исследуя подростковый возраст исследователи отмечали, что демократический и авторитарный стили общения по-разному влияют на учащихся разного пола. В частности, девочки гораздо чувствительнее мальчиков в сфере личных взаимоотношений, более точно узнают в других людях их состояние, определяя самочувствие окружающих людей. С другой стороны, для мальчиков-подростков предпочтительна деятельность, связанная с преодолением физических трудностей. Тем более, что они считают себя более энергичными и деловыми людьми. Мальчики-подростки более практичны, в то время как для девочек-подростков характерна словесно-речевая деятельность. Девочки-подростки любят поговорить, порассуждать, обсудить, осудить, что не свойственно мальчишкам [10, с. 206]. У учителей с демократическим стилем мальчики-подростки характеризуются большей недобросовестностью, беспечностью, низким самоконтролем, тогда как у учителей с авторитарным стилем мальчики более благоразумны, доминантны, более напряжены и чувствительны. Девочки-подростки показали обратные результаты: при демократическом стиле общения девочки проявляют большее благоразумие, добросовестность, чувствительность, тревожность. Они отличаются высоким самоконтролем, тогда как при авторитарном стиле они более беспечны, послушны, уступчивы.

Представленный теоретический анализ литературы по проблеме педагогического общения в связке «учитель-ученик» показывает, что современные исследования не в полной мере рассматривают влияния стилей педагогического общения на личностное развитие обучающихся.

С целью определения влияния стилей педагогического общения на развитие личности подростка нами было проведено исследование, в котором выборка была представлена учениками 8 и 9 классов, по 20 человек от класса и их учителями, в количестве 3 человек. Для изучения состояния эмоционально-психологических отношений в детской общности и положения в них каждого подростка нами использовался 16-факторный личностный опросник Кеттелла. Р.Б. Кеттелл выявил относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности. Каждый фактор содержит не только качественную и количественную оценку внутренней природы человека, но и включает в себя ее характеристику со стороны межличностных отношений.

Также нами использовалась методика диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симонова, позволившая выделить какой стиль общения преобладает у учителя и анкета отношений учителя к каждому ученику. Вопросы были составлены таким образом, чтобы у учителя была возможность выразить своё отношение

относительно каждого ребенка. Вопросы анкеты составлены с учетом методики диагностики стиля взаимодействия В.Л. Симоновой. Учителям предлагалось ответить на три вопроса, о том, повышает ли учитель голос на учеников, доверяют ли ему ученики и оценивает ли учитель учеников по личностным качествам. На вопросы было предложено 5 вариантов ответа: 1 – нет, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – очень часто.

По результатам первичной обработки 16 факторного личностного опросника у подростков были выделены их яркие черты характера такие как упрямство, независимость, агрессивность, стремление к автономности (E=7 стень). Всегда имеют собственное мнение, однако осторожны и стараются искать компромисс в трудных ситуациях с новыми людьми (Q1=3 стень). Упрямство проявляется в том, что ученики не хотят принимать новые изменения, а предпочитают поступать, так как привыкли. Наличие такой черты, как подозрительность (L=7 стень) по отношению к новым людям предполагает, что они сложно поддаются обману, всегда осторожны и неторопливы. Наличие эмоциональной напряженности может свидетельствовать о повышенной тревожности, однако, на наш взгляд, это объясняется особенностями подросткового возрастного периода.

При изучении стиля педагогического общения нами исследовались три учителя, которые преподают основные предметы у обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

Распределение стилей педагогического общения среди учителей

№	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либеральный стиль	Формула
Учитель 1	40% (20 б.)	34% (17 б.)	26% (13 б.)	A>Д>Л
Учитель 2	34% (17 б.)	32% (16 б.)	34% (17 б.)	A=Л>Д
Учитель 3	36% (18 б.)	36% (18 б.)	28% (14 б.)	A=Д>Л

Исходя из таблицы 1, видим, что у учителя 1 преобладает в большей степени авторитарный стиль педагогического общения. Учителю 2 свойственны все стили общения. Учитель 3 чаще использует авторитарный и демократический стили общения.

Результаты анкетирования педагогов показали, что все учителя, в основном, не повышают голос на учеников или делают это редко, не оценивают учеников по личным качествам. Однако, ученики очень редко, либо вовсе не доверяют им свои проблемы. Очевидно, что в классе создана благоприятная психологическая атмосфера, но в силу особенностей подросткового возраста дети не всегда склонны доверять учителям.

Для исследования влияния стиля педагогического общения на развитие личностных характеристик подростков, нами был использован корреляционный критерий Пирсона. Были выявлены значимые корреляты, таблица 2.

Корреляционная матрица взаимосвязей стилей педагогического общения с чертами характера подростков

Черта характера	Авторитарный стиль			Демократический стиль			Либеральный стиль		
	Уч.1	Уч.2	Уч.3	Уч.1	Уч.2	Уч.3	Уч.1	Уч.2	Уч.3
A	0,2	0,17	0,12	-	0,26	0,06	-	-0,25	0,04
B	-0,58**	-0,39*	-0,29	-	0,12	-0,09	-	0,63**	-0,28
C	-0,37*	-0,42**	-0,33*	-	0,04	-0,02	-	0,57**	-0,63**
E	0,38*	0,40*	0,37*	-	0,24	0	-	-0,42**	0,23
F	0,6**	0,52**	0,46**	-	-0,002	0,06	-	-0,66**	0,41*
G	-0,63**	-0,58**	-0,43**	-	0,15	-0,03	-	0,74**	-0,57**
H	-0,1	-0,17	-0,04	-	0,41*	0,05	-	-0,02	-0,15
I	-0,63**	-0,46**	-0,28	-	0,21	0,06	-	0,60**	-0,36*
L	0,47**	0,38*	0,35*	-	0,17	-0,08	-	-0,55**	0,58**
M	0,42**	0,25	0,38*	-	0,22	0,3	-	-0,58**	0,49**
N	-0,59**	-0,64**	-0,51**	-	0,04	-0,05	-	0,79**	-0,63**
O	-0,39*	-0,38*	-0,40*	-	0,13	0,14	-	0,49**	-0,19
Q 1	-0,38*	-0,21	-0,17	-	0,35*	-0,19	-	0,27	0,01
Q 2	-0,55**	-0,32	-0,21	-	0,46**	-0,12	-	0,5**	-0,03
Q 3	-0,56**	-0,58**	-0,49**	-	-0,02	-0,09	-	0,68**	-0,44**
Q 4	-0,55**	-0,64**	-0,48**	-	0,21	0,04	-	0,63**	-0,29

*Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$; Уч.1 – учитель 1; Уч.2 – учитель 2; Уч.3 – учитель 3; A (общительность – замкнутость); B (интеллект); C (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость); E (доминантность – подчиненность); F (экспрессивность – сдержанность); G (высокая нормативность поведения – подверженность чувствам); H (смелость – робость); I (чувствительность – жесткость); L (подозрительность – доверчивость); M (развитое воображение – практичность); N (дипломатичность – прямолинейность); O (тревожность – уверенность в себе); Q1 (радикализм – консерватизм); Q2 (неконформизм – конформизм); Q3 (высокий самоконтроль – низкий самоконтроль); Q4 (напряженность – расслабленность)*

Из таблицы 2 видно, что авторитарный стиль учителя способствует снижению интеллекта (B), эмоциональной устойчивости (C), самоконтроля (Q3). Будут развиваться: экспрессивность (F), жесткость (I), практичность (M), прямолинейность (N), расслабленность (Q4). Это подводит нас к выводу, что подростки остро реагируют на давление со стороны педагога, что может привести к заострению отрицательных черт характера, негативизму.

При демократическом стиле можно увидеть, что только учитель 2 способствует формированию у обучающихся таких черт характера как: смелость ($r = 0,41$, $p \leq 0,05$), независимость, ориентация на собственные решения ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$), самостоятельность, находчивость, стремление иметь собственное мнение. При этом проявляется желание быть информированным и независимость суждений ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$). Учитель 1 и учитель 3 не имеют значимых корреляций. Таким образом, мы можем предположить, что при демократическом стиле либо формируются самостоятельность и независимость суждений, либо данный стиль не является решающим при развитии черт характера подростков.

При либеральном стиле учитель либо развивает, либо способствует снижению таких черт характера как: эмоциональная стабильность (C), экспрессивность (F), нормативность поведения (G); подозрительность (L); практичность (M), прямолинейность (N), самоконтроль (Q3). Это можно объяснить тем, что при либеральном стиле, взаимоотношения учителя и ученика могут иметь разное содержание. Но тем не менее данный стиль влияет на развитие выделенных черт характера.

Выводы. Проанализировав полученные данные мы пришли к выводу, что различные стили педагогического взаимодействия способствуют развитию разных личностных характеристик подростка.

При авторитарном стиле педагог снижает интеллектуальные возможности, подростки подвержены большей эмоциональной неустойчивости, не развивается в должной мере самоконтроль. Как защитная реакция, будут повышаться экспрессивность, жесткость, практичность, прямолинейность и нежелание проявлять свою активность.

При демократическом стиле либо учитель оказывает влияние на развитие таких черт характера как: смелость, независимость, ориентацию на собственные решения, самостоятельность, находчивость, стремление иметь собственное мнение, либо стиль педагога не будет решающим при развитии черт характера подростков.

При либеральном стиле учителя нами был выявлен неоднозначный характер влияния на развитие характерологических черт подростка. Либо развиваются, либо тормозятся в развитии такие черты характера как: эмоциональная стабильность, экспрессивность, нормативность поведения; подозрительность, практичность, прямолинейность, самоконтроль.

Таким образом, наше предположение о влиянии стиля педагогического общения на развитие личностных характеристик подростка нашло свое подтверждение.

Литература:

1. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и её проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии, 2001. - № 3. - С. 70-78.
2. Гайфулина Н.Г., Стахеева В.И. Взаимосвязь успешности в обучении с мыслительными операциями школьников / Н.Г. Гайфулина, В.И. Стахеева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: Материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием). Выпуск 9. - Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2017. - С. 96-99.

3. Григорьева-Голубева В.А. Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию // Вестник ленинградского Государственного университета им. А.С. Пушкина, 2015. – №3 (3). – С. 100-109.
4. Исмаилова А.Г. Проявление разных форм активности педагога в стиле общения // Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2010. - №3. – С. 59-64.
5. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. Психологии, 1985. – № 4. – С. 9-16.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
7. Пушкина О.В. Развитие фасилитационного стиля общения учителя в педагогическом взаимодействии // Мир науки, культуры, образования, 2011. -№ 5. - С. 172-174.
8. Трескова Т.Ю. Стиль педагогического общения как метаиндивидуальная характеристика учителя: Диплом. раб. Пермь: ПГПУ, 1998
9. Филимонова Н.Ю. Организация профессионально педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк; под ред. Н. Ю. Филимоновой: ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 186 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. / М.: Просвещение, 2007. – 256 с.

Психология

УДК 159.9.316.6

кандидат психологических наук Брекина Оксана Васильевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация. В статье раскрыты основные характеристики социально-психологической адаптации ребенка в условиях оздоровительного лагеря, рассмотрены варианты дезадаптированного поведения, возможные для коррекции, и предложены рекомендации для профилактики их появления.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, социально-психологическая дезадаптация, оздоровительный лагерь, поведение, деятельность.

Annotation. In article the main characteristics of social and psychological adaptation of the child in the conditions of recreation camp are opened, options of the disadapted behavior, possible for correction are considered, and references for prevention of their emergence are offered.

Keywords: social and psychological adaptation, social and psychological disadaptation, recreation camp, behavior, activity.

Введение. В отечественной психолого-педагогической науке под *социально-психологической адаптацией* понимается вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, отражающих систему ценностей и норм данной группы, приобретение, закрепление и развитие умений и навыков межличностного общения в данной группе. Включение человека в жизнь и деятельность групп и коллективов рассматривается через механизмы социально-психологической адаптации и интеграции [4].

Адаптация является не пассивным процессом приспособления человека к жизни, деятельности в новых условиях и в связи с этим к новому образу существования. Важную роль играют объективные и субъективные факторы, однако определяющее значение имеет активное взаимодействие личности с новой окружающей действительностью.

В условиях оздоровительного лагеря адаптацию характеризуют такие процессы как формирование у детей соответствующих представлений друг о друге, потребность занять определенную позицию в подростковом сообществе, обрести желаемый статус в группе сверстников. Чем старше становятся подростки, тем важнее для них занимать высокое статусное положение среди сверстников, быть в числе «звезд» и «принимаемых». Статусное положение ребенка в коллективе зачастую может играть решающую роль в процессе его социально-психологической адаптации.

На процесс адаптации ребенка в детском коллективе оказывают влияние и личностные особенности ребенка. К чертам характера, которые затрудняют ее благополучное протекание, психологи относят импульсивность, эгоцентризм, упрямство, сензитивность, инертность. Характеристики коммуникативной деятельности тоже оказывают влияние. Дети-интроверты тяжелее переживают протекание эмоционально неблагоприятных ситуаций, чем экстраверты [3]. Кроме того, процесс жизнедеятельности в отряде определяется рядом других факторов. В период становления коллектива дети своими чувствами и поведением могут демонстрировать как радужные ожидания появления новых интересных отношений, так и опасения быть непринятыми; готовность к совместной деятельности, так и наоборот, нежелание что-либо делать; зависимость от существующих авторитетов и потребность найти свое место в группе.

Процесс адаптации облегчается своевременным определением основных норм общения и законов жизни отряда. Эти правила должны регламентировать условия жизнедеятельности детей в группе, ставить их в равные, одинаковые условия по отношению друг к другу, что позволит им легче взаимодействовать и почувствовать личную и коллективную ответственность, проще установить дружеские связи. Очень важно организовать активное и положительное взаимодействие детей между собой. Чем больше дети узнают друг о друге в течение первых дней лагерной смены, тем легче и интенсивнее будет идти процесс адаптации [2]. В качестве основных показателей социально-психологической адаптации детей и подростков могут выступать:

- уровень оценки подростком новых товарищей, новых взрослых;
- уровень оценки отношений к нему со стороны группы;
- степень интенсивности общения с другими детьми;
- уровень удовлетворенности характером отношений и своим местом в системе отношений.

Взрослым необходимо знать основные показатели социально-психологической адаптации и уметь заранее предвидеть появление проблем, чтобы своевременно и эффективно отреагировать на них и избежать возможных вариантов дезадаптированного поведения.

Изложение основного материала статьи. *Социально – психологическая дезадаптация* определяется как любые затруднения, нарушения, отклонения, возникающие у ребёнка под влиянием внешних воздействий или спровоцированные неуспешной деятельностью [1]. На наш взгляд, основной причиной, определяющей появление социально-психологической дезадаптации, является рассогласование самооенок и притязаний ребенка с возможностями и с реальностью социальной среды. Дезадаптация формируется в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребёнка в ситуации пребывания в каком-либо социуме и выполнения им определенных видов деятельности, в первую очередь, общения. Следует помнить, что наиболее уязвимым для появления различных форм дезадаптации является организационный период смены.

Если развитие группы не будет отвечать внутренним ожиданиям человека, он будет испытывать разочарование, которое выражается недовольством действующими авторитетами, несогласием с целями, задачами и планами действий группы; несоответствием надежд и реальности. На этом фоне могут возникнуть предпосылки к появлению отклоняющегося поведения, коррекция некоторых видов которого возможна в условиях лагеря. К таким относятся тревожное, агрессивное, гиперактивное и самоустраивающееся поведение. Рассмотрим эти варианты, а также способы их коррекции подробнее.

Тревожный ребенок. Когда ребенок испытывает тревожность по отношению к сверстникам, он может вести себя демонстративно: обращает на себя внимание, в разговоре все время выскакивает вперед, согласен с ролью шута, «козла отпущения». Любит прихвастнуть, может передразнивать взрослых в их отсутствие, в его поведении прослеживается потребность обратить на себя внимание, он может рисковать без надобности. С таким ребенком нужно обязательно побеседовать, выяснить причину возникновения такого поведения. Надо помнить, что «козел отпущения» является формой защитного поведения и его следует игнорировать, а по возможности, купировать. Можно также попросить кого-нибудь из ребят, имеющих высокое статусное положение в отряде, или взрослых ребят из старших отрядов поговорить с этим ребенком, но все необходимо сделать однократно, повторно к одному и тому же методу воздействия не возвращаясь.

Тревожность по отношению ко взрослым проявляется в поиске постоянного внимания со стороны взрослых, потребности общения с ними, навязчивости, «прилипчивости». Такой ребенок хочет, чтобы им интересовались, демонстрировали свою симпатию. Пытается любыми способами привлечь к себе внимание других людей, сделать так, чтобы они были рядом, заметили, похвалили. Такой ребенок не может долго оставаться в одиночестве, ищет себе компанию. Если его усилия не приводят к успеху, может закатить истерику или демонстративно удалиться из ситуации общения. Ощущение безопасности, в котором этот ребенок постоянно нуждается, взрослый может выразить в телесной форме. Можно погладить ребенка, подержать его за руку. Именно такие проявления оптимизируют его психоэмоциональное состояние. Очень хорошим способом успокоить ребенка, отвлечь его от переживаний, является арттерапия во всех проявлениях: рисовании, бисероплетении, валянии шерсти и т.п. Замечательным терапевтом для тревожных детей выступает возможность публичных выступлений, поэтому если в лагере есть подобные кружки или театральная студия, такому ребенку можно рекомендовать их посещать.

Враждебный и агрессивный ребенок - грубит, задирается, дерется. Не слушается, не соблюдает режим, может вести себя разрушительно, жестоко, антисоциально. Дети и подростки, склонные к агрессивному поведению, могут иметь недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, низкий уровень саморегуляции и нарушения в отношениях со сверстниками. Однако, на наш взгляд, основной причиной возникновения агрессивного поведения является низкое самоуважение, сниженная самооценка ребенка. Негативная оценка личностных качеств, излишне высокая критичность к результатам детской деятельности, постоянное предъявление «условий любви» со стороны взрослых могут вызвать у ребенка устойчивое агрессивное поведение как защитную реакцию и со временем стать чертой личности. Такому ребенку нужно как можно чаще создавать ситуацию успеха, по возможности, хвалить, всеми способами повышать самооценку. Однако часто проявление агрессии индивидуально и может быть связано с конкретной ситуацией, например, дракой. Если взрослому приходится иметь с ней дело, как с крайней формой проявления агрессивного поведения, нужно вмешиваться в драку немедленно. Первое, что должен сделать взрослый - оценить ситуацию. При наличии физической угрозы необходимо принять меры, чтобы защитить жизнь и здоровье человека; если это невозможно – звать на помощь. Если взрослый в состоянии остановить драку физически, это необходимо сделать. В буквальном смысле слова «влезть» в клубок дерущихся, схватить нападающего за руки и твердо, но не враждебно прижать их к телу, сопровождая свое действие словами: «прекрати и успокойся!», «перестань, возьми себя в руки!» и вывести ребенка из потасовки. Если взрослый считает необходимым разобраться с причинами возникновения драки или наказать нарушителей дисциплины, то лучше это сделать после того, как конфликтующие стороны успокоятся. Важно разбираться наедине с каждым по отдельности, чтобы не спровоцировать новую волну агрессии. Если агрессивное поведение является поведенческим стереотипом, то нужно такое поведение игнорировать, не фиксировать на нем своего внимания и внимания окружающих людей. Можно включить агрессивное действие в контекст полезной деятельности и придать ему новый, социально приемлемый, эмоционально наполненный смысл, повышающий самооценку ребенка. Этим обеспечивается возможность разрядки негативных тенденций без ущерба для отношений с окружающими. Также необходимо переключать внимание, позитивно обозначать негативное поведение («Ты злишься, потому что ты устал»), выражать понимание чувств воспитанника. Можно установить запрет на любые агрессивные действия в отряде на протяжении всей смены [2].

И очень важно самому взрослому контролировать собственные негативные эмоции, чтобы не подкреплять агрессивное поведение детей, демонстрировать положительный пример в обращении со встречной агрессией и сохранять партнерские отношения, необходимые для дальнейшего сотрудничества.

Гиперактивный ребенок - шумный, подвижный, легко возбудимый и невнимательный. Склонен к кратковременным и легким усилиям, не способен к работе, требующей сосредоточенности, часто не владеет собой, беспокоен и неусидчив. Крайне важным для такого ребенка является предоставление ему физического пространства, недостаток которого у этих детей может спровоцировать их на конфликты с рядом находящимися детьми. Чтобы этого не произошло, следует периодически менять формы деятельности ребенка, делать разминки, переключаться. Стоит помнить, что лучшим способом успокоить такого ребенка

является подвижная деятельность: бег, плавание, ходьба. Задача взрослого – организовать ее так, чтобы она носила системный, упорядоченный характер. Следует беречь такого ребенка от перегрузок, давая возможность отдохнуть и отвлечься. Можно организовать внутриотрядное соревнование по плаванию и попросить такого ребенка обязательно выступить. Замечательно, если есть общелагерные соревнования по плаванию, тогда его следует выставить в команду от отряда и попросить тренироваться каждый день. Если он не умеет плавать, предложить ему записаться в плавательную секцию. Гиперактивность «лечится» спортом, и плавание наиболее подходящий вид спорта для решения этой проблемы.

Ребенок избегает контактов, самоустраивается – ведет себя недружелюбно и замкнуто, избегает разговоров, стремится изолироваться от коллектива. Не принимает со стороны окружающих никакой инициативы, когда с ним хотят установить более тесные контакты. Любой ценой стремится сохранить дистанцию с окружающими, не пускает чужих людей в свой внутренний мир. Неосознанно стремится к тому, чтобы на него обращали внимание, опасается, что окружающие проигнорируют его. Имеет низкую или неадекватную самооценку. Его кажущаяся самодостаточность является защитной формой поведения в сосуществовании с людьми. Помочь такому ребенку адаптироваться довольно трудно, но можно. Следует вызвать его на индивидуальный разговор, выявить интересы и потребности, поинтересоваться, чем бы ему хотелось заниматься. Если в лагере есть кружок или секция, соответствующая его потребностям и интересам, следует направить ребенка туда, возможно, вначале сходить вместе с ним. Обязательно хвалить ребенка, найти возможность выразить ему при всех свою благодарность и отметить его достоинства. Если причинной избегания контактов являются такие негативные чувства, как зависть к более контактному, открытому сверстнику, можно провести игру с элементами коммуникативного тренинга, целью которого будет не просто поиграть в какие-то игры, а через игру научить ребенка элементарным навыкам конструктивной коммуникации, ввести упражнения на рефлексии, телесный контакт и другие способы взаимодействия.

Выводы. Лучшей профилактикой появления дезадаптации являются организация социально-значимой деятельности детей и подростков в отряде и лагере, включение их в систему социальных отношений, оказание помощи в выборе занятия по интересам и доброжелательная ненасильственная атмосфера. Необходимо заранее предвидеть возникновение возможных проблем, чтобы своевременно и эффективно отреагировать на них.

Чтобы процесс вхождения детей в новые условия жизни прошел плавно и безболезненно, взрослым необходимо: 1). организовать процесс знакомства так, чтобы дети запомнили друг друга по именам в первые три дня; 2). ознакомить детей с правилами проживания и жизнедеятельности в лагере; 3). выявить потребности, интересы, навыки и умения каждого, чтобы дать возможность детям проявить себя и самоутвердиться.

Следует помнить, что доминирующая потребность ребенка в это время – возможность реализовать себя в коллективе.

Задача взрослого, воспитателя – организовать деятельность таким образом, чтобы она несла в себе элементы новизны и неожиданности. Главным условием, формирующим у ребенка потребность «быть хорошим», является ситуация успеха, которую для ребенка создает взрослый. Составляющими ситуации успеха являются полное и абсолютное принятие любого ребенка, ненасилие над его личностью, похвала ребенка «не за что, а просто так», поддержка и одобрение его положительного поведения, навыков общения и конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

Если развитие группы происходит согласно ожиданиям, то возникающие противоречия разрешаются, сглаживается разница между ожиданиями и действительностью, в отношениях достигаются гармония и согласие, доверие и уважение. Появляется уверенность в собственной компетентности в общении. Человек начинает получать удовольствие от участия в совместной деятельности группы, возникает ощущение силы и единства команды. Появляется общий настрой на успех. Деятельность осуществляется с высокой отдачей, эффектом, результативностью [5].

В коллективе нет одного ярко выраженного лидера, роль лидера переходит от одного участника группы к другому в зависимости от возникающей потребности [9]. Чем более выражены лидерские качества у группы в целом, тем большее число лидеров находится в ней. Представляется целесообразным в условиях функционирования и жизнедеятельности лагерного отряда распределять основные лидерские функции между несколькими детьми с учетом их интересов, способностей и потребностей, а также предлагать как можно большее количество разнообразных ситуаций, которые дают возможность разным детям проявлять свои лидерские свойства. При конструктивном завершении совместно начатого дела возникает признательность к участникам группы, чувство близости с ними, гордость за полученные результаты и достижения.

И, наконец, следует помнить о роли личности взрослого в жизни ребенка даже в условиях лагерной смены. Взрослый, взаимодействуя с ребенком, должен стремиться как можно лучше понять его, осмыслить его особенности, во взаимодействии с ним опираться на его достоинства, ценности, мечты, потребности, развивать самые малые ростки успеха. Для этого необходимы увлеченность человека своей работой, высокий профессионализм, способность к эмпатии и рефлексии и умение создавать среду возможной успешности, в которой каждый ребенок сможет испытать вкус победы.

Литература:

1. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. - М., 2000.
2. Григоренко Ю.Н., Кострецова У.Ю. Учебное пособие по организации детского досуга в лагере и школе. - М., 1999.
3. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. - М., 2006.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
5. Методика планирования работы. Памятка для воспитателей (вожатых) оздоровительных лагерей. - М., 2004.
6. Можейко О.В., Юрова О.А., Иванченко И.В. Школа вожатого и воспитателя. Материал для занятий с отрядными педагогами. - Волгоград, 2007.
7. Методика планирования работы. Памятка для воспитателей (вожатых) оздоровительных лагерей. - М., 2004.
8. Организация летне-оздоровительного отдыха/составитель Заводова Т.Е. - М., 2006.
9. Хочу быть лидером! - Нижний Новгород, 2003.

УДК 159.922.4(045)

кандидат психологических наук, доцент **Вдовина Наталья Александровна**
 Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);
 магистрант кафедры психологии **Годяева Валентина Николаевна**
 Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ГОТОВНОСТИ К МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМУ ТОЛЕРАНТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Анотация. В статье рассматривается феномен толерантности, рассматривается его понимание различными исследователями; подчеркивается важность развития толерантности старшеклассников; приводятся данные опытно-экспериментального исследования толерантности старшеклассников, и приводятся пути решения обозначенной проблемы.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, проявление толерантности, сензитивный период, старший школьный возраст, исследование, развитие толерантной личности, психологический тренинг.

Annotation. The article examines the phenomenon of tolerance, considers its understanding of different researchers; emphasizes the importance of developing the tolerance of high school students; the data of experimental and experimental research of tolerance of senior pupils are given, and ways of the decision of the designated problems are resulted.

Keywords: tolerance, intolerance, manifestation of tolerance, sensitive period, advanced school age, research, development of the tolerant personality, psychological training.

Введение. Процессы интеграции и глобализации, которые происходят сегодня, приводят к тому, что идет активное соприкосновение различных культур и точек зрения. Россия, как страна, в которой живут представители разных народов, берет на себя обязанности по воспитанию личности, уважающей чужое мнение, взгляды на жизнь, ценности других людей и способных к диалогу и взаимопониманию с представителями разных этносов.

В настоящее время уже сложились различные подходы к определению психологической готовности к межнациональному толерантному взаимодействию, которые в свою очередь зависят от специфики дисциплины и теоретических постулатов, в границах которых рассматривается это понятие.

Для нас наибольший интерес представляют группа старшеклассников, как одной из самых гибких и открытых к межнациональному толерантному взаимодействию. В этом возрасте они ищут себя, свои жизненные ориентиры, социальные нормы и ценности, которые, будучи взрослым человеком, помогут им реализоваться в жизни. Нам важно донести до них, что каждый человек должен быть толерантен к другому не зависимо от цвета кожи и его происхождения.

Формулировка цели статьи: рассмотреть толерантность как социально-психологический феномен; охарактеризовать особенности толерантности старшего школьного возраста и его готовности к межнациональному толерантному взаимодействию; разработать тренинг развития толерантности старшеклассников психологической готовности к межнациональному толерантному взаимодействию.

Изложение основного материала статьи. «Толерантность» – терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является значительным признаком уверенности в себе и осознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции».

В XXI веке толерантность стала больше развиваться и становится нравственной основой всемирного общества, которое с каждым разом стремится достичь согласия в коммуникативной области, не применяя насильственных методов.

Философ О. Д. Агапов пишет: «Взгляд о толерантности в древности в главную очередность значит претерпевание мучений» [1]. Выявляя корни происхождения толерантности, ученый говорил, что древние римляне, приходя к миру с соседними племенами, старались чаще соглашаться на условия местных властей. И с каждым разом они стали чувствовать свою силу, что благодаря им держится империя. И постепенно малые народы стали требовать уважать их происхождение и особенности, собственным верованиям: «Фактически, они хотят от прошлых господ толерантности, требуют её взамен службы на продолжение дела империи» [1].

Толерантность в настоящее время находится на периоде развития российского поликультурного общества и является неотъемлемым элементом линии развития формирования дружеских межэтнических взаимоотношений.

Понятие «толерантность» с каждым годом все больше стало врезаться и использоваться в отношении решения общественно-политических трудностей, религиозных и этических конфликтов. Также это понятие за последнее десятилетие очень прочно вошло в научную литературу и было издано множество произведений касаясь этой проблемы [2].

В. В. Шалина отмечала: «Всепроникающий характер принципов толерантности и диалога свидетельствует о том, что без усиления их влияния под угрозой находится выполнение главного на сегодня принципа – принципа выживаемости» [8].

Рассматривая толерантность А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, определяли ее как принятие другого, выражение сочувствия и проявление сострадания к другому [7].

На различных языках, связанные с историческими исследованиями народов мира, содержание понятия «толерантность» содержит разнообразные смысловые разновидности:

- 1) на английском термин толерантность – это стремление и умение без каких-либо возражений принять индивида или предмет;
- 2) на французском – признание независимости другого его образа мышления, действий, духовных и политических убеждений;
- 3) на китайском – быть толерантной личностью следовательно разрешать, позволять, проявлять нравственность по отношению к другим;

4) в арабской терминологии толерантность означает – прощать, мягко и снисходительно относиться к другим, проявлять сострадание и терпение;

5) на персидском толерантность означает – терпеливость, снисходительность, выносливость [6].

Понятие «толерантность» в отечественной литературе описывается как признание и уважение равенства, отрицание доминирования и применения насилия, почитание многомерности и разнообразия человеческих культур, правил поведения, отказ от сведения этого разнообразия к однообразию и превосходство какой-либо единой точки зрения.

В данной интерпретации толерантность предполагает осознание прав других людей, принятие другого как равного себе, которые претендует на восприятие и сочувствие, стремление принять другие народы и культуры такими, какими они есть на самом деле, стараться взаимодействовать с ними основе взаимного уважения и согласия.

Если выходить из вышеперечисленного, то данный феномен можно рассматривать как чувство терпимости и признательного отношения к мнениям других народов и культур, не похожим на свое. Терпимость разрешает людям разных культур свободно выражать свои взгляды и реальное поведение в обычной жизни притом, что имеется благожелательное отношение к культуре, поведению и мнению других народов [8].

С. Б. Дагбаева отмечала, что самым чувствительным для понимания общественно значимых ценностей считается старший школьный возраст (14-18 лет). Важным этапом в психосоциальном формировании личности считается непосредственно этот возраст. Старшеклассник во взрослое существование включается стремительно, он в поисках своего места в жизни и то, что он выберет, будет зависеть от того, как он воспринимает, и будет воспринимать себя и свое окружение. Помимо этого, данный этап формирования индивида описывается определенными особенностями, которые относят к интолерантному поведению: незащищенность, повышенная агрессия, нескритичность мышления. Многие зависят от того, насколько он сможет, справится в этот кризисный этап его формирования, в значительной степени зависит, насколько он станет терпимым, демократичным и понимающим. Проблема развития толерантности в этом возрасте считается актуальной. Именно в старшем школьном возрасте формируются этнические стереотипы, сострадание к другим народам [4].

А. К. Биджиев подчеркивал, что особенную значимость в нынешних социокультурных условиях имеет развитие толерантных отношений в молодежной среде [3].

Формирование стабильного самоотношения, поиски ценностей и смыслов, самопроекция в будущее и пересмотр субъектного опыта, стремление к рефлексивному и близкому взаимоотношению со сверстниками и не исключая высокую порывистость, возвышение своего мнения и точки зрения над другими, концентрация на своих чувствах и мыслях – это одни из немногих возрастных особенностей социально-психологического образа школьника в юношеский период, детерминирующие стремление в развитии толерантности.

Поэтому вполне нормально, что педагогические и психологические науки стремятся найти плодотворные пути и средства для формирования толерантности нового поколения в межнациональной образовательной среде.

В каждом школьнике с малых лет необходимо воспитывать толерантность. Если старшеклассники будут толерантны к своим близким и друзьям, то к новым людям, которые будут появляться в их окружении, по мере взросления, они будут относиться дружелюбно. Необходимо учесть и то, что многие страны полиэтничны, и с каждым годом в стране появляются люди другой национальности, будут меньше возникать конфликтов и проявление агрессии прекратиться.

С целью изучения толерантности и психологической готовности старшеклассников к межнациональному толерантному взаимодействию нами было проведено опытно-экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37» г. о. Саранск. В исследовании принимали участие 40 старшеклассников в возрасте 15–16 лет. В исследовании были использованы следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев); методика «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» (У. А. Кухарева); опросник «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

По экспресс-опроснику «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) были получены следующие показатели: по шкале *Этническая толерантность*: с высоким уровнем развития – 32,5 % (13 чел.) старшеклассников, со средним уровнем – 40 % (16 чел.), с низким уровнем – 27,5 % (11 чел.); по шкале *Социальная толерантность*: с высоким уровнем – 42,5 % (17 чел.) опрошенных, со средним – 25 % (10 чел.), с низким – 32,5 % (13 чел.). По шкале *Толерантность как черта личности*: с высоким уровнем – 50 % (20 чел.), со средним уровнем – 25 % (10 чел.), с низким уровнем – 25 % (10 чел.).

По методике «Диагностика толерантного поведения. Незаконченные предложения» (У. А. Кухарева) были получены следующие показатели: по шкале *Этническая толерантность*: высокий уровень интолерантности свойственен 25 % (10 чел.) испытуемым, невысокий уровень интолерантности – 17,5 % (7 чел.), высокий уровень толерантности – 32,5 % (13 чел.), невысокий уровень толерантности – 25 % (10 чел.); по шкале *Социальная толерантность*: высокий уровень интолерантности свойственен 20 % (8 чел.) испытуемых, невысокий уровень интолерантности – 35 % (14 чел.), высокий уровень толерантности – 27,5 % (11 чел.), невысокий уровень толерантности – 20 % (8 чел.).

По опроснику «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова) были получены следующие показатели: по шкале *Этноцилизм* высокий уровень выражен у 37,5 % (15 чел.) испытуемых, средний уровень – у 20 % (8 чел.), низкий уровень – у 42,5 % (17 чел.); по шкале *Этническая индифферентность* высокий уровень отмечается у 25 % (10 чел.) старшеклассников, средний уровень – у 25 % (10 чел.), низкий уровень – 50 % (20 чел.); по шкале *Норма* высокий уровень характерен для 45 % (18 чел.), средний – 32,5 % (13 чел.) и на низком уровне 22,5 % (9 чел.); по шкале *Этноэгоизм* высокий уровень выражен у 40 % (16 чел.), средний уровень – у 25 % (10 чел.), низкий уровень – 35 % (14 чел.) опрошенных; по шкале *Этноизоляционизм* высокий уровень отмечается у 27,5 % (11 чел.), средний уровень – у 20 % (8 чел.), низкий уровень – у 52,5 % (21 чел.) испытуемых; по шкале *Этнофанатизм* с высоким уровнем 17,5 % (7 чел.), средний уровень – у 32,5 % (13 чел.), низкий уровень – у 50 % (20 чел.).

Таким образом, полученные результаты показывают, что в условиях межэтнической напряженности у многих старшеклассников присутствуют признаки интолерантности, отмечается наличие деструктивности в

межэтнических отношениях. Все это подтверждает необходимость в целенаправленной работе по развитию толерантности и психологической готовности старшеклассников к межнациональному толерантному взаимодействию. С этой целью нами был разработан психологический тренинг.

Цель: развитие психологической готовности старшеклассников к межнациональному толерантному взаимодействию.

Задачи:

- 1) сформировать толерантные установки по отношению к другим людям;
- 2) развитие коммуникативных навыков, умений для взаимодействия со сверстниками и с людьми другой национальности;
- 3) сформировать способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога;
- 4) обсудить проявления толерантности и интолерантности в современном обществе;
- 5) сформировать возможность распознавать собственные личностные качества.

Средства развития: упражнения, ролевые игры, дискуссии.

Форма работы: групповая.

Программа содержит 15 занятий, которые проводятся два раза в неделю в течение 45–60 минут.

Тематический план тренинговой программы представлен в таблице 1.

Тематический план тренинга развития психологической готовности старшеклассников к межнациональному толерантному взаимодействию

№	Тема	Цель	Приобретаемые навыки
Блок 1. Понятие смысла толерантности			
1	Толерантность что это такое?	Установление эмоционального контакта с учащимися.	Осознание себя частью группы, выявление общих характеристик с другими участниками.
2	Существует ли толерантность в мире?	Стимулировать потребность в познании особенностей окружающих.	Формирование представлений о себе, осознание того, что ты принадлежишь и взаимодействуешь с различными социальными группами и с людьми другой национальности.
3	«Я, ты, мы все»	Стимулировать самопознание, саморазвитие, раскрыть в себе неизданное.	Принятие и осознание своих собственных стереотипов, развитие социальной чувствительности и социального интереса; приобретение навыков позитивного взаимодействия с людьми других наций.
4	Дорогу осилит идущий вперед	Развитие силы воли, уверенности в себе, уважения других людей.	Повышение стрессоустойчивости, освоение приемов саморегуляции, преодоление межличностных барьеров.
5	Это все вокруг меня	Развитие доброжелательного отношения друг к другу, к окружающему вокруг	Поиск общего между сверстниками, людьми различных социальных групп, между людьми другой национальности.
Блок 2. Формирование психологической готовности			
1	Мы разные или нет?	Формирование толерантного отношения друг к другу, установки на принятие другого.	Проявление толерантного отношения друг к другу.
2	Нетерпимости – нет!	Осознание себя в разных предложенных ролях.	Приобретение способностей «не вешать ярлыков» на людей, которых ты не знаешь.
3	Можешь ли ты общаться?	Развитие коммуникативных способностей в процессе межличностного общения	Ставить себя на место других; проводить самоанализ, самопознание.
4	Толерантность с большой буквы.	Формирование доверия, умение выслушивать другого человека.	Умение видеть в себе и других хорошее; научиться ценить.
5	У нас все получится	Развитие мотивации, уверенности в себе, умения договариваться и быть доброжелательным	Доброжелательность к окружающим. Нахождение конструктивного решения конфликта. Приобретение эмпатии.
Блок 3. Я– толерантная личность			
1	Мир меняется и я тоже	Увидеть произошедшие изменения в себе и в других.	Приобретения умения ставить себя на место другого. Получение возможностей налаживать контакт в процессе общения. Приобретения навыка взаимодействовать с другими людьми.
2	Дверь в себя	Развитие чувства собственного достоинства. Приобретения навыков самопознания.	Повышение самооценки, нахождение в других людях положительных качеств. Развитие чувства собственного достоинства.
3	Я могу, я все умею	Помочь старшеклассникам принять себя такими, какими они являются сейчас, научиться помогать окружающим.	Приобретение уверенности, эмпатии, терпимости, уважать не только себя, но и окружающих.
4	Добрые слова	Развивать умение видеть положительные стороны в людях.	Способность сопереживания другим, развитие умения договариваться и дружить.
5	У нас получилось	Доказать ученикам, что все молодцы и если стараться то все получится не смотря ни на что	Принятие себя до и после, осознание того что все одинаковые и нет различий.

Планируемые результаты:

1. Приобретение психологической грамотности, навыков и способов конструктивного взаимодействия с окружающими.
2. Приобретение умений преодолевать различные межнациональные барьеры, умение взаимодействовать

между собой.

3. Научится понимать и принимать свою и чужую культуру.

Выводы. Таким образом, развитие психологической готовности к межнациональному толерантному взаимодействию – это целенаправленный процесс, который требует комплексного воздействия и грамотного составления психологической программы, позволяющей развивать толерантные качества важные для каждого человека. Использование тренинга в старшем школьном возрасте является наиболее эффективной технологией развития. Поэтому, использование представленной тренинговой программы будет способствовать развитию толерантности и психологической готовности к межнациональному толерантному взаимодействию старшеклассников.

Литература:

1. Агапов, О. Д. Толерантность как социальная форма: от претерпевания к труду жизни / О. Д. Агапов // Теория и практика толерантности: этнокультурные и межконфессиональные аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижнекамск, 5 декабря 2008 г. / отв. ред. О. Д. Агапов. – Казань: Познание, 2009. – С.12–17.
2. Артемьева, В. А. Анализ понятия «толерантность» в современной научной литературе / В. А. Артемьева, М. В. Данилова // Молодой ученый. – 2015. – № 2. – С. 471–474.
3. Биджиев, А. К. Формирование толерантного отношения старшеклассников к сверстникам в поликультурной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук / А. К. Биджиев. – Карачаевск, 2009. – 256 с.
4. Дагбаева, С. Б. Формирование этнической толерантности подростков средствами этнокультурного тренинга / С. Б. Дагбаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 4. – С. 39–42.
5. Кузнецова, Ю. В. Структурные компоненты толерантности / Ю. В. Кузнецова // Южно-Российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. – 2006. – № 8 (21). – С. 188–193.
6. Солдатова, Г. У. Историко-эволюционная перспектива человечества: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик // Национальный психологический журнал. – 2011.–№2(6) – С. 15–24.
7. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. – М.: Смысл, 2002. – №4. – 86–92 с.
8. Шалин, В. В. Толерантность : культурная норма и политическая необходимость : монография / В. В. Шалин. – М.: Академия, 2001. – 356 с.

Психология

УДК: 159.937

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Викторова Ольга Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет» Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования (г. Новокузнецк)

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в статье представлено теоретическое обоснование развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие мелкой моторики, развитие мелкой моторики в дошкольном возрасте, дети с нарушением зрения.

Annotation. The article presents theoretical substantiation of peculiarities of development of visual perception in preschool children with visual impairment.

Keywords: perception, visual perception, development of visual perception in preschool age children with visual impairment.

Введение. На современном этапе развития образования особо актуальным является вопрос подготовки детей к обучению в школе. От достаточного уровня развития мелкой моторики детей зависит успешность обучения грамоте.

Дошкольный период – основной этап в становлении и развитии мелкой моторики руки: движения рук становятся более согласованными, точными, координированными и дифференцированными, совершенствуется и укрепляется мышечный тонус рук.

В настоящее время можно выделить ряд исследователей, которые изучали и изучают особенности развития мелкой моторики: развитием движений руки ребенка в онтогенезе занимались А.В. Запорожец, М.Ю. Кистяковская и др.; сензитивные периоды развития деятельности руки ребенка, как физиологического органа выделили, А.В. Запорожец, И.М. Сеченов и др. Исследования возрастной физиологии, философии, психологии и педагогики, кроме того, дают основание утверждать, что развитие мелкой моторики ребенка находится в тесной связи с развитием его речи и мышления.

Известно, что мелкая моторика является одной из сторон двигательной сферы, которая непосредственно связана с овладением предметными действиями, развитием продуктивных видов деятельности, письмом, речью ребёнка (В.Н. Бехтерев, Н.Н. Новикова и др.).

Мелкая моторика как составная часть двигательного развития, сказывается на усвоении графомоторных навыков, которые в свою очередь влияют на готовность ребенка к школе и его дальнейшее обучение. От уровня сформированности мелкой моторики зависит и становление трудовых навыков, а также дальнейшая социализация ребенка.

Мелкая моторика имеет принципиальное значение для развития деятельности ребенка в целом, выступая и как стержень в развитии обобщения, и как его материальный носитель. Особую важность данная проблема приобретает в работе с детьми с нарушениями зрения.

У детей данной категории отмечаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность, трудности переключения поз,

нарушения развития мелкой моторики. Все эти недостатки в школьном возрасте будут приводить к трудному овладению навыком письма.

Формулировка цели статьи. Теоретическое обоснование развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Изложение основного материала статьи. Определяя сущность понятия «*мелкая моторика*» Л.В. Фомина указывает, что это совокупность двигательных реакций, свойственных человеку [11].

М.М. Кольцова понимает под термином «*мелкая моторика*» – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [5].

В научных исследованиях Н.А. Бернштейна [1] выделяются *компоненты* развития мелкой моторики:

- точность – правильность выполнения движений.
- объём полноты движений – это способность быстро осваивать сложные по координации движения, их элементы; точность, экономичность выполнения; т.е. объём полноты движений – это способность к управлению своими движениями.
- синхронность – способность рук – совершать движения с одной скоростью, двигаться в одном направлении, точность движений.
- скорость – способность выполнять двигательные действия в кратчайший срок.
- гибкость – способность выполнять движения с большой амплитудой.
- выносливость – способность выполнять длительное время достаточно интенсивную физическую работу, т.е. бороться с утомлением, возникающим при работе.

К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека. Н.А. Бернштейн доказал, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики [1].

В отечественной психолого–педагогической литературе подход к исследованию мелкой моторики в онтогенезе представлен, главным образом, с позиции рефлексорной теории И.М. Сеченова [8].

На первом этапе, согласно результатам исследований, рука ребенка в первый месяц жизни обнаруживает ряд существенных предпосылок для развития всех своих функций: непроизвольность движений, общность движений рук и мускулатуры всего тела, отсутствие связи схватывания с движением руки (это еще не хватание), недифференцированность движений пальцев, тактильная чувствительность руки. Эти предпосылки способствуют становлению связей: рука–глаз, рука–рот, рука–ухо.

Функциональное своеобразие движений руки ребенка начинает формироваться на следующем этапе. Однако со стороны взрослого уже целесообразно активизировать подвижность и тактильные ощущения рук ребенка. К основным видам педагогической поддержки развития движений рук ребенка можно отнести следующие: согревание рук ребенка в своих ладонях, подключение рефлексорных реакций (схватывание, обхватывание, защитный рефлекс) ребенка, легкий массаж и др.

По мнению Е.М. Мاستюковой, *второй этап* характеризуется тем, что рефлексорные движения руки усложняются и начинают образовываться координированные движения. Такие координированные связи позволяют выходить на случайный контакт руки с предметом, совершенствовать схватывание. Этап преддействий включает в себя: синергетические движения рук, дифференциацию (вычленение ведущей руки в манипуляциях), длительное удержание вложенного в руку ребенка предмета, изменение характера движений (непроизвольные движения переходят в первые произвольные, или в преддействия) и т.д. [6].

К характерным особенностям *третьего этапа* ученые относят дальнейшее развитие рефлексорных координации, произвольных хватательных движений, торможение и исчезновение импульсных движений и некоторых простых рефлексов; особенно разительные изменения происходят в деятельности кисти и пальцев. Как свидетельствуют данные научных экспериментов, складывающаяся система мануальных движений связывается с обозначающими их словами, и начинают совершаться по словесной инструкции даже в отсутствии соответствующих предметных условий. В движении хватания впервые осуществляется в полной мере единство функций руки, которые служат основой дальнейшего развития специфической для руки деятельности [8].

Все движения хватания способствуют развитию чувствительности руки. Своими действиями ребенок, как бы активизирует тактильно-кинестетические связи в своих пальцах и ладони. В этом большую роль играет манипулирование предметом, в свою очередь возбуждаются и порождаются те тактильно-кинестетические связи, которые необходимы для возникновения ощущения положения предмета в руке.

Третий этап развития руки ребенка характеризуется существенными особенностями в формировании простых результативных предметных действий (вначале - проявляется целенаправленность действия на определенный объект, а к концу этапа - направленность действия на определенный результат). Действуя, ребенок осваивает в этом периоде следующие наиболее простые свойства предметного мира: предмет можно приводить в движение, размахивая им (т.е. приближать или удалять); предмет можно заставить исчезнуть, вынув его из руки; его можно заставить звучать, ударяя им, и двигаться – толкнув его. Ребенок снова и снова повторяет свои действия для получения перечисленных выше эффектов [8].

Характерными особенностями *четвертого этапа* развития движений руки ребенка являются следующие: дифференцированность деятельности рук (выделение ведущей руки), взятие предмета, использование опосредованного звена при манипулировании, специфические для руки выразительные движения и жесты, взаимодействие связей «глаз-ухо-рука»; игры в «ладушки»; инструментальная деятельность.

Развитие моторики руки, умение захватывать и отпускать предметы формируется вне зависимости от участия в этих актах зрения. Для детей с нарушением зрения характерно отставание в развитии мелкой моторики, которое возникает тогда, когда у нормально видящего ребенка зрение включается в контроль над выполнением двигательных актов, благодаря чему его двигательные способности начинают развиваться очень быстро. В то же время у ребенка с нарушением зрения такой контроль продолжает осуществляться лишь по средствам проприоцептивной чувствительности.

Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения оказываются вялыми или слишком напряженными, что сдерживает развитие мелкой моторики рук и отрицательно

сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей. Поэтому немаловажным является помочь ребенку с нарушением зрения в развитии мелкой моторики с помощью специальных упражнений и заданий. Если этого не происходит, то часто детей с нарушением зрения, отставанием в моторном развитии и навязчивыми движениями считают умственно неполноценными и неспособными к обучению, несмотря на сохранный интеллект, именно потому, что в раннем возрасте им не были созданы условия восприятия объектов для обучения движению к ним. Ребенка с нарушением зрения многому из того, чем овладевает ребенок с нормальным зрением, подражая взрослому, нужно научить.

Овладение приемами осязательного восприятия объектов и умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможности наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения [9].

Тюбекина З.Н. выделяет следующие особенности мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: дети не умеют хаотично обследовать предмет, многие дети не умеют работать сразу двумя руками, действуют с предметами пассивно, замедленное переключаемость движений, неточность движений, недостаточная гибкость кистей и пальцев рук, графические навыки ниже возрастных требований, дети не умеют владеть карандашом, не умеют пользоваться ножницами [10].

Плаксина Л.И., Солнцева Л.И., и др., изучая особенности мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушением зрения установили, что несформированность мелкой моторики к моменту поступления в школу является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками, наблюдается неточность, неловкость и замедленность движений [7; 9].

Важную роль в развитии мелкой моторики детей с нарушением зрения отводят зрительному контролю. Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации - согласованного действия рук и глаз. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными [2].

Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности. Изучая всевозможные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Он строит дома, башни и мосты, рисует животных и людей, буквы и числа, и в конечном итоге учится писать. При выполнении всех этих действий глаза помогают рукам. Не все предметные действия одинаково влияют на сенсорное развитие ребенка. Наибольшее влияние на развитие моторики, восприятия и мышления, а затем и речи ребенка оказывают так называемые соотносящие и орудийные действия.

Наблюдаются специфические особенности развития двигательной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: отсутствие самоконтроля; отсутствие саморегуляции движений, недостаточная полнота движений, что сказывается на точности, координации, согласованности действия рук и глаз; характерно нарушение микроориентировки; ослабленность различных групп мышц, что проявляется в недостаточной гибкости движений кистей и пальцев рук [3].

Формы манипулирования предметами ребенок усваивает как путем подражания, так и в результате собственной практики. В 6 – 7 лет произвольность движений достигает высокой степени развития. Ребенок может воспроизводить предложенное движение по словесной инструкции в отсутствии предмета, в связи с которым оно формировалось.

Движения ребенка с нарушением зрения нуждаются в коррекции, иначе они не смогут служить базой компенсации зрения. Поэтому, чтобы компенсация осуществлялась наиболее продуктивно, необходимы не только сензитивность в развитии данной функции, но и отсутствие прямого влияния или незначительное влияние нарушения зрения на данную функцию. Тормозящее влияние нарушения зрения замедляет не только формирование темпа движений, но и замедляет развитие мелкой моторики.

Замедленный темп формирования предметных действий способствует длительному сохранению недифференцированности движений, это ведет к задержке дифференциации движений пальцев, тем самым задерживая развитие мелкой моторики. Детям с нарушением зрения трудно дается узнавание различных поверхностей и это происходит оттого, что, взяв предмет в руки, они как бы замирают, не обследуют его – пальцы напряжены или наоборот вялы. Все это приводит к задержке развития мелкой моторики рук, что в дальнейшем сказывается на формировании предметно — практической деятельности.

Выводы. Таким образом, мелкая моторика ребёнка формируется в онтогенезе постепенно. Ее развитие представляет собой довольно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. У детей дошкольного возраста с нарушением зрения отмечают следующие особенности развития мелкой моторики: замедленность переключения движений; несинхронность, нечеткость движений; недостаточная ловкость; неуверенность в движениях.

Литература:

1. Бернштейн, Н. А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. – М.: 1996. – с. 496.
2. Викторова, О. Е. Развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения / О.Е. Викторова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 5. – С. 301 – 306.
3. Викторова, О. Е. Формирование зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения / О.Е. Викторова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 5. – С. 18-25.
4. Германович, О.Е. Педагогическая коррекция сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами декоративно-прикладного искусства [Текст] / О.Е. Германович: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Екатеринбург: 2011. – 20 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга [Текст] / М. М. Кольцова. – Москва: Педагогика, 1993. – 136 с.
6. Мастюкова, Е. М. Речь и рука дошкольника [Текст] / Е. М. Мастюкова. - Москва: Издательский центр «Академия», 2002. –76 с.
7. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. – М.: РАОИКИ, 1999. – 40 с.

8. Сеченов, И. М. Физиология нервной системы [Текст] / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский. – Москва: 1992. – 203 с.
9. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [текст] / Л.И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. - с. 3.
10. Тюбекина, З.Н. Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушениями зрения (из личного опыта). // Дефектология. — №5. – 2000. – с. 56.
11. Фомина, Л. В. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. [Текст]/ Л. В. Фомина. – М.: Издательство «Эксмо». 2004 – с. 192

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук **Винарчик Елена Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Владимирский государственный

университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию личностных качеств студентов-психологов, а именно сформированности у них профессионально важных качеств, необходимых для дальнейшей успешной профессиональной реализации. В работе исследуются следующие профессионально важные качества: эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, локус контроля, социально-психологические установки, саморегуляция и уровень эмпатии студентов-психологов.

Ключевые слова: профессия, психолог, эмпатия, интеллект, эмоции.

Annotation. The article is devoted to study the personal qualities of students-psychologists, namely the formation of their professionally important qualities necessary for further successful professional realization. In this article we've studied the following professionally important qualities: emotional intelligence, communication skills, locus of control, socio-psychological attitudes, self-regulation and the level of empathy.

Keywords: profession, psychologist, empathy, intellect, emotions.

Введение. Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что на сегодняшний день в большинстве высших учебных заведениях при поступлении не учитывается комплекс личностных психологических особенностей абитуриента, который в дальнейшем будет определять успешность обучения на той или иной специальности и отвечает за формирование профессиональной компетентности каждого студента.

Профессия психолог сегодня является очень важной и востребованной. Чрезмерно высокий темп жизни современного мира приводит к эмоциональному напряжению и выгоранию многих людей. Исходя из этого, от качества оказываемых психологических услуг зависит благополучие общества. Важно отметить, что требования к квалификации психолога высокие. Это обусловлено тем, что данный специалист несет ответственность за психологическое здоровье другого человека.

Конкуренция на рынке труда требует от специалистов максимальной компетентности и профессиональной грамотности. Перед каждым работодателем стоит трудная задача по поиску подходящего квалифицированного сотрудника, способного справиться с заявленными обязанностями. Психолог становится компетентным, постоянно повышая уровень своего образования, а так же формируя и развивая в себе профессионально важные качества.

Изложение основного материала статьи. Существует множество трактовок термина «профессионально важные качества» (ПВК). Шадриков В.Д. под профессионально важными качествами понимает «индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения» [3]. Как отмечает отечественный психолог Карпов А.В. «ПВК представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией» [1]. Из определения можно сделать вывод о том, что профессионально важные качества напрямую связаны с эффективностью субъекта. Насколько успешно человек способен реализоваться в выбранной им сфере, можно понять по тому, насколько сформированы качества, требуемые для данной работы. Исходя из этого, очень важно учитывать структуру и особенности интересующей деятельности, и соотносить с ними свои способности. На наш взгляд, человек, выбравший специальность осознанно, проанализировав свои личностные качества и сопоставив их со спецификой будущей профессии, имеет преимущества личностного и творческого роста внутри неё.

Изучив различные точки зрения отечественных и зарубежных специалистов, были выделены следующие основные требования к личностным качествам психолога:

1. Психолог должен иметь высокие интеллектуальные способности. Очень важны такие характеристики, как внимательность, хорошая память, развитое логическое мышление, грамотная речь, проницательность, рассудительность, широкий кругозор и стремление к саморазвитию.

2. Психологу следует обладать хорошо развитыми коммуникативными навыками, высоким уровнем эмпатии, эмоционального и социального интеллекта.

3. Большое значение для успешной психологической деятельности имеют такие характеристики, как ответственность и интернальность.

4. Психолог должен быть эмоционально устойчив, спокоен и тактичен. Значим высокий уровень саморегуляции.

5. Так же психологу необходимо быть гибким, вариативным и творческим.

Нами проводилось эмпирическое изучение сформированности профессионально важных качеств студентов первого курса специальности «Психология». Всего в исследовании приняли участие 276 студентов.

Среди них: 198 девушек в возрасте 18 – 20 лет и 78 молодых людей в возрасте 18 – 21 год [2]. Диагностика проводилась следующими методиками: методика изучения эмоционального интеллекта опросник «ЭМИн» Д.В. Любина; диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) Н.П. Фетискина, В.В. Козлова и Г.М. Мануйлова; методика исследования локуса контроля Дж. Роттера; диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере тест О.Ф. Потёмкиной; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

По результатам диагностики уровня эмоционального интеллекта с помощью опросника «ЭМИн» Д.В. Любина, у 41% испытуемых были получены высокие результаты по шкале МЭИ, и это говорит о том, что они обладают способностью понимать эмоции других людей и управлять ими. Так же можно отметить, что у 10% студентов были получены низкие показатели по шкале межличностного эмоционального интеллекта, и это указывает на то, что исследуемая способность недостаточно развита. У 49% студентов выявлено среднее значение по шкале межличностного эмоционального интеллекта. Шкала ВЭИ отражает способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Можно отметить, что у 43% испытуемых были получены высокие результаты по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта, и это говорит о том, что они обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими. У 12% испытуемых были получены низкие результаты, что указывает на отсутствие у них исследуемой способности. У 45% студентов-психологов выявлено среднее значение. Результаты по шкале «понимание эмоций» указывают на развитость способности к пониманию своих и чужих эмоций. Отметим, что по результатам диагностики, у 39% студентов-психологов были получены высокие результаты, и это говорит о том, что у них хорошо развита способность к пониманию своих и чужих эмоций. У 10% испытуемых были получены низкие результаты, и это говорит о том, что у них исследуемая способность развита недостаточно. У 51% студентов-психологов выявлено среднее значение. Шкала «управление эмоциями» помогает выявить способность к управлению своими и чужими эмоциями. По результатам диагностики у 41% испытуемых были получены высокие результаты, и это говорит о том, что они обладают способностью к управлению своими и чужими эмоциями. Напротив, у 13% испытуемых были получены низкие результаты, и это указывает на то, что они не имеют указанной способности. У 47% студентов были получены средние результаты по шкале «управление эмоциями». Общий уровень эмоционального интеллекта у 40% студентов-психологов характеризуется как высокий, у 47% как средний, у 13% как низкий.

По фактору А методики диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова, который исследует такие показатели, как общительность и замкнутость, у 24% испытуемых выявлено соответствие низкому уровню по данному фактору, и это характеризует их как необщительных и замкнутых людей. У 47% студентов был получен средний уровень по исследуемому фактору. Они отражают равновесие между крайними характеристиками – общительностью и замкнутостью. У 29% студентов-психологов наблюдается преобладающая выраженность данного фактора, и это говорит о том, что они являются открытыми и лёгкими в общении людьми. Фактор Д изучает такие характеристики, как беспечность и серьёзность. У 29% испытуемых выявлено соответствие низким показателями по данному фактору. Они являются серьёзными и молчаливыми людьми. У 47% студентов был получен средний уровень по исследуемому фактору. Они отражают равновесие между крайними характеристиками – беспечностью и серьёзностью. У 24% испытуемых наблюдается преобладающая выраженность данного фактора, и это указывает на то, что они являются беспечными и жизнерадостными людьми. Фактор К изучает такие показатели как стремление работать в команде и стремление работать в одиночестве. Среди студентов-психологов у 24% был выявлен низкий уровень по данному фактору. Их отличает рациональность и стремление работать в одиночестве. У 37% испытуемых был выявлен средний уровень. Они находятся в равновесии между этими противоположными характеристиками. У 29% студентов-психологов можно наблюдать преобладающую выраженность по фактору К. Они наряду с испытуемыми, соответствующими максимальному уровню – 10%, являются чувствительными людьми, с развитым художественным мышлением и стремлением работать в команде. Можно отметить, что у 20% студентов-психологов по результатам анализа фактора П наблюдается склонность к асоциальному поведению. Такие личности с лёгкостью пренебрегают социальными нормами или обычаями. Это не всегда свидетельствует о социопатии или тому подобных патологиях, однако, как правило, говорит о внутренних проблемах личности. Фактор М изучает стремление принимать самостоятельные решения и стремление перекладывать ответственность за принятие решений на других людей. У 19% испытуемых низкий уровень по этому фактору. Они склонны следовать за общественным мнением и ориентироваться на решения группы. У 29% студентов-психологов был выявлен средний уровень по фактору М – они сохраняют равновесие между данными характеристиками. У 38% студентов-психологов можно наблюдать преобладающую выраженность по фактору М. Они наряду с испытуемыми, соответствующими максимальному уровню – 14%, являются независимыми людьми и стремятся принимать самостоятельные решения. Фактор Н выявляет такие характеристики личности, как организованность и неорганизованность. У 19% испытуемых был получен низкий уровень по данному фактору. Они являются неорганизованными и импульсивными. У 29% студентов был выявлен средний уровень. Они находятся в равновесии между этими противоположными характеристиками. У 42% испытуемых можно наблюдать преобладающую выраженность по фактору Н. Они наряду с испытуемыми, соответствующими максимальному уровню – 10%, организованны, умеют подчинять свои желания и способны к самоконтролю в различных обстоятельствах. Фактор В исследует такие показатели, как развитое и слаборазвитое логическое мышление. У 24% студентов-психологов был получен низкий уровень по данному фактору. Они характеризуются слаборазвитым логическим мышлением и невнимательностью. Так же как и по предыдущим факторам студенты со средним уровнем по фактору В – 24% находятся в равновесии между исследуемыми характеристиками. У 52% студентов-психологов выявлена преобладающая выраженность по данному фактору, и это говорит нам о том, что они достаточно сообразительны и обладают развитым логическим мышлением. Фактор С раскрывает эмоциональную устойчивость. У 10% студентов-психологов выявлен низкий уровень по данному фактору и это указывает на то, что они эмоционально неустойчивы и имеют тенденцию к тому, чтобы поддаваться влиянию чувств. У 48% студентов был получен средний уровень. Они существуют в равновесии между этими противоположными характеристиками. У 37% испытуемых можно наблюдать преобладающую выраженность по фактору С. Они наряду с испытуемыми,

соответствующими максимальному уровню – 5%, эмоционально устойчивы и умеют сохранять спокойствие в различных обстоятельствах.

В результате диагностики locus контроля студентов-психологов с помощью методики Дж. Роттера можно сказать, что для 48% студентов-психологов характерна интернальность. Они убеждены, что их успехи или неудачи не случайны. Они понимают, что всё зависит от их компетентности, целеустремленности и уровня их способностей. Они считают именно себя причиной всего происходящего с ними. Их поведение направлено на последовательное достижение успеха путем развития своих навыков, более глубокой обработки информации и постановки возрастающих по своей сложности задач. Интерналом свойственна эмоциональная стабильность и склонность к теоретическому мышлению. Для 38% студентов-психологов характерна экстернальность. Они убеждены, что их неудачи являются результатом невезения, случайностей и отрицательного влияния других людей. Одобрение и поддержка таким людям весьма необходимы, иначе они работают все хуже. Экстерналам свойственна эмоциональная нестабильность.

По результатам диагностики социально-психологических установок с помощью опросника О.Ф. Потёмкиной были получены следующие показатели: у 71% студентов-психологов была выявлена ориентация на процесс. Данные испытуемые не сосредоточены на достижении результата, им больше интересен процесс работы. Соответственно, их процессуальная направленность препятствует их результативности. Они склонны опаздывать со сроками сдачи проектов. Избегают рутинной деятельности, так как им сложно преодолеть негативное отношение к ней. У 33% студентов-психологов была выявлена ориентация на результат. Такие люди очень надёжны. Они добиваются результата вопреки различным препятствующим обстоятельствам. Можно отметить, что у 71% испытуемых была выявлена ориентация на альтруизм. Альтруизм является наиболее ценной общественной мотивацией, наличие которой отличает зрелого человека. У 29% испытуемых, в свою очередь, была выявлена ориентация на эгоизм, и это говорит о том, что они склонны отстаивать свои индивидуальные интересы, нежели интересы общества. Так же мы можем видеть, что 38% студентов-психологов ориентированы на труд. Обычно люди, ориентирующиеся на труд, всё время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радости и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Среди студентов-психологов 81% имеют ориентацию на свободу. Именно свобода является для них главной ценностью. По результатам диагностики у 14% студентов выявлена ориентация на власть. Для них ведущей ценностью является влияние на других. И у 24% испытуемых была выявлена ориентация на деньги. Ведущей ценностью для них является стремление к увеличению своего благосостояния.

По результатам диагностики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой выявлено, что среди испытуемых у 38% высокие показатели общего уровня саморегуляции. Такие студенты самостоятельны, способны к адекватному восприятию изменения условий и осознанному целеполаганию. Можно наблюдать, у испытуемых с низкими показателями по данной шкале, среди которых 14% студентов-психологов, потребность в контроле своего поведения не развита. Эти студенты зависимы от обстоятельств и чужого мнения. Так же можно отметить, что у 48% студентов-психологов обнаружены средние показатели по данной методике. Можно предположить, что их уровень саморегуляции не до конца сформирован и варьируется в зависимости от обстоятельств.

Шкала поддержки измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя/внешняя поддержка»). У 33% студентов высокие показатели по данной шкале. Это характеризует их как людей способных руководствоваться своими убеждениями и желаниями при целеполагании. Такие студенты не подвержены влиянию извне. У 24% студентов-психологов был получен низкий показатель по данной шкале, что свидетельствует о том, что они в высокой степени зависимы, конформны и несамостоятельны. Это указывает нам на такую характеристику как внешний locus контроля у данных испытуемых. У 33% студентов-психологов выявлены средние показатели по шкале поддержки, и это позволяет нам предположить, что у данных испытуемых не сформирован locus контроля, и они могут ориентироваться на себя, либо на других в зависимости от контекста ситуации.

Так же был изучен уровень эмпатии студентов-психологов с помощью опросника «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. У 41% студентов-психологов высокий уровень эмпатии. Люди с высокими показателями по шкале эмоционального отклика альтруистичны. Такие студенты склонны к поддержанию и развитию межличностных отношений. У 45% студентов-психологов средний уровень эмпатии. Люди со средним уровнем развития эмпатии склонны судить других по поступкам, а не по своим личным впечатлениям. Они способны контролировать свои эмоции, но при этом им сложно анализировать межличностные отношения. У 14% студентов-психологов низкий уровень эмпатии. Им трудно устанавливать и поддерживать межличностные контакты.

С целью выявления связей между изучаемыми переменными нами был применен метод математической обработки данных коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате можно обозначить положительные корреляционные взаимосвязи между: межличностным эмоциональным интеллектом – эмпатией, ориентацией на альтруизм; внутриличностным эмоциональным интеллектом – саморегуляцией, интернальностью, стремлением самостоятельно принимать решения, организованностью, ориентацией на результат, саморегуляцией; ориентацией на эгоизм – экстернальностью, стремлением переложить принятие решения на другого, асоциальным поведением. Отрицательные корреляционные взаимосвязи были выявлены между пониманием эмоций – экстернальностью, ориентацией на процесс, саморегуляцией; ориентацией на эгоизм – стремлением работать в команде, замкнутостью.

Выводы. Таким образом, в связи с усилением тенденции неосознанного выбора специальности абитуриентами и возникающими по этой причине трудностями в учебном процессе и дальнейшем трудоустройстве, мы считаем необходимым выявлять в первый год обучения степень сформированности профессионально важных качеств студентов-психологов с целью возможности последующего развития и формирования тех личностных особенностей, которые станут способствовать успешной профессиональной деятельности будущих специалистов.

Литература:

1. Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности: учеб. пособие / А.В. Карпов, И.Г. Савин; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 144 с. ISBN 5-8397-0438-5

2. Семёнова В.В., Винарчик Е.А. Социальная фрустрация студентов первого курса // НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ: сборник научных трудов: в 9 частях. Новосибирск: Изд-во Новосибирский государственный технический университет, 2016. С. 104-106.

3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с. ISBN 5-88439-015-7

Психология

УДК 316.473

магистр 2 курса Габдуллина Лиана Айратовна

Казанский (Приволжский) Федеральный университет (г. Казань)

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОЗИТИВНОЙ И НЕОПРЕДЕЛЕННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Аннотация. В настоящее время наблюдаются системные изменения социокультурной среды, сопровождающиеся сменой сложившихся отношений, традиций, норм, правил поведения, активизацией миграционных процессов (в основном за счет беженцев, вынужденных переселенцев и лиц, получивших временное убежище).

Поэтому анализ этнической идентичности молодежи обретает самостоятельную значимость и требует целенаправленного исследования на материале историко-культурных регионов, в частности Татарстана, что связано с решением задач формирования толерантности в условиях поликультурной образовательной среды.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных этнопсихологическим феноменам, вопрос о роли этнической идентичности в обеспечении эффективной социально-психологической адаптации личности в поликультурном социуме остается открытым. При этом позитивная этническая идентичность нами рассматривается как ключевой механизм формирования межэтнической толерантности и эффективной социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, этническая идентичность, специфика социально-психологической адаптации, адаптивность, дезадаптивность, поликультурный социум, этническая группа, межэтнические отношения.

Annotation. Currently, there are systemic changes in the socio-cultural environment, accompanied by a change in the existing relations, traditions, norms, rules of conduct, the intensification of migration processes (mainly due to refugees, internally displaced persons and persons who have received temporary asylum).

Therefore, the analysis of the ethnic identity of young people acquires its own importance and requires targeted research based on the material of historical and cultural regions, in particular Tatarstan, which is associated with the solution of the problems of tolerance formation in a multicultural educational environment.

Despite the large number of studies devoted to ethnopsychological phenomena, the question of the role of ethnic identity in ensuring effective social and psychological adaptation of the individual in a multicultural society remains open. At the same time, we consider positive ethnic identity as a key mechanism for the formation of inter-ethnic tolerance and effective social and psychological adaptation.

Keywords: socio-psychological adaptation, ethnic identity, specificity of socio-psychological adaptation, adaptability, disadaptation, multicultural society, ethnic group, interethnic relations.

Введение. В настоящее время наблюдается трансформация социокультурной среды. Учитывая, что в России в целом и в Татарстане в особенности общества всегда являлось полиэтничным (согласно официальной статистике в Республике Татарстан насчитывается более 18 национальностей [1]), а миграционные процессы только этот показатель усилили, вопросы адаптации к ситуации инаковости и формирования толерантного отношения у современной молодежи приобретают особую значимость.

Одной из первоочередных задач школ и вузов как институтов социализации становится социально-психологическая адаптация обучающихся в едином образовательном и социокультурном пространстве. При этом эффективная адаптация выступает рычагом регулирования межличностного и межгруппового взаимодействия обучающихся и платформой воспитательных превентивных мероприятий. Отметим, что социально-психологическая адаптация определяется нами как согласование компонентов системы «личность-социокультурная среда» в результате взаимодействия личности с совокупностью материальных и социальных составляющих социокультурной среды.

Основная цель нашего исследования заключается в выявлении специфики социально-психологической адаптации у студентов с позитивной и неопределенной этнической идентичностью.

Изложение основного материала статьи. Этническая идентичность имеет более узкую направленность в виде принадлежности к определенной этнической группе или этносу. Позитивная этническая идентичность рассматривается как «норма» при условии гармоничного межэтнического взаимодействия, однако отклонение от нормы порождает разные типы идентичности (высокая этническая идентичность) [4, с. 6-9].

Социально-психологическая адаптация студентов и их самосознания начинаются с его ядра – этнической идентичности. Предлагается рассмотреть три вида ее социально-психологической адаптации:

а) этническая идентичность может «размываться», что выражается в неопределенности этнической принадлежности;

б) возможен отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, что выделяется как позитивная этническая идентичность;

в) этническая идентичность может гиперболизироваться и в контексте межэтнических отношений принимать дискриминационные формы [3, с. 202].

Для формирования позитивной этнической идентичности у молодежи выступает ряд механизмов моделирующих особое символическое пространство, в котором этничность не только представляется общественности как нечто позитивное, но и конструируется как первичные этнокультурные ценности [2, с. 82-92].

По мнению А.Ю. Тулыниной, у студенческой молодежи этническая идентичность представляет собой переменную величину. Так, находясь во влиянии внутренних и внешних факторов, она может быть

подвержена определенной трансформации и актуализироваться. В случае, если позитивная этническая идентичность является балансом толерантного отношения к своей и остальным этническим группам, которые являются значимым критерием независимого постоянного существования этнической общности в полиэтническом окружении, то модификация этнической идентичности (сравнительно позитивной этнической идентичности) может протекать как в тенденции усиления, так и в противоположном направлении. Каждый индивид, в особенности человек студенческого возраста, стремится повысить свою позитивную идентичность и всеми возможными способами оберегать ее. На современном этапе в условиях довольно непростой социально-политической ситуации этническая идентичность играет роль психологической основы этнополитической мобилизации как готовности людей, которые объединены по этническому признаку, к общественной деятельности с целью отстаивания своих национальных интересов [4, с. 33-35].

В современном полиэтническом обществе тема единого социокультурного пространства приобретает особую актуальность. Обращаясь к образовательному пространству как центральному для формирования поликультурного самосознания у современной молодежи, необходимо актуализировать изучение особенностей социально-психологических механизмов адаптации студентов с позитивной и неопределенной этнической идентичностью.

В нашем исследовании мы изучаем специфику социально-психологической адаптации у студентов с различной этнической идентичностью, проживающей в поликультурном регионе, каковым является Татарстан. По нашему мнению, представители студенческой молодежи имеющие, позитивную этническую идентичность определяются высоким уровнем формирования социально-психологической адаптации, нежели представители с неопределенной этнической идентичностью.

Экспериментальное изучение особенностей социально-психологической адаптации у студенческой молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью осуществлялось в три этапа (см. табл. 1).

Таблица 1

Этапы экспериментального исследования

Цель	Методы
Предварительный этап	
Формирование диагностических групп студенческой молодежи, способных представить модели совокупности студентов с позитивной и неопределенной этнической идентичностью	Сбор сведений о студентах, подбор диагностических методик, направленных на выявление особенностей социально-психологической адаптации у студенческой молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью
Основной этап	
Получение диагностических сведений об особенностях социально-психологической адаптации у студенческой молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью	Проведение методик, направленных на изучение социально-психологической адаптации у студенческой молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью
Заключительный этап	
Обобщение результатов экспериментального изучения особенностей социально-психологической адаптации у студенческой молодежи с позитивной и неопределенной этнической идентичностью	Количественный и качественный анализ полученных результатов. Математическая обработка полученных данных (методы описательной статистики, математические методы вычисления значимости различий (U-критерий Манна-Уитни)), исследования связи между параметрами (ранговая корреляция Спирмена)

В нашем исследовании принимали участие 56 студентов Казанского (Приволжского) федерального университета в возрасте 18-22 лет. Выборку составили представители русской (39 %), башкирской (4 %), татарской (36 %), чувашской (11 %), армянской (2 %), узбекской (8 %) национальности. Из них представителей мужского пола - 17 человек, женского - 39. Мы использовали две методики: диагностика социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р.Даймонд) и методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева).

Целью первой методики является выявление наиболее значимых особенностей проявления социально-психологической адаптации у представителей той или иной этнической группы. Вторая методика позволяют определить, к какому типу этнической идентичности относится респондент, а именно «Позитивная идентичность» или «Неопределенная идентичность». Первый тип этнической идентичности определяется балансом толерантности в отношении к другим этническим группам, а также к своей собственной. Вторым тип «Неопределенная этническая идентичность» определяется размытостью и отсутствием тождественности со своей этнической группой.

Результаты исследования типов этнической идентичности позволили установить, что у большинства студентов преобладает неопределенная этническая идентичность (61% выборки), у остальных студентов выражен позитивный тип этнической идентичности (39%). Полученные данные позволили нам разделить всю выборку на две группы – студенты с позитивной и неопределенной этнической идентичностью. Для наглядности представим результаты в виде диаграммы (рис. 1).

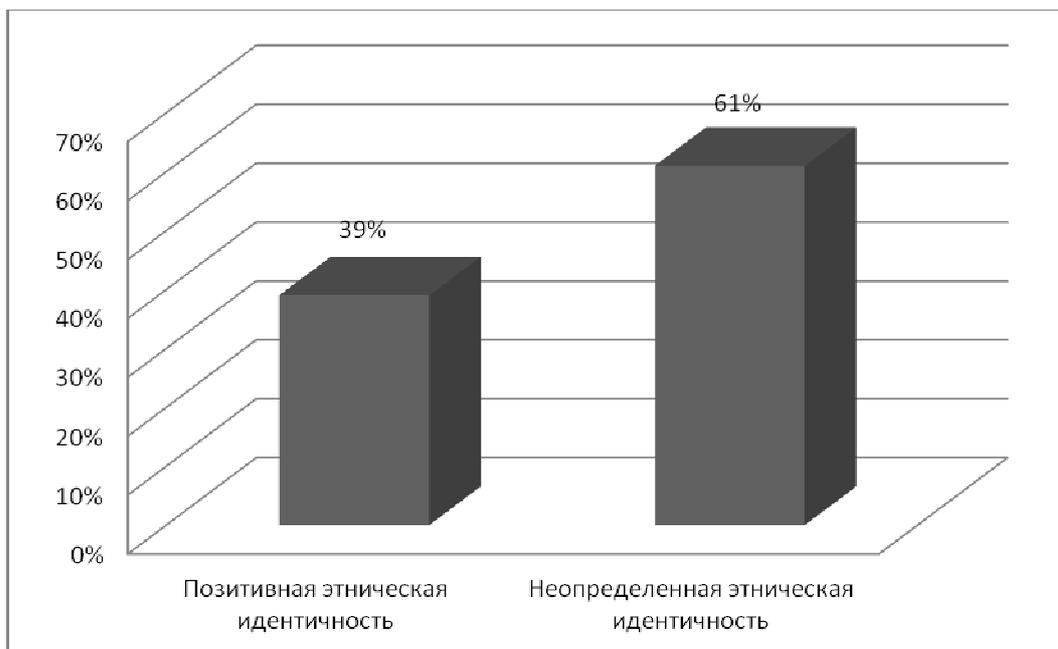


Рисунок 1. Разделение выборки студентов на группы по этнической идентичности

Для выявления значимости различий мы применили математические методы, а именно U-критерий Манна-Уитни. Далее мы рассмотрели шкалу «Неопределенная этническая идентичность» по методике оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева).

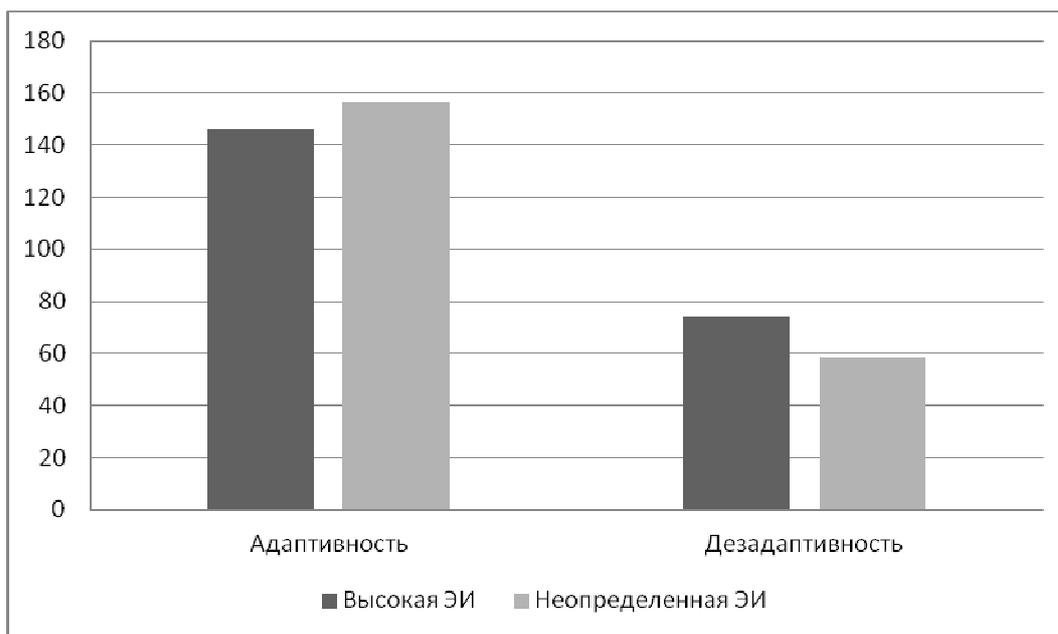


Рисунок 2. Схема сравнительного анализа по показателям «Адаптивность» и «Деадаптивность» по методике «Социально-психологической адаптации (К.Роджерса и Р.Даймонда) у студентов с различным уровнем этнической идентичности

Достоверность различий при показателе «деадаптивность» подтвердилась у студентов с высокой этнической идентичностью, нежели у респондентов с неопределенной этнической идентичностью. Это объясняется тем, что студенты с высоким уровнем этнической идентичности выражают неприятие новых социальных условий своей жизнедеятельности, а также медлительность вступления в контакт с новыми для себя людьми. Данное предположение можно объяснить тем, что студенты с высокой этнической идентичностью имеют убежденность в превосходстве своего народа, негативное отношение к межэтническим брачным союзам.

Также для выявления взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и показателем «Высокая этническая идентичность» мы применили метод ранговой корреляции Спирмена. Для наглядности представим результаты в виде плеяды (рис. 3).

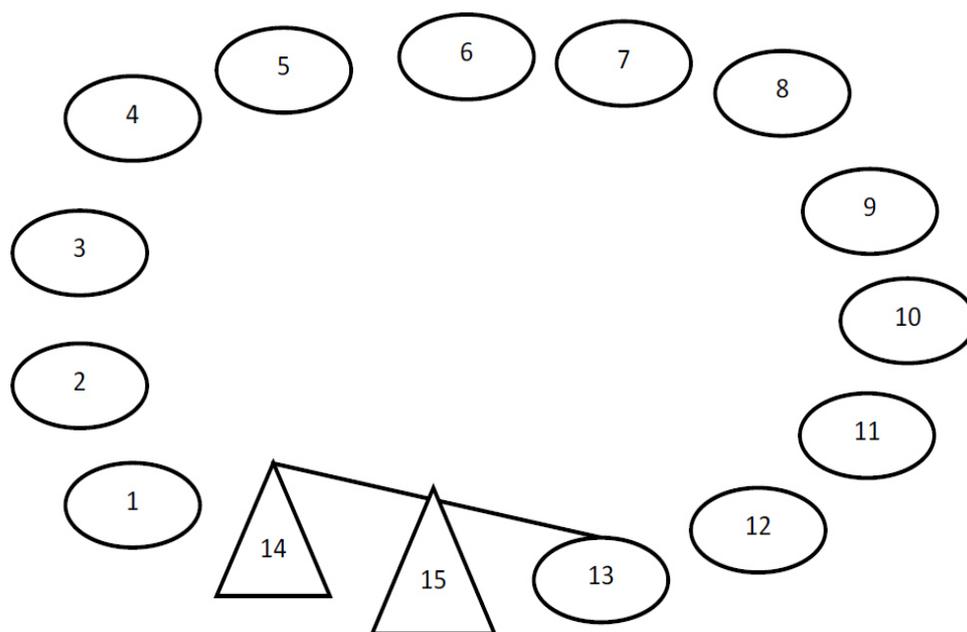


Рисунок 3. Корреляционные связи между показателями социально-психологической адаптации у студентов с высокой этнической идентичностью

Примечание:

Социально-психологическая адаптация (СПА): 1–адаптивность, 2–принятие себя, 3–непринятие себя, 4–принятие других, 5–непринятие других, 6–эскапизм (уход от проблем), 7–ведомость, 8–доминирование, 9–внутренний контроль, 10–внешний контроль, 11–эмоциональный дискомфорт, 12–эмоциональный комфорт, 13–дезадаптивность,

Методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева): шкала неопределенной этнической идентичности: 14–высокая этническая идентичность, 15–неопределенная этническая идентичность

Статистический анализ результатов исследования позволил выявить взаимосвязь показателя «Высокая этническая идентичность» с критерием социально-психологической адаптации: «Деадаптивность» ($r=0,55$; $p<0,05$). Данная взаимосвязь также подтверждает наличие низкой социально-психологической адаптации у студентов с высоким уровнем этнической идентичности.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что социально-психологическая адаптация студентов и их самосознание начинаются с его ядра – этнической идентичности. В нашем исследовании высокая этническая идентичность рассматривается как отклонение от «нормы», и имеет проявление этнофанатизма и этнической индифферентности, т.к. отсутствует гармоничное межэтническое взаимодействие. По эмпирическим данным исследования студенты имеющие высокую этническую идентичность склонны к непринятию новых социальных условий своей жизнедеятельности, а также проявляют нежелание вступления в контакт с новыми для себя людьми.

Литература:

1. Данные официальной статистики Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Татарстан Режим доступа: http://tatstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tatstat/ru/statistics/population/. Дата обращения: 12.10.2016
2. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. - Спб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - С. 82-92.
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как фактор межгрупповой интолерантности // Психологический журнал. 2005. Т. 26. №3. С. 51-64.
3. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 2014. – С. 202.
4. Тулынина, А.Ю. Содержание структурных компонентов этнической идентичности студенческой молодежи: дисс. канд. псих. наук / А.Ю. Тулынина. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет, 2004. –С. 6-9

УДК: 37.015.3

старший преподаватель Гайфуллина Наталия Геннадиевна

Елабужский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Данное исследование ориентировано на выявление влияния психологического климата учебной группы старшеклассников на успешность их обучения. Как качественная сторона межличностных отношений, психологический климат проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. В результате исследования было выявлено, что психологический климат влияет положительно на успешность каждого члена группы, при условии, что она высокоорганизована и сплочена.

Ключевые слова: психологический климат, учебный коллектив, успешность обучения, старшеклассник.

Annotation. This study is aimed at identifying the impact of the psychological climate of the study group of high school students on the success of their training. As a qualitative aspect of interpersonal relations, the psychological climate is manifested in the form of a set of psychological conditions that promote or impede productive joint activities and comprehensive development of the individual in the group. The study revealed that the psychological climate has a positive effect on the success of each member of the group, if it is highly organized and cohesive.

Key words: psychological climate, educational group, success of training, high school students.

Введение. Современная система образования направлена на обеспечение активного развития творческих способностей детей и молодежи и их включение в общественно-значимую деятельность. Именно на школьные годы приходится всестороннее развитие личности, когда формируются основные черты характера и мировоззрение ребенка в целом. Период перехода от детства к зрелости относят к старшему школьному возрасту. Для этого периода характерен рост личностных притязаний и требований к уровню включенности старшеклассника в учебно-трудовую деятельность. Происходит становление человека как субъекта собственного развития: возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути, формирование устойчивой системы ценностей и этических принципов, развитие внутренней автономии и самостоятельности. Этот процесс во многом зависит от социальной среды и благоприятного психологического климата, в котором обучающийся пребывает. Именно этим обусловлена актуальность нашего исследования, когда психологический климат коллектива является одним из наиболее существенных элементов в общей системе условий существования и благополучия человека, его работоспособности, эффективности его труда [2].

Целью нашего исследования стало выявление влияния психологического климата в учебной группе на успешность обучения старшеклассников. Объектом исследования выступили обучающиеся 10 классов («А» и «Б») в количестве 42 человека. Предмет изучения - психологический климат группы и успешность обучения. Данное исследование позволило проанализировать взаимосвязь успешности в учебной деятельности и ощущение комфорта в группе, а также выявить условия формирования школьного микроклимата.

Изложение основного материала статьи. Старший школьный возраст – это период, когда формируется личность обучающегося и проявляется его устремленность к самоопределению и самостоятельности. Перестраивается система межличностных отношений и развивается устойчивая система ценностей. Старшеклассник старается проявлять себя как самостоятельная зрелая личность [1]. При этом не всем школьникам удается обрести личностную свободу и решить задачу своего межличностного общения в группе и это проявляется в отношениях со сверстниками.

Одним из условий всестороннего развития старшеклассника является его включение в многообразные отношения и взаимодействие в малых группах, особенно в той, в которой он находится большую часть времени, то есть в классе. Одним из показателей включенности обучающегося в группу является его эмоциональное отношение к школьному коллективу. Поэтому, успешность обучения старшеклассников будет зависеть от сложившегося в классе психологического климата.

К психологическому климату некоторые авторы подходят как к неофициальным отношениям, складывающимся между членами группы и значительно влияющих на ее работоспособность. В исследовании Ренато Тагиури был выделен целый комплекс параметров, определяющих психологический климат группы. Он определил, что это система межличностных отношений, психологических по природе (симпатия, антипатия, дружба), основанных на таких психологических механизмах взаимодействия между людьми, как подражание, сопереживание, содействие и включающих систему взаимных требований, общее настроение, общий стиль совместной трудовой деятельности, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство коллектива. Применительно к образовательной среде, это такой стиль общения между детьми и педагогами, который определяет отношение обучающихся к школе, удовлетворённость учителей своей работой и ожидания относительно успехов обучаемых [6].

Ряд ученых, исследуя проблему включенности школьника в микрогруппы школьного класса, рассматривали психологический климат в учебном коллективе через призму его влияния на успешность обучения (А.А. Реан, Д.Я. Райгородский, В.М. Шепель). Социально-психологический климат проявляется через стиль взаимоотношений учащихся, которые находятся в непосредственном контакте друг с другом. При этом особенности школьного микроклимата представляют собой качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [4]. Результативность влияния коллектива на личность определяется самочувствием личности в коллективе, которое является обязательным условием развития школьника. Успешность в обучении, самочувствие обучающихся определяется, прежде всего, взаимоотношениями в первичном коллективе, классе. Категория высокой успеваемости обучения в школе обычно рассматривается как главный критерий интеллектуального уровня, социализации и общего развития [5].

С целью определения влияния психологического климата учебной группы старшеклассников на успешность их обучения нами было проведено исследование на базе средней общеобразовательной школы №8 г. Набережные Челны. Респондентами выступили обучающиеся «А» и «Б» классов в количестве 42 человека. Класс «А» является профильным по математике, класс «Б» - по русскому языку и литературе. Из беседы с учителями и обучающимися было выяснено, что в «А» класс набрали обучающихся, успешных в математике. Всем остальным школьникам, решившим продолжить обучение в 10-11 классах, рекомендовали обучаться в классе «Б», с углубленным изучением русского языка и литературы. Из четырех девятых классов образовались два. Состав класса «А» был новым, так как примерно в равном отношении в него попали обучающиеся из всей девятой параллели. Класс «Б» на 80% состоял из обучающихся одного бывшего девятого класса.

Исследование проходило в период первой половины 2017-2018 учебного года. Для изучения психологического климата нами использовались методики: А.Ф. Фидлера, направленная на выявление психологической атмосферы в группе; тест Шишора, определяющий индекс групповой сплоченности коллектива.

Для определения успешности в обучении нами был взят критерий «средние оценки успеваемости» по предметам школьников.

По результатам первичной обработки методики А.Ф. Фидлера были построены профили психологической атмосферы в каждом классе.

Таблица 1

Профиль психологической атмосферы в «А» классе (профиль: математика)

Признаки	1	2	3	4	5	6	7	8	Признаки
1 Дружелюбие				*					Враждебность
2 Согласие						*			Несогласие
3 Удовлетворённость							*		Неудовлетворенность
4 Продуктивность						*			Непродуктивность
5 Теплота				*					Холодность
6 Сотрудничество							*		Несогласованность
7 Взаимоподдержка							*		Недоброжелательность
8 Увлечённость						*			Равнодушие
9 Занимательность					*				Скука
10 Успешность			*						Безуспешность

По результатам объединенного профиля класса «А», можем наблюдать неудовлетворительную психологическую атмосферу в группе. Класс демонстрирует недовольство по таким параметрам как степень сотрудничества, удовлетворенности, взаимоподдержки. Испытуемые считают себя и членов своего класса вполне успешными. Степень согласия в группе и продуктивности находится на третьей позиции, школьники не ощущают свой класс сплоченным, но оценивают своих сверстников как дружелюбных и теплых людей. Вероятнее всего это связано с тем, что образовавшийся коллектив является новым, при том, что каждый является успешной личностью в обучении, чувствуют свою независимость, и каждый на данном этапе развития группы желает занять более высокую позицию, демонстрируя свои умения перед другими. Можем предположить существование высокой внутренней конкуренции, что препятствует созданию комфортной атмосферы, необходимый для решения проблемных заданий в группе.

Профиль психологической атмосферы класса «Б» получился следующий (таблица 2).

Таблица 2

Профиль психологической атмосферы в «Б» классе (профиль: русский язык и литература)

Признаки	1	2	3	4	5	6	7	8	Признаки
1 Дружелюбие		*							Враждебность
2 Согласие			*						Несогласие
3 Удовлетворённость			*						Неудовлетворенность
4 Продуктивность				*					Непродуктивность
5 Теплота			*						Холодность
6 Сотрудничество		*							Несогласованность
7 Взаимоподдержка		*							Недоброжелательность
8 Увлечённость			*						Равнодушие
9 Занимательность				*					Скука
10 Успешность				*					Безуспешность

Из профиля мы можем отметить следующее: группа удовлетворена по параметрам дружелюбия, сотрудничества и взаимоподдержки. Как мы отмечали ранее, 80% обучающихся учатся вместе с первого класса, поэтому чувствуют себя расслаблено и комфортно.

Также респонденты этой группы отметили, что достаточно удовлетворены теплой атмосферой класса, способны высказывать свое мнение, так как не боятся критики со стороны сверстников, увлечены совместным взаимодействием.

Средние значения по всем представленным параметрам методики А.Ф. Фидлера были получены

следующие: класс «А» - 5,57, класс «Б» - 3,43.

Статистические различия по степени психологической атмосферы в двух классах были проверены при помощи критерия t-Стьюдента [3]. Статистически достоверные различия ($p = 0,002$) свидетельствует о том, что обучающиеся класса «Б» чувствуют более уютную атмосферу коллектива, чем обучающиеся класса «А».

Также нами был выявлены коэффициенты групповой сплоченности в обследуемых классах при помощи методики Шисора. Средние значения и стандартные отклонения получились следующие: класс «А» $9,14 \pm 1,02$ (средние значения); класс «Б» $11,25 \pm 0,35$ (значения выше среднего). По первичным результатам исследования можем предположить о более сплоченном коллективе обучающийся по профилю «русский язык и литература», чем коллектив математического класса.

Полученные различия нами проверены при помощи статистического критерия Стьюдента. Были выявлены различия на уровне тенденции ($p=0,038$). Скорее всего, это связано с тем, что класс «А» как коллектив находится на стадии становления, поэтому еще нет слаженной работы, члены класса в большей степени заботятся о собственных результатах. Возможно, еще нет доверия из-за неуверенности быть принятым группой, опасения потерять свое лицо перед сверстниками.

Средние значения успеваемости классов были получены путем анализа классного журнала по всем изучаемым предметам. Были выведены средние значения оценок: у класса «А», обучающегося по профилю «математика» среднее значение и стандартное отклонение составило $4,38 \pm 0,6$; у класса «Б», обучающегося по профилю «русский язык и литература» среднее значение и стандартное отклонение составило $3,98 \pm 1,12$. По критерию t-Стьюдента статистически достоверные различия были выявлены на уровне тенденции ($p=0,043$). Это можно объяснить тем, что в класс «А» отбирали обучающихся с высокими баллами успеваемости, поэтому они в учебе немного превосходят класс «Б».

Для выявления влияния психологического климата на успешность обучения нами был использован корреляционный критерий Пирсона. Взаимосвязь выявляли между успеваемостью и индексом групповой сплоченности и отдельными шкалами, отражающими психологический климат группы (дружелюбие, согласие, удовлетворённость, продуктивность, теплота, сотрудничество, взаимоподдержка, увлечённость, занимательность, успешность, индекс групповой сплоченности).

Таблица 3

Корреляционная матрица психологического климата и успешности обучения класса «А» (профиль подготовки: математика) (N= 20)

	дружелюбие	согласие	удовлетворённость	продуктивность	теплота	сотрудничество	взаимоподдержка	увлечённость	занимательность	успешность	индекс групповой сплоченности
Усп.об.	-0,12	0,26	-0,02	0,56**	0,04	0,34	-0,4	0,44*	0,13	0,61**	0,21

Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$; усп.об. – успешность обучения

Из таблицы 3 видно, что на успешность обучения класса «А» влияют такие факторы как продуктивность, успешность и увлеченность класса. Именно эти параметры стимулируют класс на успешное освоение новых знаний и стремление к саморазвитию. Отсутствие значимой корреляции между индексом сплоченности и успешностью в обучении ($r = 0,21$) у старшеклассников класса с углубленным изучении математики свидетельствует о том, что коллектив на данном этапе развития не стимулирует на личные достижения обучающихся.

Рассмотрим влияние психологического климата на успешность обучения в классе «Б» (Таблица 4).

Корреляционная матрица психологического климата и успешности обучения класса «Б» (профиль подготовки: русский язык и литература) (N= 22)

	дружелюбие	согласие	удовлетворённость	продуктивность	теплота	сотрудничество	взаимоподдержка	увлечённость	занимательность	успешность	индекс групповой сплоченности
Усп.об.	0,46*	0,26	0,59**	0,6**	0,42	0,55*	0,38	0,48*	0,35	0,57**	0,58**

*Примечание: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$; усп.об. – успешность обучения*

В группе с высоким уровнем сплочения можем наблюдать связь успешности в обучении с такими параметрами как: удовлетворенность ($r=0,59$), продуктивность ($r=0,6$), успешность ($r=0,57$), дружелюбие ($r=0,46$), увлеченность ($r=0,48$). Эти факторы свидетельствуют о том, что при взаимной поддержке, раскрепощённости и увлеченности, каждый член команды может достигнуть больших результатов в обучении, стать более успешным, что отразится на отметках обучающихся.

Выводы. Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что психологический климат в обучающейся группе старшеклассников влияет на успешность обучения членов коллектива.

В нашем исследовании приняли участие два десятых класса. По уровню успеваемости математический класс превосходит на уровне тенденции класс гуманитарный. Из беседы с педагогами выявлено, что математический класс создан из числа лучших учеников. Коллектив этого класса новый, поэтому группа находится лишь на стадии своего становления. Гуманитарный класс имеет высокую групповую сплоченность, поэтому групповые процессы благоприятно оказывают влияние на успехи каждого члена группы. При высокой сплоченности коллектива, старшеклассники легко могут обращаться за помощью класса, используя ресурс группы.

Таким образом, наше предположение о влиянии психологического климата на успешность в обучении старшеклассников нашло свое подтверждение частично, так как было выявлено, что при высокой сплоченности успешность членов группы повышается, при более низкой сплоченности влияние незначительно.

Литература:

1. Бисерова Г.К. Субъектная регуляция деятельности в профессиональном самоопределении старшеклассников / Г.К. Бисерова // Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the VII international scientific conference on March 20-21, 2018 - Prague/ - p. 63-68
2. Васькевич М.Э., Саутина А.В. Формирование благоприятного психологического климата в ученическом коллективе // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4. URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4.pdf (дата обращения: 13.04.2018).
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2014. – 392 с.
4. Райгородский Д.Я. Хрестоматия по психологии / Д.Я. Райгородский // — М.: Наука, 2002. — с. 416
5. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан. – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 2009. - 416 с.
6. Organizational Climate: Explorations of a Concept. Edited by Renato Tagiuri and George H. Litwin ... with the Assistance of Marilynn G. Burmeister. Harvard University (CAMBRIDGE, Mass.). Graduate School of Business Administration, 1968. – 246 p.

УДК 37.075

кандидат психологических наук, доцент Герасимова Александра Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Годовникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат социологических наук, доцент Зиборова Елена Игоревна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ВНУТРЕННИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена результатам исследования связи самосознания личности и мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Ключевые слова: личностные особенности, самосознание, мотивация профессиональной деятельности.

Annotation. The article is devoted to the results of the study of the relationship of identity and motivation of professional activity of teachers.

Keywords: personal characteristics, self-consciousness, motivation of professional activity.

Введение. В современных условиях развития и совершенствования системы образования в России существует противоречие между общественным запросом к педагогу как высококвалифицированному специалисту, прежде всего с внутренней мотивацией профессиональной деятельности, и нередко доминирующей в реальных условиях педагогической деятельности утилитарно-прагматической мотивацией или даже отрицательной мотивацией избегания критики со стороны руководства.

В этой связи особое практическое значение приобретает поиск условий, внутренних резервов становления оптимальной профессиональной мотивации педагогов, одним из которых является самосознание его личности.

Проблема личностных составляющих профессиональной педагогической деятельности всегда была в центре внимания зарубежной и отечественной психолого-педагогической науки [1, 2, 3]. Так, вопросами, связанными с развитием самосознания, выявлением его особенностей и условий формирования занимались Л.И. Божович, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др. Развитию мотивационной сферы в процессе профессиональной деятельности уделяется большое внимание в работах Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.И. Ковалева, В.Э. Мильмана и др. Учеными были разработаны практические подходы и соответствующие диагностические методики, позволяющие выявить уровень профессиональной мотивации педагогов.

Вместе с тем, характер взаимосвязи профессионального самосознания педагогов и мотивацией их профессиональной деятельности не служил предметом специального анализа. До настоящего времени в науке и педагогической практике по-прежнему остался нерешенным вопрос: как связаны самосознание личности педагогов и мотивация их профессиональной деятельности?

Формулировка цели статьи. На кафедре возрастной и социальной психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в 2016-17 гг. было проведено исследование по изучению характера взаимосвязи между самосознанием личности педагогов и мотивацией их профессиональной деятельности, результаты которого и хотелось бы представить в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Под нашим руководством на кафедре было проведено исследование, позволившее сделать вывод о самосознании личности педагогов как ресурсе развития мотивации профессиональной деятельности.

В качестве диагностических методик использовались:

1) опросник «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. Реана), направленный на определение вида профессиональной мотивации с точки зрения влияния на эффективность педагогической деятельности;

2) методика «Психологический портрет учителя» Г. В. Резапкиной, выявляющая представления педагога о своих профессионально важных качествах;

3) «Методика исследования самоотношения» (В.В. Столина, С.Р. Пантिलеева), позволяющая оценить глобальное и дифференцированное самоотношение педагогов;

4) методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой), направленная на оценку общего уровня саморегуляции и уровней развития отдельных процессов саморегуляции у педагогов.

Распределение педагогов по видам профессиональной мотивации представлено в таблицах 1 и 2. Из таблиц видно, что из всей совокупности испытуемых половина 50% имеют *оптимальный* вид мотивации, при котором внутренняя мотивация (ВМ) доминирует над внутренней положительной мотивацией (ВПМ) и внешней отрицательной мотивацией (ВОМ). Вторая половина испытуемых разделилась на 2 части и имеет либо *неоптимальный* либо *промежуточный* (переходный) вид мотивации. Напоминаем, что *промежуточный* мотивационный комплекс характеризуется тем что, внутренняя мотивация выражена больше или на одном уровне с внутренней отрицательной и внутренней положительной мотивации. При *неоптимальном* комплексе внутренняя отрицательная мотивация преобладает над внутренней мотивации.

Распределение педагогов разных возрастных групп в зависимости от вида мотивационного комплекса профессиональной деятельности (в %)

Группы Испытуемых (количество)	Вид мотивации	Оптимальный BM >ВПМ> BOM BM=ВПМ >BOM	Промежуточный BM ≥ BOM>ВПМ	Неоптимальный BOM >BM
До 30 лет (9 человек)		44,4	44,4	11,1
Более 30 лет (51 человек)		51	25,5	23,5
По совокупности (60 человек)		50	28,3	21,7

Таблица 2

Распределение педагогов с разным педагогическим стажем в зависимости от вида мотивационного комплекса профессиональной деятельности (в %)

Группы Испытуемых (количество)	Вид мотивации	Оптимальный BM >ВПМ> BOM BM=ВПМ >BOM	Промежуточный BM ≥ BOM>ВПМ	Неоптимальный BOM >BM
До 3 лет (6 человек)		50	33,3	16,7
С 4 лет-до10 лет (10 человек)		20	40	40
Более 10 лет (44 человек)		56,8	25	18,2
По совокупности (60 человек)		50	28,3	21,7

Данные, приведенные в таблицах, показывают, что в возрастном аспекте число педагогов с оптимальным видом мотивации мы наблюдаем у тех, кому больше 30 лет, чем у педагогов возрастом до 30 лет, однако, количество с неоптимальным видом мотивации у них тоже высокое. Распределение педагогов по стажу показало, что количество педагогов с оптимальным видом мотивации больше у испытуемых со стажем до 3-х лет и более 10 лет.

Оказалось, что есть статистически значимые различия в характере мотивации у педагогов с разным педагогическим стажем. Во всех остальных случаях различия того или иного уровня не значимы. Наглядно это видно на рисунке 1.

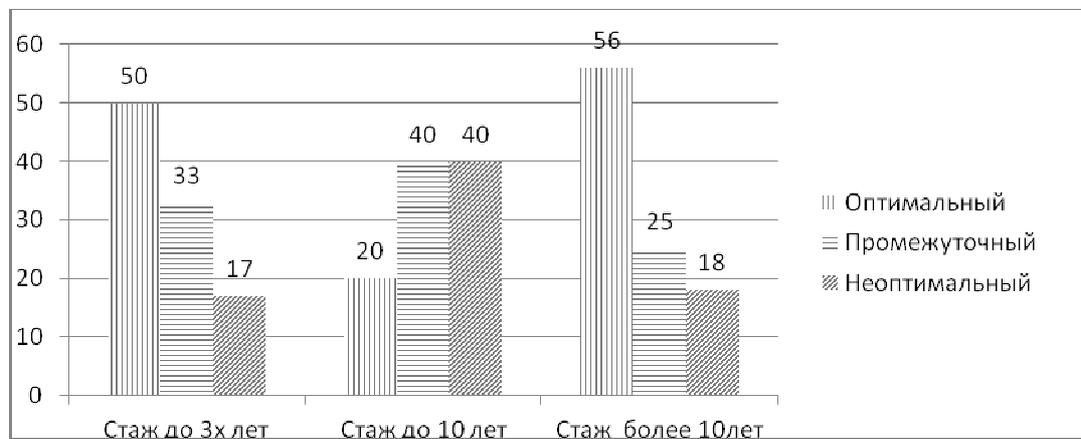


Рисунок 1. Распределение педагогов с разным педагогическим стажем в зависимости от вида мотивации профессиональной деятельности (в %)

Мы предполагаем, что смена мотива деятельности в сторону уменьшения количества педагогов с оптимальным видом мотивации от 3-х до 10 лет связана со следующими причинами: профессия педагога относится к разряду стрессогенных, соответственно требует огромных физических и духовных сил. Проработав 3 года, молодые специалисты начинают чувствовать первые симптомы усталости, нервного напряжения и эмоционального истощения от ежедневной психической перегрузки. Ощущают дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, а также несоответствие ожиданий, связанных с профессией и реальной действительностью. Кроме того, большинство школьных педагогов – женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. В это время начинают доминировать внешние мотивы.

Результаты исследования когнитивного компонента самосознания личности педагогов показали, что большая часть педагогов имеют направленность на учеников и на себя, другая часть на коллег. Больше половины испытуемых имеют нестабильное психоэмоциональное состояние, причем, негативное почти в два раза больше, чем позитивное. Также видно, наличие у большинства позитивной самооценки и довольно

значительное преобладание демократического стиля преподавания. Что касается субъективного контроля, количество педагогов с высоким уровнем низкое.

Таблица 3

Распределение педагогов по уровню развития структурных компонентов самопознания (профессионально важных качеств педагогов) (в %)

Профессионально важные качества	Приоритетные ценности			Психоэмоциональное состояние			Самооценка			Стиль преподавания			Уровень субъективного контроля		
	На учеников	На коллег	На себя	Благополучное	Нестабильное	Неблагополучное	Позитивная	Неустойчивая	Негативная	Демократический	Либеральный	Авторитарный	Высокий	Средний	Низкий
Уровни развития	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
%	41,7	18,3	40	13,3	55	31,7	51,7	35	13,3	73,3	6,7	20	30	70	0

Результаты развития глобального и дифференцированного самоотношения педагогов представлены на рисунке 2.

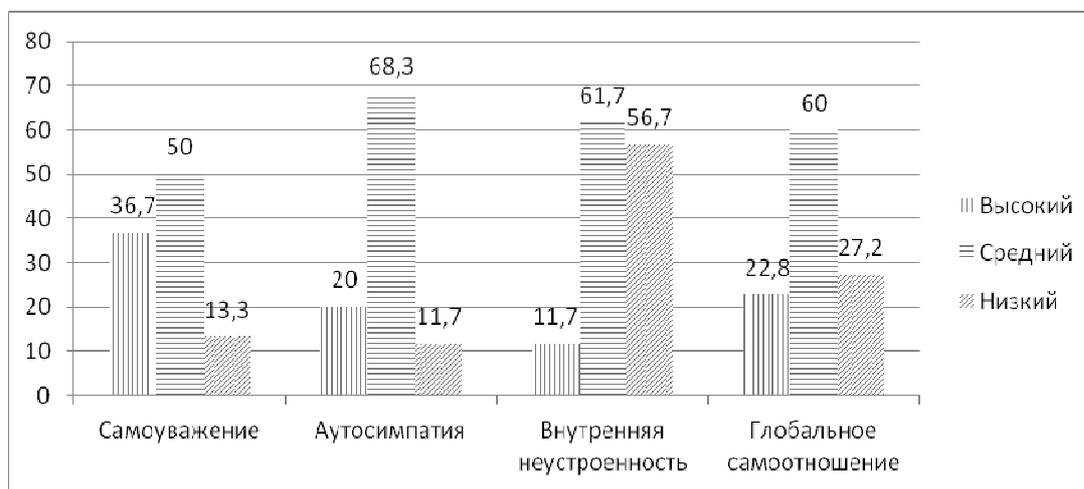


Рисунок 2. Распределение педагогов по уровню развития глобального самоотношения и его структурных компонентов (в %)

Следующая наша задача состояла в том, чтобы выявить различия в содержании и уровне развития компонентов самосознания у педагогов с оптимальной, промежуточной и неоптимальной мотивацией профессиональной педагогической деятельности.

Результаты исследования показали, что важной приоритетной ценностью педагогов с оптимальным видом мотивации оказалась *направленность на учеников*, этим педагогам близки интересы и проблемы учеников. В основе их отношений лежит безусловное принятие ученика. Ученики безошибочно чувствуют учителя, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На его уроках они чувствуют себя комфортно. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье, как учителя, так и ученика.

Также, педагоги с оптимальным видом мотивации имеют *благополучное психоэмоциональное состояние*, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Так как, эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на психологический климат в школе.

Третий выявленный нами фактор - у педагогов с оптимальным видом мотивации это – *позитивная самооценка*. Позитивное самовосприятие свойственно людям, в полной мере реализующим свои возможности. Учитель, обладающий позитивным самовосприятием, легко создает на уроке атмосферу живого общения, вступает с учащимися в тесный контакт, оказывает им психологическую поддержку. Он доверяет людям и ждет от них дружелюбия, а не враждебности; ученика всегда воспринимает как личность, заслуживающую уважения. Благодаря таким учителям возможно личностное развитие школьников.

Следующее - у педагогов с оптимальным видом мотивации преобладает *демократический стиль* преподавания. Это говорит о том, что учитель привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Для них характерны удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

Оказалось, что испытуемые педагоги с оптимальным видом мотивации имеют:

- высокий общий уровень *самоуважения*, высокую оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально – нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению. А именно:

- высокий уровень *внутренней честности*, критичности, открытости, защитного отношения к самому себе;

- высокий уровень *саморегуляции*, представления о том, что субъект сам является источником активности, как в деятельности, так и в сферах, касающихся личности; выраженное переживание своего Я, как внутреннего стержня, организующего его как личность в деятельности, общении; чувство того, что судьба находится в его собственных руках, способность справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя.

Рассматривая результаты исследования уровня развития компонентов аутосимпатии, отражающей эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я» мы увидели, что среди статистически значимых оказались данные о том, что педагоги с оптимальным мотивационным комплексом имеют средний уровень *самопривязанности* и оказывается низкий уровень *самоценности*. Это говорит о том, что, у них присутствует неудовлетворенность собой, желание меняться, тяга к соответствующим идеальным представлениям о самом себе.

Результаты третьего компонента самоотношения – внутренней неустроенности (этот фактор связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения) показали средний уровень развития у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом. Средний уровень *внутренней конфликтности* говорит о наличии сомнений, несогласий с самим собой, присутствует самокопание, но при этом они открыты, не отрицают свои проблемы, их внутренняя конфликтность не сопровождается депрессивными состояниями.

Педагоги с *оптимальным* видом мотивации имеют средний общий уровень *саморегуляции*, при этом, высокий уровень имеют такие процессы как: *планирование, гибкость и самостоятельность*. Это значит, что у них не достаточно сформирована индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности человека, но, несмотря на это сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Педагоги с оптимальным видом мотивации способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, они демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Высокий уровень шкалы самостоятельности у педагогов с оптимальным видом мотивации свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достигнутому выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Остальные испытуемые - педагоги с неоптимальным и промежуточным мотивационным комплексом - имеют низкий общий уровень саморегуляции: потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Высоким у них оказалось только оценивание результатов: субъект адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

Выводы. Проведенное на кафедре исследование показало, что педагоги с оптимальным видом мотивации профессиональной деятельности (с доминирующей внутренней направленностью) имеют более высокий уровень развития компонентов самосознания по сравнению с педагогами, имеющими неоптимальный вид профессиональной мотивации (с доминирующей внешне отрицательной направленностью). Они осознают личность учащихся как приоритетную ценность для педагога, имеют более высокий уровень самоуважения и саморегуляции. Таким образом, самосознание личности педагогов выступает внутренним ресурсом развития мотивации профессиональной деятельности педагогов.

Литература:

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Перевод с англ. А. М. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
2. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. - М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
3. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1991. – 24 с.

УДК-151.7п

кандидат психологических наук Додзина Оксана Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)**ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА АКТИВНОГО СЛОВАРЯ**

Аннотация. Статья теоретически и экспериментально характеризует взаимосвязь лексического развития и становления детской картины мира. На основе результатов эмпирического исследования активного словаря детей сделаны выводы об основном и периферическом содержании детской картины мира. Показана роль общения со взрослыми, предметной деятельности, развития активной избирательности в контактах со средой в становлении детской «картины мира».

Ключевые слова: картина мира, образ мира, лексическое развитие, активный словарь.

Annotation. We studied the relationship between lexical development and the development of the child's picture of the world. Based on the results of an empirical study of the active vocabulary of 20 children, we revealed the features of the core and peripheral content of the child's picture of the world. In conclusion, communication with adults, objective activity, and development of active selectivity in contacts with the environment are very significant in the development of the child's picture of the world.

Keywords: picture of the world, image of the world, lexical development, active vocabulary.

Введение. Актуальность обращения к понятию «картина мира» определяется его высоким интегрирующим потенциалом, позволяющим целостно охарактеризовать возрастную, профессиональную, этническую специфику отражения мира. Особенности картины мира с одной стороны определяются субъективным опытом человека: его социальной и деятельностной практикой, ценностным отношением к предметному и социальному миру, а с другой - объективной реальностью, то есть социокультурным фоном на котором развивается вся психическая деятельность человека.

«Картина мира» понятие производное от введённого в психологию А.Н. Леонтьевым понятия «образ мира». Содержание понятия «образ мира» было определено как субъективный образ объективной реальности, который является «ориентировочной основой» поведения человека [7, 14]. Концепция «образа мира» получила развитие и экспериментальное обоснование в работах большого числа психологов в том числе в исследованиях Е.Ю. Артемьевой. При разработке своей концепции психологии субъективной семантики Е.Ю. Артемьева предлагает трёхслойную структуру организации субъективного образа мира. Первый, самый поверхностный слой – «перцептивный мир», соответствует сенсорно-перцептивному и представленческому уровню отражения. Второй слой – семантический или «картина мира», определяется как «система так или иначе понимаемых значений». Элементы «картины мира» смыслы и значения слов и других знаков. Самый глубокий ядерный слой – слой амодальных структур, образующихся при «обработке» семантического слоя. Ядерный слой представляет собой «образ мира» в узком смысле и выполняет функцию целемотивационного комплекса [1]. Итак, «картина мира» это один из слоёв «образа мира», связанный с развитием смыслов и значений слов и становлением речевой деятельности в целом.

Взаимосвязь генеза «образа мира» и развития речи была неоднократно показана в исследованиях закономерностей овладения языком в детском возрасте [9, 6, 4, 16]. Центральное значение для становления образа мира имеет овладение предметной отнесённостью слов, позволяющей замещать предметы, действия, качества и отношения, формировать представления, и на этой основе «удваивать» окружающий мир человека [9] или строить образ мира с помощью системы предметных значений [6]. Из этих положений естественно вытекает взаимосвязь между становлением предметной отнесённости слов детской речи и развитием «картины мира» детей.

Положение о взаимозависимости овладения языком и формирования дифференцированной, осмысленной «картины мира» разделяют и лингвисты. Так Г.В. Колшанский считает, что картина мира, представляет собой вторичное образование от объективного мира, закрепленное и материализованное в форме языка, но в то же время он подчёркивает, что язык не является демиургом «картины мира», а лишь формой её существования в сознании человека [4]. Уточняя складывающиеся в онтогенезе отношения между «картиной мира» и языком А.М. Шахнарович отмечает одновременность процесса познания различных предметов и явлений действительности, связей, отношений между ними и овладения элементами языка. «Овладение новым аспектом действительности предполагает появление формы его выражения и определения» [16, с. 28].

Теоретический анализ исследований показал, что в психологии и лингвистике определены взаимосвязи:

- между объективной действительностью и речью [16];
- между «картиной мира» и языком [4];
- между «картиной мира» и речью [9, 6],
- между «картиной мира», «образом мира» и речью как основной знаковой системой [7, 14, 1].

Взаимосвязь и взаимозависимость между речью, «картиной мира», «образом мира» и объективной реальностью позволяют охарактеризовать «картину мира» детей посредством психологического анализа их речи. Речь является сложной многокомпонентной психической функцией. Для экспериментального исследования нами была выбрана минимальная смысловая единица речи – слово, то есть активный словарь.

Формулировка цели статьи и задач.

Цель исследования: определить детскую «картину мира» посредством психологического анализа активного словаря детей.

Объект исследования: активный словарь детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов.

Предмет исследования: детская «картина мира».

Задачи исследования:

1. теоретически обосновать наличие взаимосвязи между речью и «картиной мира» и возможность изучения «картины мира» с помощью психологического анализа речи;

2. описать активный словарь детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов;

3. на основании экспериментальных данных описать детскую «картину мира» и определить её основные детерминанты.

Изложение основного материала статьи. Методы исследования. Для оценки активного словаря детей использовался логопедический опросник «Первые слова» О.Е. Громовой (2003). Цель опросника - выявление активного и пассивного словаря ребёнка. Опросник представляет собой список наиболее часто употребляемых детьми первых слов. Опросник «Первые слова» включает 18 основных лексических групп, охватывающих 459 русских слов, относящихся ко всем знаменательным и служебным частям речи, и раздел звукоподражаний предвещающий основной перечень. Апробировав опросник на речевом материале 255 детей автор методики пришел к выводу что, несмотря на неизбежные ошибки и погрешности, допускаемые родителями при заполнении опросника, в целом он достаточно точно отражает пассивный и активный словарь ребёнка. О.Е. Громова отмечает, что данный опросник не привязан жестко к определенному узкому возрастному периоду, и может быть использован в различных вариантах для детей разного возраста при соответствующем уровне их речевого развития [2].

Опросник «Первые слова» включает стандартный набор слов, которые отражают первые представления малыша об окружающих людях, предметах, повседневных ситуациях, своих и чужих действиях, первые представления о качестве и количестве окружающих его объектов, о пространственной и временной организации жизни. В настоящей статье приводятся результаты, собранные при помощи части опросника, выявляющей активный и пассивный словарь-названий. В опроснике словарь-названий структурирован на группы: имена животных и птиц, имена людей, названия частей тела, одежды, игрушек и игр, обозначения еды и напитков, предметов быта, комнат, мебели и другой домашней обстановки, названия предметов вне дома и транспорта. По нашему мнению, такая организация опросника даёт возможность получить представление о содержании, полноте и дифференцированности складывающейся картины мира детей.

В исследовании принимали участие 19 семей, воспитывающих 20 детей третьего-четвёртого года жизни из них 10 девочек и 10 мальчиков. Все семьи полные, социально благополучные. Показатели нервно-психического развития детей в основном соответствовали обобщённым нормативам для детей конца второго (Н.М. Акарина, К.Л. Печора) или начала третьего года жизни (Н.М. Аксарина, Г.В. Пантюхина). Возраст детей на начало исследования варьировал от 2 лет до 2 лет 5 месяцев, а на момент окончания исследования от 3 лет до 3 лет 5 месяцев. К началу исследования все дети имели относительно дифференцированный словарь, в их речи отмечались высказывания, состоящие из трёх слов, подлежащие и сказуемые, в которых были согласованы, что позволяют отнести речь детей к этапу элементарной фразовой речи (периодизация нормального речевого онтогенеза по А.Н. Гвоздеву и С. Н. Цейтлин). Как известно, этап элементарной фразовой речи характеризуется началом усвоения грамматической структуры фраз, и приобретением словами предметной отнесённости. Для нашего исследования было значимо преодоление детьми естественной на начальных этапах речевого онтогенеза связанности речи с ситуацией и переходом к дифференцированному обозначению окружающих предметов, совершаемых с ними действий и качеств предметов. Завершение наблюдения было связано с установлением устойчивой предметной отнесённости слов, с развитием способности детей к категориальным обобщениям, то есть с переходом речи наблюдаемых детей к этапу формирования обобщённых значений слов [9].

В ходе исследования 19 родителей, ежемесячно заполняли логопедический опросник «Первые слова» О.Е. Громовой (2003). Перед родителями стояла задача отметить в опроснике слова, которые их ребёнок использует в активной речи. Если ребёнок вместо слов использует звукоподражания, то рядом со словом необходимо было отметить звукоподражание. Если слово используется в составе фразы, то рядом необходимо было написать всю фразу. Если ребёнок использует слова, не вошедшие в опросник, то близкие дополняли списки слов в специальных строчках. Результаты, полученные с помощью опросника, дополнялись и уточнялись интервью с родителями. Так же было предпринято два длительных (в течении 13 месяцев) и интенсивных наблюдения за лексическим развитием двух девочек. Наблюдение за речью детей производилось в среднем по 5-6 часов в день в естественной домашней обстановке, в игре или других видах деятельности. Фиксировались все слова, которые девочки использовали в спонтанной активной речи. Наблюдения проводились последовательно, в 2009 / 2010 годах и 2016 / 2017 годах. Всего по каждому ребёнку было оформлено 13 протоколов, содержащих обобщённые сведения о его активном словаре.

Данные представлены в виде долей слов обозначающих людей, животных и птиц, части тела, одежду, игрушки и игры, еду и напитки, предметы быта, домашние помещения и мебель, предметы вне дома, транспорт в общем активном словаре слов – названий.

При анализе результатов исследования выявлено, что в период от формирования предметной отнесённости слов и до первых попыток использования слов в обобщённом, категориальном значении словарь существительных у испытуемых увеличивался с $58,2 \pm 5,84$ ($M \pm SD$) до $239,65 \pm 18,96$ ($M \pm SD$) слов в среднем ($p < 0,01$).

Несмотря на то, что испытуемые использовали в активной спонтанной речи существительные из всех тематических групп, само распределение этих употребляемых слов-названий было неравномерным (Таб. 1).

Распределение слов-названий по тематическим группам

Тематические группы слов-названий	Номер протокола												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
имена животных	13,75	8,99	9,4	7,52	6,7	7,24	6,16	4,42	6,29	7,85	6,42	6,78	5,63
люди	14,6	13,83	14,09	17,29	14,53	11,18	9	9,73	13,84	11,52	12,83	9,32	10,08
части тела	11,51	12,45	6,71	12,03	7,26	9,21	7,11	3,54	6,29	5,76	5,88	5,93	9,12
одежда	11,17	8,71	8,05	6,77	7,26	9,87	7,58	15,04	11,32	7,33	10,7	11,44	8,16
игрушки и игры	19,76	22,13	28,86	28,57	36,87	32,89	28,44	30,97	25,79	29,32	28,34	23,73	26,54
еда и напитки	16,32	12,45	10,07	12,78	8,94	10,53	12,8	11,5	13,21	13,61	11,23	10,17	11,52
предметы быта	6,87	15,91	12,75	7,52	12,29	13,82	16,11	9,73	11,32	12,04	10,7	13,14	12
дом, комнаты	0,86	0,69	2,01	1,5	2,23	1,32	3,79	6,19	5,03	3,14	3,74	6,78	4,67
предметы вне дома	5,15	4,15	7,38	3,76	3,35	3,29	8,06	7,08	5,03	7,85	6,42	10,17	8,64
транспорт	0	0,69	0,67	2,26	0,56	0,66	0,95	1,77	1,89	1,57	3,74	2,54	3,65
всего	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

В активном словаре испытуемых наиболее велики доли названий игрушек и игр, имён и обозначений людей, названий напитков и еды, обозначений предметов быта. Так доля обозначений игрушек и игр колебалась в среднем от 19,8 до 36,9%, доля имен и обозначений людей изменялась в пределах от 9 до 17,3 %, доля названий напитков и еды – варьировала от 8,9 до 16,3 %, а доля обозначений предметов быта от 6,8 до 16,1% от всего активного словаря существительных. Меньше слов употреблялось детьми для обозначения одежды, животных, частей тела и предметов вне дома. Доля слов-названий одежды изменялась в интервале от 6,8 до 15%, доля названий животных колебалась в диапазоне от 4,4 до 13,8 %, доля названий частей тела варьировала от 3,5 до 12,5%, а предметов вне дома от 3,2 до 10,2% от всего активного словаря существительных. Меньше всего детьми обозначалась домашняя обстановка (комнаты, мебель, бытовая техника) и транспорт. Доля слов-названий домашней обстановки колебалась от 0,6 до 6,8%, а доля названий транспорта изменялась от 0 до 3,7% от всего активного словаря существительных.

Значительное увеличение словаря существительных связывается нами с изменением картины мира детей от бедной и фрагментарной к значительно более полной и дифференцированной. Представляют интерес содержательные характеристики картины мира детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов. Картину мира этих детей составляют ситуации общения с взрослыми и детьми; самостоятельные и совместные с другими людьми игры и манипуляции с игрушками и предметами быта; игры с животными; бытовые ситуации кормления, одевания / переодевания, прогулок, поездок в транспорте; пребывания в домашней обстановке. Итак, картина мира детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов, относительно полная, включающая в себя разные сферы детской жизни, многообразные бытовые ситуации.

В тоже время анализ результатов экспериментального исследования показал разную долю представленности отдельных сфер жизни в картине мира испытуемых. Наиболее полно представлены в картине мира испытуемых, дифференцированы и словесно опосредованы игры и манипуляции с игрушками и предметами быта, ситуации взаимодействия со взрослыми и детьми; витально значимые ситуации кормления. При этом на заключительных этапах исследования рост доли имён людей, осуществлялся преимущественно за счёт увеличения использования имён сверстников.

Выявленное в исследовании предпочтение детьми имён людей их увеличение в словаре сначала за счёт обозначения близких взрослых, а на заключительных этапах лонгитюда за счёт роста использования имён ровесников согласуется с исследованиями развития общения со взрослыми и сверстниками [8]. Общеизвестно выявленное в этих исследованиях раннее (к концу второго месяца жизни) формирование потребности детей в общении со взрослым и становление коммуникативной деятельности, направленной на реализацию этой потребности. Потребность в общении со взрослыми и реализующая эту потребность деятельность общения интенсивно развивается на протяжении всего детства [8]. Исследования М.И. Лисиной показали, что становление потребности в общении со сверстниками, отношение к ровеснику как к субъекту общения формируется лишь на третьем-четвёртом году жизни, но и в этот период необходима помощь взрослого в организации взаимодействия детей. Без участия взрослого детям вплоть до четырёх лет трудно наладить совместную игру, их больше привлекают самостоятельные действия с игрушками [8].

Существенное место в картине мира наблюдаемых детей занимают игры и манипуляции с игрушками и предметами быта что закономерно для раннего возраста, ведущей деятельностью которого является

предметная деятельность. Активные действия с игрушками и предметами быта способствуют их практической дифференциации, адекватному использованию и вербальному опосредованию [5, 10, 12, 15]. На этой основе происходит и быстрое закрепление игрушек и предметов быта в картине мира наблюдаемых детей. Так же предпочтение детьми игр и манипуляций с игрушками и игрового взаимодействия со взрослыми согласуется с экспериментами А.Г. Рузской показавшими что для детей раннего возраста наиболее интересно игровое взаимодействие со взрослым, в котором важная роль принадлежит игрушкам и действиям с ними, а также взрослому как партнёру по игре [8].

Значительный вклад в формирование картины мира детей раннего возраста вносят и витально значимые ситуации кормления, представленные широким диапазоном обозначений еды и напитков. Эти результаты согласуются с точкой зрения, представленной в уровненом подходе к пониманию развития аффективной сферы [11]. О.С. Никольская характеризует вклад развития активной избирательности в контактах со средой в формирование способов удовлетворения потребностей. Она отмечает что в онтогенезе ранний возраст — это период становления способности оценивать качество впечатлений как соответствующих или не соответствующих индивидуальным нуждам, дети, которые раньше пассивно подчинялись воздействию взрослого вдруг проявляют субъективные предпочтения в еде, у них возникает чувство собственности, складываются бытовые привычки и любимые способы взаимодействия с близкими [11].

Дополняют основное содержание картины мира детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов, менее дифференцированные ситуации одевания / переодевания, прогулок, рассматривания животных и игры с ними, означивания частей тела.

В исследовании получены данные о второстепенном значении ситуаций одевания / переодевания для формирующейся у детей раннего возраста картины мира, установлено использование детьми названий преимущественно той одежды, которую они носят сами, для девочек - женской, для мальчиков – мужской, в ходе интервью с матерями выявлен долговременный характер формирования умения малышкой самостоятельно одеваться и не внимание близких к формированию данного навыка. Совокупность полученных данных согласуется с исследованиями роли предметной деятельности в формировании и совершенствовании представлений об окружающем [3]. Опираясь на исследования А.В. Запорожца, можно объяснить меньшую представленность одежды в детской картине мира непривлекательностью для детей действий с одеждой, не направленностью их активности на овладение навыками одевания, ограниченностью опыта практических действий с одеждой личными вещами.

Исследование выявило постепенное снижение доли обозначений животных и ситуаций взаимодействия с ними в картине мира наблюдаемых детей. Полученные данные возможно объясняются особенностями выборки. В исследовании участвовали дети, постоянно проживающие в городе, житейский опыт которых ограничен однообразным животным миром города. Так же снижению доли животных способствует увеличение доли игрушек и предметов быта, в большом количестве окружающих городских детей.

Анализ результатов исследования показал второстепенное значение названий частей тела человека для формирующейся у детей двух-трёх лет картины мира. Полученные результаты свидетельствуют о фрагментарности представлений о теле человека, что проявляется не только в малом вербальном обозначении частей тела, но и в упрощённости графических изображений человека, характерных для детей этого возраста. Известно, что дети на начало третьего года жизни создают бесформенные изображения, в которых лишь название автора позволяет узнать объект рисования. Большинство детей на третьем году жизни начинают рисовать и человека, но изображают его упрощённо в виде голованого. К концу раннего возраста в изображении человека появляются новые части, прежде всего – туловище и руки, но всё же оно остаётся обеднённым и схематичным, и лишь в общих чертах воссоздаёт образ человека. По мнению исследователей детского рисунка, в основе его типичной упрощённости и схематичности лежит фрагментарность представлений детей [13]. Такой подход позволяет интерпретировать выявленное в нашем исследовании сочетание высоких показателей использования имён людей, обозначений игрового и бытового взаимодействия со взрослыми с низкими показателями использования названий частей тела человека как отражение центральной роли совместной деятельности со взрослым в формировании представлений о человеке по сравнению с ещё не совершенной перцептивной деятельностью детей.

Картина мира детей, находящихся на этапе формирования предметной отнесённости значений слов, содержит малое количество обозначений предметов вне дома. Так слова обозначающие предметы вне дома почти в двое меньше представлены в активном словаре малышкой по сравнению с названиями предметов быта. Полученные данные свидетельствуют о более медленном формировании представлений о предметах вне дома по сравнению с представлениями о предметах быта, что может объясняться меньшим участием предметов вне дома в предметной деятельности детей.

Наименее дифференцированы и опосредованы в речи поездки в транспорте и домашняя обстановка. Меньшее внимание к обозначениям транспорта и домашней обстановки можно связать с редким включением их в практические действия детей и их фоновую ролью в детской жизни.

Выводы. Взаимосвязь и взаимозависимость между речью, «картиной мира», «образом мира» и объективной реальностью позволяют охарактеризовать «картину мира» детей посредством психологического анализа детской речи.

Начальная детская «картина мира», выявленная на основе анализа активного словаря детей, овладевающих предметной отнесённостью значений слов, включает в себя разные сферы детской жизни, многообразные ситуации быта. Однако ядро «картины мира» создают наиболее полно представленные и дифференцированные речью игры и манипуляции с игрушками и предметами быта, ситуации взаимодействия со взрослыми и детьми и витально значимые ситуации кормления. Меньший вклад в формирование картины мира начинающих говорить детей вносят слабо дифференцированные но опосредованные речью ситуации одевания / переодевания, прогулок, рассматривания животных и игры с ними, означивания частей тела. Меньше всего в детской картине мира представлены поездки в транспорте и элементы домашней обстановки.

Основными детерминантами «картины мира» детей, овладевающих предметной отнесённостью значений слов, являются потребность в общении со взрослыми, развивающиеся на её основе общение и предметная деятельность и становление активной избирательности в контактах со средой.

Литература:

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. - М.: Наука; Смысл, 1999. - 350 с.

2. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста / О.Е. Громова // Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений; под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – С. 190-236.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.– Т.1. – 320 с.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
5. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 1973. – 160 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.
7. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения Т-2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
10. Лямина Г.М. Развитие понимания речи у детей второго года жизни / Г.М. Лямина // Вопросы психологии. – 1960.– № 3. – С. 106-121.
11. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О.С. Никольская. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
12. Розенгарт-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1948. – 200 с.
13. Смирнов А.А. Детские рисунки/ А.А. Смирнов//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии; под ред. И.И. Ильёсова, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 53-63.
14. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: изд-во МГУ, 1985. – 232 с.
15. Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры / Ф.И. Фрадкина // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве; под ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной. – М., 1946. – С. 41-71.
16. Шахнарович А.М. Семантика детской речи. Психолингвистический анализ: Автореф. дис. д-ра филолог. наук / А.М. Шахнарович. – М., 1985. – 40 с.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук Енгибарян Людмила Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Армавирская государственная педагогическая академия» (г. Армавир)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрены исторические этапы развития взглядов на проблему индивидуальности в психологии, которая связана с разработкой аддитивной и целостной методологии изучения, при этом установлено, что принципы интегративного познания индивидуальности возникают в конце 60-х годов XX столетия благодаря развитию статистических способов анализа данных, позволяющих моделировать не только линейные, но и нелинейные связи показателей многоуровневых систем и объектов, к которым принадлежит индивидуальность человека.

Ключевые слова: индивидуальность, структуры индивидуальности, личность, темперамент, характер.

Annotation. The article examines the historical stages of development of views on the problem of personality in psychology, which is associated with the development of additive and holistic methodology of study, it was found that the integrative principles of cognition of the individuality arise at the end of 60-ies of XX century due to the development of statistical methods for analysis of data, allowing to simulate not only linear but also nonlinear relationships of indicators of multi-level systems and objects, which belongs to the individuality of the person.

Keywords: individuality, personality structures, personality, temperament, character.

Введение. Изучение индивидуальности в психологии имеет большую историю.

Исторические этапы развития взглядов на проблему индивидуальности связаны с разработкой аддитивной и целостной методологии изучения.

Проблема изучения индивидуальности была актуальна с момента выделения психологии в самостоятельную науку, при этом как для отечественных, так и западных психологов.

Изложение основного материала статьи. С изучением индивидуальности связано имя английского психолога Ф.Гальтона (1822-1911 гг.). Главной заслугой Ф. Гальтона является создание техники изучения индивидуальных различий, и, прежде всего, внедрение статистического метода. Во всех опытах Ф.Гальтона интересовала генетическая (наследственная) основа индивидуальных различий между испытуемыми. Он искал способ, позволяющий математически описать закономерность, которой подчинены сами индивидуальные вариации. В качестве методического орудия он использовал статистику.

Ф.Гальтон, считая, что между различными (физическими и психическими) свойствами индивидов имеются корреляции, создал статистические методы их определения, ставшие основой факторного анализа.

В 1900 году выходит работа В.Штерна «О психологии индивидуальных различий», где он рассматривает различия в восприятии, мышлении, речи у людей. Им были разработаны методы тестирования способностей, где он исходил из принципа конвергенции наследственных факторов и условий социокультурной среды. Имя В.Штерна связывают с тестологией как одного из направлений современной психологии.

Не меньший интерес проблема индивидуальности вызвала в отечественной психологии.

Важное место в истории развития взглядов на структуру индивидуальности занимают исследования русского психолога А.Ф.Лазурского (1874–1917гг.). Он стоял на позиции создания научной теории индивидуальности, и предлагал изучать характер, темперамент человека как черты индивидуальности.

В 1909 году выходит монография А.Ф.Лазурского «Очерк науки о характерах», в которой он предлагает основы характерологии. Основную цель индивидуальной психологии видел в том, чтобы «... построить человека из его наклонностей, а также составить целую, естественную классификацию характера» (5, 128).

А.Ф.Лазурский выступал за естественный эксперимент, при котором происходит совмещение преднамеренного вмешательства в жизнь человека и опыта. В результате исследуются не отдельные психические процессы, а психические функции и личность в целом.

Под влиянием сотрудничества с В.М.Бехтеревым и Л.Франком А.Ф.Лазурский впервые на место психоморфологического объяснения свойств личности поставил нейродинамическое. В курсе лекций «Общая и экспериментальная психология» высказал идею о двух сферах психической реальности: эндopsихике и экзopsихике. Он утверждал, что темперамент и характер составляют эндopsихическую, природенную сторону личности. Экзopsихическая сторона понималась как система отношений личности к окружающему миру. На этой основе построил систему классификации личностей.

Защищая характерологию как опытную, объяснительную науку, опирающуюся на естественный эксперимент и изучение нейродинамики корковых процессов, А.Ф.Лазурский не придавал существенного значения математическим методам. Лишь через несколько лет он ощутил недостаточность качественных методов, попытался использовать графические схемы.

Другой отечественный психолог Г.И.Россолимо (1860-1928 гг.) предложил идею количественной оценки свойств душевной жизни с целью воссоздания ее индивидуально своеобразного профиля у здоровой или больной личности. Г.И.Россолимо выделил одиннадцать психических процессов, которые в свою очередь разбил на пять групп:

- внимание,
- воля,
- восприимчивость,
- запоминание,
- ассоциативные процессы (воображение и мышление).

«Сила» процесса оценивалась по десятибалльной шкале. Сумма положительных ответов отмечалась соответствующей точкой графика: соединение точек давало «психологический профиль» индивида.

Г.И.Россолимо предлагал также формулу перевода профилей с графического языка на арифметический. Он указывал, что предложенный им метод позволит разработать следующие вопросы:

- о типах психических индивидуальностей,
- об умственной отсталости,
- о диагностировании болезненных симптомов в области психики и др. (7).

Психологические исследования индивидуальности в дальнейшем были представлены в работах Б.Г.Ананьева (1968), А.Н.Леонтьева (1977), В.С.Мерлина (1986), В.Д.Небылицына (1976), С.Л.Рубинштейна (1999), В. М. Русалова (1993), Б.М.Теплова (1986) и др.

Большой вклад в разработку вопроса структуры индивидуальности внесли отечественные психологи Б.М. Теплов и В.Д.Небылицын.

Б.М.Тепловым была разработана психологическая концепция способностей и апробированы способы их эмпирического анализа в конкретных видах деятельности. «В 50-60 годы изучались проявления темперамента, связь темперамента и общительности, эмоциональности, сдержанности, соотношение темперамента со свойствами высшей нервной деятельности, отношениями личности, его происхождение и развитие. В отличие от «аналитического» направления исследований, свойственного школе Теплова В. Д., В. С. Мерлин в своих работах подвергал анализу не отдельные свойства, а симптомокомплексы свойств», указывает В.В. Белоус (3, 59).

В.Д.Небылицын продолжил работать в русле концепции Б.М.Теплова. Он экспериментально обосновал гипотезу Б.М.Теплова об обратной зависимости между силой нервной системы и чувствительностью, внедрил факторный анализ и электроэнцефалографические методы в исследование физиологических основ индивидуально-психологических различий. Это позволило выделить такое свойство нервной системы, как динамичность нервных процессов. В.Д.Небылицыным была раскрыта роль типологических свойств нервной системы в индивидуально-психологическом своеобразии деятельности.

Еще одним психологом, внесшим огромный вклад в развитие проблемы индивидуальности, был отечественный психолог С.Л.Рубинштейн.

Согласно С.Л.Рубинштейну, индивидуальность – это совокупность психических свойства, через которые преломляются все внешние воздействия. Под совокупностью внутренних условий он понимал совокупность приспособительных свойств, к которым относил:

- свойства высшей нервной деятельности;
- установки личности;
- системы мотивов и задач, которые ставит себе человек;
- свойства характера, которые обусловлены поступками человека;
- способности.

«Все психические процессы протекают в личности. Зависимость психических процессов от личности как индивидуальности выражается в индивидуально-дифференциальных различиях. Люди в зависимости от общего склада их индивидуальности различаются по типам восприятия, памяти, внимания и т.д.» (6).

С.Л.Рубинштейн предложил рассматривать индивидуальность комплексно, во взаимодействии психических свойств и процессов. Дальнейшее развитие взгляды С.Л.Рубинштейна получили в работах Б.Г.Ананьева.

Комплексный подход к исследованию индивидуальности был разработан Б.Г.Ананьевым в 1968 году. «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» (1). Он полагал, что к индивидуальности следует подходить как интеграции всех свойств человека как индивида, субъекта деятельности и личности.

По его мнению, индивидуальность имеет сложную структуру (она многоступенчатая, многоуровневая):

I уровень – уровень индивида, который включает:

- пол, возраст, конституцию, нейродинамические свойства;
- психофизиологические свойства и органические потребности;
- задатки и темперамент.

II уровень – уровень субъекта деятельности:

- когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, трудоспособность, как особенность деятельности;

- способности.

III – личностный уровень, состоящий из:

- статуса, социальной роли, структуры ценностей;

- мотивации поведения;

- характера и склонностей.

Б.Г.Ананьев признавал между разноуровневыми характеристиками индивидуальности одно- и многозначный тип зависимости.

Многие науки претендуют на монопольное исследование индивидуальности, но узкий подход к психологии индивидуальных различий препятствует интеграции знаний о закономерностях формирования индивидуальности, считает Т.Ф.Базылевич (2).

Исходным моментом в изучении индивидуальности принято считать уникальность, индивидуальное своеобразие как неповторимое сочетание всех признаков, отличающих одного человека от другого. Индивидуальность человека – явление многогранное. В связи с проблемой направленного формирования заданных психических свойств встречаются попытки свести индивидуальное в человеке к его биологическим функциям, независимым от личностных социальных параметров.

Детальная проработка этой проблемы, проведенная Э.А.Голубевой, показывает, что индивидуальность должна рассматриваться в единстве природного и социального, организма и личности. В качестве компонентов индивидуальности выделяются мотивация, темперамент, способности и характер, объединяемые системообразующими признаками – активностью, эмоциональностью, саморегуляцией и побуждениями (4).

Указанные подходы к изучению индивидуальности объединяет попытка исследования ее в рамках комплексного подхода, учитывающего разноплановое сочетание, разнопорядковых – социально или биологически детерминированных характеристик, сгруппированных по принципу корреляционных или эмпирически обоснованных зависимостей.

Принципы интегративного познания индивидуальности возникают в конце 60-х годов XX столетия благодаря развитию статистических способов анализа данных, позволяющих моделировать не только линейные, но и нелинейные связи показателей многоуровневых систем и объектов, к которым принадлежит индивидуальность человека. С позиций интегративного подхода индивидуальность изучается в единстве природного и социального, организма и личности. В качестве компонентов индивидуальности выделяются: мотивация, темперамент, способности и характер, объединяемые системообразующими признаками – индивидуальным стилем деятельности и общения, ценностными ориентациями, религиозной активностью, мотивацией достижения адаптированностью, познавательной активностью личности, созидательной субъектностью, вектором ценностных ориентаций, рефлексивностью, позитивной этнической идентичностью и др.

Интегративная методология исследования индивидуальности позволяет в отличие от комплексного подхода изучать структуру индивидуальности как многоуровневую и саморазвивающуюся систему, осуществлять математическое моделирование взаимодействия разноуровневых свойств человека, как в плоскости биологической детерминации, так и развития и формирования симптомокомплексов свойств, возникающих в условиях специально создаваемой стимуляции или актуализирующихся в естественных условиях социальной микро и макросреды.

В настоящее время проблема индивидуальности интенсивно разрабатывается в лабораториях В.В.Белоуса (1988, 1991, 1994, 1995), И.В. Боева (2000, 2007), Э.А.Голубевой (1983), В.М.Пусалова (1991), Б.А. Вяткина (2007) и др.

Целостную характеристику индивидуальных свойств человека В.С.Мерлин обозначает как интегральную индивидуальность – особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе. В.С.Мерлин экспериментально обосновал теорию интегральной индивидуальности, применив принцип, значности к распознаванию одноуровневых и межуровневых связей иерархических уровней интегральной индивидуальности.

Как указывает Белоус В.В. последователями и единомышленниками В.С. Мерлина стали: Е. А. Климов, 1969; В.В. Белоус, 1990,1996,1998,2000, Т. В. Белых, 2003, И. В. Боязитова, 2005, Б.А. Вяткин, 1993, 2000, Л.Я. Дорфман,1993; А.И. Щebetенко,1995, 1996; М.Р. Щукин, 1995 и др. Впервые идея о данной теории прозвучала в 1975 г. на симпозиуме, посвященном дифференциальной психофизиологии и ее генетическим аспектам.

Одним из значительных современных направлений в исследовании интегральной индивидуальности является научный подход, реализуемый школой В.В. Белоуса. В этой школе акцент при исследовании индивидуальности сделан на критериях обоснования относительной независимости, автономности разнопорядковых классов свойств большой системы индивидуальности.

Не менее важным аспектом системного исследования индивидуальности является вопрос о критериях принадлежности разнопорядковых свойств к высшим и низшим уровням индивидуальности (биологически и социально-детерминированным).

К настоящему времени утвердилось положение о том, что системообразующую функцию в структуре индивидуальности могут выполнять такие свойства субъекта как: индивидуальный стиль деятельности и общения (А.И. Щebetенко, 2000); (Дорфман Л.Я., 1993), ценностные ориентации (Кирилова Н.А., 2000), религиозная активность (Смирнов Д.О., 2001), мотивация достижения (Копань Т.В., 1996), адаптированность (Тхан Н.К., 2003), познавательная активность личности (Боязитова И.В., 2005), созидательная субъектность (Белых Т.В., 2004), вектор ценностных ориентаций (Поклонская В.Д., 2006), рефлексивность (Зинник И.Н., 2008), позитивная этническая идентичность (Асланова Д.Т., 2009) и др.

Однако не только внутренние свойства субъекта, но и объективные требования деятельности могут выполнять системообразующую функцию в структуре индивидуальности человека.

Исследования, направленные на изучение условий развития интегральной индивидуальности, позволяют говорить о том, что оптимальным для психологического исследования динамики субъектных свойств в

структуре индивидуальности является наряду со структурным и структурно-функциональным - системно-процессуальный подход, позволяющий проанализировать позитивную или негативную динамику субъектности в конституционально-континуальном пространстве личности: диапазон психологической нормы – акцентуации и диапазон аномальной личностной и поведенческой изменчивости. Субъекта как носителя свойств индивидуальности правомерно изучать с позиций концепции конституционально-континуального пространства личности, учитывая вероятностную субъектную изменчивость в системе сложной, многоуровневой организации, детерминированной взаимодействием и взаимозависимостью внутренних психотипологических и внешних факторов.

Интегративная методология исследования индивидуальности позволяет в отличие от комплексного подхода изучать структуру индивидуальности как многоуровневой и саморазвивающейся системы, осуществлять математическое моделирование взаимодействия разноуровневых свойств человека, как в плоскости биологической детерминации, так и развития и формирования симптомокомплексов свойств, возникающих в условиях специально создаваемой стимуляции или актуализирующихся в естественных условиях социальной микро и макросреды.

Выводы. Подводя итог обсуждаемой проблеме, можно говорить о том, что уникальность, неповторимость психологического облика каждого человека – один из тех явных феноменов нашей психики, которые наиболее бурно обсуждаются и исследуются современными психологами.

В настоящее время индивидуальность человека исследуется с позиций интегративной методологии, предусматривающей изучение взаимосвязи и взаимодействия разноуровневых характеристик человека, позволяющей учитывать не только линейные зависимости, но и нелинейные «много-многозначные» (по терминологии В.С. Мерлина) между иерархически соподчиненными уровнями в структуре целостной индивидуальности человека.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1969. – 284 с.
2. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М.: Институт психологии РАН, 1998. – 128 с.
3. Белоус В.В. Детерминанты развития интегральной индивидуальности: монография/ В.В.Белоус, И.В. Боязитова. – Москва-Пятигорск: РАО-ПГЛУ, 2008. – 230 с.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. – 198 с.
5. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характере. М. 1995. – 271 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 2000. – 191 с.
7. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в.: учебное пособие. М., 1996. – 416 с.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Жуина Диана Валериевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

студентка Кильдяйкина Елена Петровна

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение мотивации достижения у подростков. Подтверждена эффективность проведения тренинговой программы по развитию мотивации достижения успеха у подростков.

Ключевые слова: мотивация, мотив, мотивация достижения успеха, мотивация к избеганию неудач, подростковый возраст.

Annotation. The results of the experimental research sent to the study of motivation of achievement for teenagers are presented in the article. Efficiency of realization of the training program is confirmed on development of motivation of achievement of success with teenagers.

Keywords: motivation, reason, motivation of achievement of success, motivation to avoidance of failures, teens.

Введение. Исследование мотивационной сферы обусловлено возрастающим интересом к психологии личности. Любая деятельность осуществляется под влиянием целого ряда условий и факторов, главными из которых являются потребности. Сами потребности вызывают причины поступков человека, которые психологами называются мотивами. Совокупность тех или иных мотивов составляет мотивационную сферу личности [1]. Как регулятор деятельности мотивация пронизывает все психологические процессы личности и оказывает воздействие на всю гамму мотивационных отношений. Необходимо отметить, что проблема мотивации достижения содержит большие резервы в плане поиска эффективных методов повышения мотивации школьников, наиболее совершенных способов формирования навыков в самомотивации [3].

Изложение основного материала статьи. С целью изучения мотивации достижения успеха у подростков было проведено экспериментальное исследование (2017-2018гг.). В исследовании приняло участие 35 учащихся 9-х классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» г.о. Саранск Республики Мордовия [2]. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты (см. табл.1-4). По методике «Диагностика мотивации к достижению успеха Т. Элерса» результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивации к успеху на констатирующем этапе исследования

Уровни мотивации к успеху	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	9 «А»		9 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Слишком высокий уровень	2	5,71	1	2,86	3
Умеренно высокий уровень	3	8,57	2	5,71	3
Средний уровень	7	20	8	22,86	26,5
Низкий уровень	5	14,29	7	20	15,5

*Примечание: Величины критических значений: * 13 ($p \leq 0,05$), ** 1 ($p \leq 0,01$)*

Согласно данным таблицы 1, у большинства детей (14,29%), участвующих в исследовании, мотивации достижения успеха сформирована на умеренно высоком уровне. Подростков со слишком высоким уровнем мотивации к успеху выявлено 8,57% от общего количества детей, участвующих в эксперименте. Кроме того, у 42,86% подростков выявлен средний уровень мотивации к успеху. Низкий уровень зафиксирован у 34,29% подростков от общего количества детей, участвующих в исследовании.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития мотивации к успеху был применен метод математической обработки данных – U-критерий Манна-Уитни, который не обнаружил статистически достоверных различий.

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач у подростков представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач на констатирующем этапе исследования

Уровни мотивации к избеганию неудачи	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	9 «А»		9 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Слишком высокий уровень	2	5,71	1	2,86	3
Умеренно высокий уровень	2	5,71	4	11,43	4
Средний уровень	8	22,86	7	20	24,5
Низкий уровень	5	14,29	6	17,14	4,5

*Примечание: Величины критических значений: * 15 ($p \leq 0,05$), ** 9 ($p \leq 0,01$)*

Согласно результатам таблицы 2, можно сделать вывод, что у многих подростков у 42,86% от общего количества детей, участвующих в исследовании данный показатель сформирован на среднем уровне. Подростков со слишком высоким уровнем мотивации к избеганию неудач выявлено 8,57% от общего количества детей. Кроме того, у 17,14% подростков выявлен умеренно высокий уровень. Низкий уровень мотивации к избеганию неудач выявлен у 34,29% подростков.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития мотивации к успеху был применен метод математической обработки данных – U-критерия Манна-Уитни, который представлен в приложении В. Анализ таблицы 2 показывает, что статистически достоверных различий по слишком высокому, умеренно высокому, среднему, низкому уровню не выявлено. Полученные эмпирические значения по слишком высокому, умеренно высокому, среднему уровню находятся в зоне незначимости, это свидетельствует о незначительности различий между баллами двух групп. Эмпирическое значение по низкому уровню находится в зоне неопределенности, это также свидетельствует об отсутствии значительности различий между баллами двух групп.

Результаты исследования преобладающей мотивации представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования преобладающей мотивации достижения на констатирующем этапе исследования

Доминирующий мотив	Кол-во испытуемых			
	9 «А»		9 «Б»	
	абс.	%	абс.	%
Мотив стремления к успеху	7	20	6	17,14
Мотив избегания неудачи	4	11,43	5	14,29

По результатам исследования мотивации достижения можно сделать вывод о том, что преобладающей является мотивация к достижению успеха.

Анализируя результаты, полученные по Методике диагностики мотивации достижения (А. Мехрабян) можно сделать вывод, что у многих детей выражен *мотив стремления к успеху* – 42,85%, а у 34,29% выражен *мотив избегания неудачи* (таблица 4).

Результаты диагностики мотивации (Методика диагностики достижения А. Мехрабиан) на констатирующем этапе исследования

Мотивации	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	9 «А»		9 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Мотив стремления к успеху	9	25,71	6	17,14	16
Мотив избегания неудачи	5	14,29	7	20	8,5

*Примечание: Величины критических значений: ** 12 ($p \leq 0,05$), 7* ($p \leq 0,01$)*

По результатам исследования мотивации достижения можно сделать вывод о том, что преобладающим является мотив стремления к успеху - 42,85% (25,71 % подростков 9 «А» класса и 17,14% подростков 9 «Б» класса).

Для определения статистически значимых различий по преобладающей мотивации (Методика диагностики достижения А. Мехрабиан) на констатирующем этапе исследования был применен метод математической обработки данных - U-критерия Манна-Уитни. Анализ таблицы 4 показывает, что статистически достоверных различий по преобладающему мотиву стремления к успеху и мотиву избегания неудач не выявлено. Полученные эмпирические значения находятся в зоне незначимости, это свидетельствует о незначительности различий между баллами двух групп.

U-критерий Манна-Уитни позволил определить, что у исследуемых подростков на констатирующем этапе исследования статистически значимых различий не выявлено, статистических различий нет.

По итогам исследования можно выделить, что с низким уровнем мотивации 12 человек, которые делятся на экспериментальную группу (7 детей 9 «Б» класса) и контрольную группу (5 детей 9 «А» класса). Далее нами были проведены тренинговые занятия с данными подростками с низкой мотивацией.

Во время контрольного эксперимента нами были использованы те же методики, что и на констатирующем эксперименте.

Рассмотрим результаты исследования мотивации достижения успеха у подростков по методике «Диагностика мотивации к достижению успеха Т. Элерса» на контрольном этапе исследования, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики мотивации к успеху на контрольном этапе исследования

Уровни сформированности	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	ЭГ (9 «Б»)		КГ (9 «А»)		
	абс.	%	абс.	%	
Слишком высокий уровень	-	-	-	-	-
Умеренно высокий уровень	1	14,29	-	-	3**
Средний уровень	6	85,71	1	20	0*
Низкий уровень	-	-	4	80	0*

Примечание Величины критических значений: *2 ($p \leq 0,05$), - ($p \leq 0,01$)*

На контрольном этапе исследования, после проведенных тренинговых занятий, степень мотивации к успеху у подростков повысилась, об этом свидетельствуют результаты методики «Достижение успеха Т. Элерса». Можно заявить о том, что подростков с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху выявлено 14,29% подростков экспериментальной группы. Средний уровень мотивации к успеху выявлен у 85,71% подростков экспериментальной группы и у 20% контрольной группы. Кроме того, у 80% подростков в контрольной группе выявлен низкий уровень мотивации к успеху, в экспериментальной группе данные показатели не выявлены.

Таким образом, в экспериментальной группе повысилось количество подростков с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху. В контрольной группе результаты практически остались прежними, у подростков низкий уровень мотивации к успеху 80%.

Для определения статистически значимых различий по уровню мотивации к успеху между подростками экспериментальной и контрольной групп был применен метод математической обработки – U-критерия Манна-Уитни. Анализ таблицы 5 показывает, что выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, это свидетельствует о значительности различий между баллами двух групп по мотивации достижения успеха.

Результаты диагностики подростков мотивации к избеганию неудач представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач на контрольном этапе исследования

Уровни сформированности	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	ЭГ (9 «Б»)		КГ (9 «А»)		
	абс.	%	абс.	%	
Слишком высокий уровень	-	-	-	-	-
Умеренно высокий уровень	-	-	-	-	-
Средний уровень	7	100	1	20	0*
Низкий уровень	-	-	4	80	0**

Примечание: Величины критических значений: *2 ($p \leq 0,05$), 0 ($p \leq 0,01$)

На контрольном этапе исследования, после проведенных тренинговых занятий, согласно результатам диагностики, можно сделать вывод, что у многих подростков у 100% подростков экспериментальной группы данный показатель мотивации к избеганию неудач сформирован на среднем уровне. Также средний уровень выявлен у 20% подростков контрольной группы. Подростков со слишком высоким и умеренно высоким уровнем мотивации к избеганию неудач не выявлено. Низкий уровень зафиксирован только в контрольной группе у 80%.

Для определения статистически значимых различий по уровню мотивации к успеху между подростками экспериментальной и контрольной групп был применен метод математической обработки – U-критерия Манна-Уитни. Анализ таблицы 6 показывает, что выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, это свидетельствует о значительности различий между баллами двух групп по мотивации избегания неудач.

Результаты исследования преобладающей мотивации представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования мотивации достижения на контрольном этапе исследования

Мотивации	Кол-во испытуемых			
	ЭГ (9 «Б»)		КГ (9 «А»)	
	абс.	%	абс.	%
Мотивация на успех	7	100	-	-
Мотивация к избеганию неудач	-	-	1	20

По результатам исследования мотивации достижения можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе преобладающей является мотивация к достижению успеха и количество подростков с выраженной мотивацией на успех больше чем в контрольной группе. Также следует отметить, что у подростков мотивация к избеганию неудач выявлена в контрольной группе (20% детей).

Также нами повторно была проведена Методика диагностики мотивации достижения (А. Мехрабиан). Анализируя результаты, полученные по данной методике на контрольном этапе исследования можно сделать вывод, что после проведенных тренинговых занятий у 7 детей экспериментальной группы повысился мотив стремления к успеху – 100%, а в контрольной группе у 20% подростков выражен *мотив избегания неудачи* (таблица 8).

Таблица 8

Результаты диагностики мотивации (Методика диагностики достижения А. Мехрабиан)

Мотивации	Кол-во испытуемых				Критерий Уэмп.
	ЭГ (9 «Б»)		КГ (9 «А»)		
	абс.	%	абс.	%	
Мотив стремления к успеху	7	100	-	-	0*
Мотив избегания неудачи	-	-	1	20	0

Примечание: Величины критических значений: *6 ($p \leq 0,05$), 3 ($p \leq 0,01$)

По результатам диагностики мотивации достижения А. Мехрабиан, можно сделать вывод, что преобладающим является мотив стремления к успеху в экспериментальной группе, количество подростков с выраженным мотивом стремления к успеху 100% (7 детей экспериментальной группы). У 20% детей мотив избегания неудач выражен в контрольной группе.

Для определения статистически значимых различий по уровню мотивации к успеху между подростками экспериментальной и контрольной групп был применен метод математической обработки – U-критерий Манна-Уитни. Анализ таблицы 8 показывает, что выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, это свидетельствует о значительности различий между баллами двух групп по мотивации избегания неудач.

Выводы. Результаты экспериментального исследования позволили сделать вывод об эффективности проведенной тренинговой работы по развитию мотивации достижения успеха у подростков, что свидетельствует о необходимости проведения специальных занятий, направленных на повышение мотивации к учению обучающихся и активизацию интереса к учебному процессу в целом.

Литература:

1. Узнадзе, Д. Н. Мотивация и деятельность / Д. Н. Узнадзе. – М.: Педагогика, 2013. С. 244.
2. Кильдяйкина, Е.П. Диагностика мотивации достижения детей в старшем школьном возрасте / Е. П. Кильдяйкина // материалы IX Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум - 2017» / [Электронный ресурс]. – М.: МАКС Пресс, 2017. URL: <https://www.scienceforum.ru/2017/2827/34094>
3. Полухина, Е. А. Особенности и динамика мотивационной сферы личности подростка / Е. А. Полухина // Вестник университета. – 2014. - №10. –С. 116-118.

Психология

УДК: 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Жуина Диана Валериевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

студентка Прошкина Людмила Ивановна

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение мнемических способностей подростков. Подтверждена эффективность проведенной тренинговой программы по развитию мнемических способностей у подростков.

Ключевые слова: мнемические способности, память, запоминание, воспроизведение, подростковой возраст.

Annotation. The article presents the results of an experimental study aimed at studying the mimic abilities of adolescents. The effectiveness of the training program on the development of mnemonic abilities in adolescents was confirmed.

Keywords: mnemonic abilities, memory, remembering, reproduction, adolescence.

Введение. Актуальность изучения мнемических способностей обусловлена широкими возможностями практического применения полученных знаний. Трудно представить грамотно построенный процесс обучения в образовательном учреждении, создания новых обучающих и развивающих технологий и программ, направленных на развитие познавательных способностей учащихся, без учета закономерностей процессов запоминания и забывания учебного материала [1]. Однако проблема развития мнемических способностей у подростков в настоящее время не является до конца исследованной и требует дальнейшего изучения [2].

Изложение основного материала статьи. С целью изучения особенностей мнемических способностей у подростков было проведено экспериментальное исследование (2017-2018гг.). В исследовании приняло участие 45 учащихся 7–х классов МБОУ «Починковская СОШ» Нижегородской области [3]. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты (см. табл. 1-3). По методике «Заучивание 10 слов» (А. Р.) результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности развития объема слухоречевого запоминания подростков согласно методике «Заучивание 10 слов» (А. Р. Лурия)

Уровень объема слухоречевого запоминания	Количество испытуемых				φ-критерий Фишера
	7 «А»		7 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	3	12,5	2	9,6	0,321
Средний	13	54,2	12	57,1	0,194
Низкий	8	33,3	7	33,3	0

Примечание: $-1,64 (p \geq 0,05)$; $-2,31 (p \leq 0,01)$

Согласно данным таблицы 1, в 7 «А» 12,5 % подростков имеют высокий уровень развития объема слухоречевого запоминания. Средним уровнем развития объема слухоречевого запоминания характеризуются 54,2 % подростков. Низкий уровень развития объема слухоречевого запоминания выявлен у 33,3 % подростков. В 7 «Б» классе 9,6 % подростков характеризуются высоким уровнем развития объема слухоречевого запоминания. Средний уровень развития объема слухоречевого запоминания имеют 57,1 % подростков. На низком уровне развития объема слухоречевого запоминания находятся 33,3 % подростков.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития объема слухоречевого запоминания подростков был применен метод математической обработки данных – φ-угловое преобразование Фишера. Анализ таблицы 1 показывает, что статистически достоверных различий по высокому, среднему и низкому уровню не выявлено.

Далее приведем результаты исследования объема кратковременной зрительной памяти подростков с помощью методики «Определение объема кратковременной зрительной памяти» (Р. С. Немов). Результаты методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Особенности развития объема кратковременной зрительной памяти подростков согласно методике «Определение объема кратковременной зрительной памяти» (Р. С. Немов)

Уровень объема кратковременной зрительной памяти	Количество испытуемых				φ-критерий Фишера
	7 «А»		7 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	3	12,5	2	9,6	0,321
Средний	14	58,3	13	61,9	0,244
Низкий	7	29,2	6	28,5	0,044

Примечание: $-1,64 (p \geq 0,05)$; $-2,31 (p \leq 0,01)$

Как видно из материалов таблицы 2, у 12,5 % подростков 7 «А» класса наблюдался высокий уровень объема кратковременной зрительной памяти. Для них была характерна точность воспроизводимого материала, отсутствие повторов и меньшее количество времени для запоминания материала, отсутствие искаженности в предъявляемом материале, устойчивость к действию внешних и внутренних помех. 58,3 % подростков характеризуется средним уровнем объема кратковременной зрительной памяти. Большинство детей, для того что бы запомнить фигуры, пытались вырисовывать их в воздухе, некоторые ассоциировали их с более знакомыми для себя предметами. 29,2 % подростков имеют низкий уровень объема кратковременной зрительной памяти.

В 7 «Б» классе 9,6 % подростков имеют высокий уровень объема кратковременной зрительной памяти. 61,9 % подростков находятся на среднем уровне объема кратковременной зрительной памяти. 28,5 % подростков имеют низкий уровень объема кратковременной зрительной памяти.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития объема кратковременной зрительной памяти подростков был применен метод математической обработки данных – φ-угловое преобразование Фишера. Статистически достоверных различий по высокому, среднему и низкому уровню развития объема кратковременной зрительной памяти среди подростков не выявлено.

Данные, полученные с помощью методики «Парные ассоциации» В. П. Зинченко представлены в таблице 3.

Таблица 3

Особенности развития объема смысловой памяти подростков согласно методике «Парные ассоциации» (В. П. Зинченко)

Уровень объема смысловой памяти	Количество испытуемых				φ-критерий Фишера
	7 «А»		7 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	2	8,3	2	9,6	0,144
Средний	15	62,5	12	57,1	0,368
Низкий	7	29,2	7	33,3	0,295

Примечание: $-1,64 (p \geq 0,05)$; $-2,31 (p \leq 0,01)$

Согласно данным таблицы 3, 8,3 % подростков 7 «А» класса имеют высокий уровень развития объема смысловой памяти. Средним уровнем развития объема смысловой памяти характеризуются 62,5 % подростков. Низкий уровень развития объема смысловой памяти имеют 29,2 % подростков.

Также было выявлено, что 9,6 % подростков 7 «Б» класса характеризуются высоким уровнем развития объема смысловой памяти. Средний уровень развития объема смысловой памяти имеют 57,1 % подростков. На низком уровне развития объема смысловой памяти находятся 33,3 % подростков.

Как показало проведенное исследование, большая часть подростков имеют низкий уровень развития объема слухоречевого запоминания, низкий уровень развития объема кратковременной зрительной памяти, низкий уровень развития объема смысловой памяти. Многие подростки характеризуются средним уровнем развития мнемических способностей. Незначительная часть подростков характеризуются высоким уровнем развития мнемических способностей.

Для определения статистически значимых различий по уровню мнемических способностей подростков был применен метод математической обработки данных – φ-угловое преобразование Фишера. Статистически достоверных различий по высокому, среднему и низкому уровню развития объема смысловой памяти среди подростков не выявлено.

Таким образом, большая часть подростков имеет средний уровень развития мнемических способностей. Многие подростки характеризуются низким уровнем развития мнемических способностей. Незначительная часть подростков находится на высоком уровне развития мнемических способностей.

Согласно возрастным особенностям подростков, для них должен быть характерен высокий объем запоминаемого материала и воспроизведения информации, а также использование операционных механизмов мыслительного уровня (аналогия, структурирование, систематизация) [4]. Учитывая возрастные показатели, а также данные экспериментального исследования, мы сочли необходимым разработать и провести тренировочную коррекционную программу, направленную на развитие мнемических способностей, объема

слуховой, двигательной, опосредованной, зрительной, логической кратковременной памяти; объем слухоречевого запоминания и т.д. Программа была проведена с подростками, обладающими низким уровнем развития мнемических способностей (они составили экспериментальную группу), и включала в себя 15 занятий.

Для выявления эффективности тренинговых занятий был организован и проведен контрольный срез по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Результаты исследования подростков по методике «Заучивание 10 слов» (А. Р. Лурия) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Особенности развития объема слухоречевого запоминания подростков согласно методике «Заучивание 10 слов» (А. Р. Лурия) после формирующего эксперимента

Уровень объема слухоречевого запоминания	Количество испытуемых				φ–критерий Фишера
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	2	28,6	-	-	-
Средний	5	71,4	1	14,3	2,314**
Низкий	-	-	6	85,7	-

Примечание: $-1,64 (p \geq 0,05)$; $-2,31 (p \leq 0,01)$

Как показали результаты контрольного исследования, после формирующего эксперимента на высоком уровне развития объема слухоречевого запоминания находились 28,6 % подростков экспериментальной группы. Средним уровнем развития объема слухоречевого запоминания характеризуются 71,4 % подростков экспериментальной группы и 14,3 % контрольной группы. Результаты проведенного исследования показали, что после формирующего эксперимента 85,3 % подростков контрольной группы имеют низкий уровень развития объема слухоречевого запоминания.

Таким образом, в экспериментальной группе повысилось количество подростков со средним и высоким уровнем развития объема слухоречевого запоминания. Также снизилось количество подростков с низким уровнем развития объема слухоречевого запоминания. В контрольной группе результаты остались практически без изменений.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития объема слухоречевого запоминания подростков между подростками экспериментальной и контрольной групп был применен метод математической обработки данных – φ–угловое преобразование Фишера. Анализ таблицы 4 показывает, что выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема слухоречевого запоминания.

Также было проведено повторное исследование подростков по методике «Определение объема кратковременной зрительной памяти» (Р. С. Немов). Результаты методики представлены в таблице 5.

Таблица 5

Особенности развития объема кратковременной зрительной памяти подростков согласно методике «Определение объема кратковременной зрительной памяти» (Р. С.Немов) после формирующего эксперимента

Уровень развития объема кратковременной зрительной памяти	Количество испытуемых				φ–критерий Фишера
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	2	28,6	-	-	-
Средний	5	71,4	1	14,3	2,314**
Низкий	-	-	6	85,7	-

Величины значимых корреляций: *4 ($p \leq 0,05$), **1 ($p \leq 0,1$)

Как видно из материалов таблицы 5, 28,6 % подростков имеют высокий уровень развития объема кратковременной зрительной памяти. 71,4 % подростков экспериментальной группы и 14,3 % подростков контрольной группы имеют средний уровень объема кратковременной зрительной памяти. 85,7 % подростков контрольной группы характеризуются низким уровнем развития объема кратковременной зрительной памяти.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было выявлено, что в экспериментальной группе увеличилось количество подростков со средним уровнем развития объема кратковременной зрительной памяти и уменьшилось количество подростков с низким уровнем развития объема кратковременной зрительной памяти. В контрольной группе результаты практически не изменились.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития объема кратковременной зрительной памяти подростков был применен метод математической обработки данных – φ–угловое преобразование Фишера. Анализ таблицы 5 показывает, что выявлены статистически достоверные различия между подростками экспериментальной и контрольной групп на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема кратковременной зрительной памяти.

Также было проведено исследование подростков по методике «Парные ассоциации» В. П. Зинченко. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6

Особенности развития объема смысловой памяти подростков согласно методике «Парные ассоциации» В. П. Зинченко после формирующего эксперимента

Уровень развития объема смысловой памяти	Количество испытуемых				φ-критерий Фишера
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	2	28,6	-	-	-
Средний	5	71,4	1	14,3	2,314**
Низкий	-	-	6	85,7	-

Величины значимых корреляций: * 1 ($p \leq 0,05$), ** - ($p \leq 0,1$)

Как показали результаты контрольного исследования, после формирующего эксперимента на высоком уровне развития объема смысловой памяти находятся 28,6 % подростков экспериментального класса. В контрольной группе не выявлено ни одного подростка с высоким уровнем объема смысловой памяти. Средним уровнем развития объема смысловой памяти характеризуются 71,4 % подростков экспериментальной группы и 14,3 % подростков контрольной группы. 85,7 % подростков контрольной группы имеют низкий уровень развития объема смысловой памяти.

Для определения статистически значимых различий по уровню развития объема смысловой памяти подростков был применен метод математической обработки данных – φ-угловое преобразование Фишера.

Анализ таблицы 6 показывает, что выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема смысловой памяти.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе значительно повысилось количество подростков со средним и высоким уровнем развития объема слухоречевого запоминания, объема кратковременной зрительной памяти, объема смысловой памяти. Полученные результаты, с нашей точки зрения, можно объяснить эффективностью проведенной опытно-экспериментальной работы с подростками.

Выводы. Результаты констатирующего эксперимента показали, что часть подростков имеют низкий уровень развития объема слухоречевого запоминания, низкий уровень развития объема кратковременной зрительной памяти, низкий уровень развития объема смысловой памяти. Значительная часть подростков имеет средний уровень развития мнемических способностей. Незначительная часть подростков характеризуются высоким уровнем развития мнемических способностей.

Для развития мнемических способностей у подростков экспериментальной группы был организован и проведен тренинг. Подростки контрольной группы не принимали участия в формирующем эксперименте. В ходе тренинговых занятий у подростков развивались мнемические способности, объем слуховой, двигательной, опосредованной, зрительной, логической кратковременной памяти; объем слухоречевого запоминания и т.д.

Результаты контрольного эксперимента показали, что в экспериментальной группе значительно повысилось количество подростков со средним и высоким уровнем развития объема слухоречевого запоминания, объема кратковременной зрительной памяти, объема смысловой памяти. Полученные результаты, по нашему мнению, можно объяснить эффективностью проведенной опытно-экспериментальной работы с подростками.

Затем для определения статистически значимых различий по уровню развития объема слухоречевого запоминания подростков был применен метод математической обработки данных – φ-угловое преобразование Фишера. Были выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема слухоречевого запоминания, на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема кратковременной зрительной памяти, на $p \leq 0,01$ уровне по среднему уровню развития объема смысловой памяти.

Литература:

1. Бруннер, Е. Ю. ведущие виды запоминания детей 6-7 лет / Е. Ю. Бруннер, А.Н. Дробноход // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 47-1. – С. 274-280.
2. Кузнецова, А. В. Мнемические способности интернет-активного школьника 14-16 лет / А. В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 231-234.
3. Прошкина, Л. И. Диагностика кратковременной и долговременной памяти детей младшего и среднего школьного возраста / Л. И. Прошкина // материалы IX Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум - 2017» / [Электронный ресурс]. – М.: МАКС Пресс, 2017. URL: <http://www.scienceforum.ru/2017/2827/34249>
4. Петрова, Е. А. Взаимосвязь показателей эффективности мнемических способностей со структурой интеллекта у учащихся 10-12 лет / Е. А. Петрова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 230-236.

УДК:159.9

аспирант Жукова Аннелия Мгеровна

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж);

доктор психологических наук, профессор Трофимова Наталья Борисовна

Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ХАРАКТЕРИСТИКА НРАВСТВЕННОГО РОСТА СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье приводится характеристика категорий «нравственность» и «нравственная позиция»; определяются структурные компоненты и уровни развития нравственной позиции студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: нравственность, нравственная позиция, нравственный рост, нравственное поведение.

Annotation. This paper contains depiction of categories “morality” and “moral position”; determination of structural components and stages of development of moral position of students - future pedagogues.

Keywords: morality, moral position, moral growth, moral behaviour.

Введение. В настоящее время, современная система образования направлена на развитие личности студентов, их компетентности. Кроме того, особое значение в педагогическом вузе необходимо уделить, на наш взгляд, развитию индивидуально-профессиональных характеристик и нравственному становлению личности будущего педагога.

В рамках данной статьи попытаемся охарактеризовать категории «нравственность» и «нравственная позиция» студента – будущего педагога. Сложность определения содержания нравственного образования в целом состоит в том, что в отличие от других учебных модулей, курсов за ним не стоит область научного знания. Теоретической основой курса являются философия, этика, педагогика, психология, курсы эстетического направления и т.п. Главное же состоит в том, что нравственное образование связано с непосредственным жизненным опытом студентов: привычными ситуациями деятельности, общения, потребностями в знании тех или иных правил, регулирующих отношения людей, процесс самопознания. Большое количество людей живет в большей или меньшей степени в невозможных условиях: нет сознания ценности своей личности, нет уважения личности других. *Этому надо учить, формируя интерес к собственной личности и внутреннему миру других людей*, с уверенностью отмечала наш учитель Нелли Михайловна Трофимова, к сожалению, ушедшая из жизни.

Изложение основного материала статьи. Нравственное становление студентов – будущих педагогов проявляется в формирующемся педагогическом профессионализме. Он базируется на компетенциях, основанных на знаниях, умениях и навыках работы в образовательном процессе, в соответствии с закономерностями формирования «человеческого в Человеке». Однако в формирующемся профессиональном опыте в настоящий момент доминируют подходы общего применения определенных педагогических приемов, которые не отражают духовно-нравственных, культуросообразных, ценностно-смысловых составляющих человеческого потенциала. И в этом смысле вряд ли можно говорить о том, что подготовка будущих учителей действительно происходит в условиях созидательного профессионального самоопределения, которое ориентирует студента – будущего учителя на процессы смыслообразования, смыслопостижения, нравственного совершенствования [20, С. 24-47].

Анализ литературы позволяет отметить, что основное расхождение определения категории «нравственность» состоит в том, что одни ученые трактуют ее как внешнюю характеристику человека, связанную с его поведением и отношением с обществом, другие трактуют ее как внутреннее содержание личности.

Так, например, Рыбакова Н.В. называет нравственность важнейшим продуктом социума [18]. Придерживаясь данной мысли, Мельникова Н.В и Коновалова О.В. дают следующее определение нравственности: «нравственность заключается в добровольном самостоятельном согласии чувств, стремлений и действий сограждан, их интересов и достоинств с интересами и достоинствами общества в целом» [12, с. 45]. Тем самым отождествляя понятия «нравственность» и «моральность».

Зинченко В.П. говорит, что нравственность является внешней формой проявления высших духовных качеств человека [5].

Еще Фрейд З. относил нравственность к высшим проявлениям супер Эго, которое является цензором всех наших поступков. Однако, «базовые потребности не предопределяют все поведение человека, есть и иные, кроме мотивов, детерминанты поведения. В роли одной из важнейших детерминант выступает внешняя среда» (А.Г. Маслоу). Доказывая внутреннюю мотивированность любого человеческого поступка, Маслоу большое место отводил и социальной среде, влиянию той культуры, в которой человек растет [24, 11].

Трофимова Н.Б. определяет нравственность как сущность личности и считает, что нравственность выступает главным компонентом ее духовности [21, с. 41]. Титаренко А.И. также считает нравственность внутренней составляющей личности, с помощью которой человек пропускает информацию об окружающем мире [19].

На наш взгляд, оба подхода в определении нравственности обоснованы. Нравственность является важнейшим внутренним компонентом личности, который в свою очередь характеризует способность человека определенным образом относиться к собственной жизни, и участвовать в преобразовании общества в целом.

Формирование нравственной позиции студента – будущего педагога является сложным и многосторонним процессом. И период обучения в вузе имеет особое значение для нравственного роста. Он предполагает приобщение к нравственным категориям, а также изменение (или созидание) ранее сформировавшихся нравственных действий и поступков у студентов. Кроме того, в юности переосмысливаются жизненные цели, взгляды, они осознаются и становятся более реалистичными, соотносятся не только с собственными желаниями и мечтами, а с реальными возможностями и способностями. Действия и поступки корректируются с учетом требований общества, его нормами, в том

числе и моральными. В период студенчества человек принимает ответственные решения, которые важны для его будущей самореализации, как в профессии, так и в жизни.

Переходя к рассмотрению непосредственно категории «нравственная позиция» мы столкнулись с тем, что в работах многих ученых она является синонимом понятия «позиция личности». Поэтому, для более подробного понимания сущности нравственной позиции, сначала рассмотрим, что представляет собой «позиция личности» человека в психологических исследованиях.

Узнадзе Д.И. позицию личности определяет через понятие установки, как состояние готовности человека к определенному поведению. Опираясь на теорию установок Узнадзе Д.И., Рубинштейн С.Л. называет позицию личности как «особый момент», отношение к поставленным человеком целям и задачам, и включающий в себя целый спектр компонентов, от потребностей до мировоззрения» [17, 23].

В теории личности, созданной Божович Л.И., позиция личности занимает центральное место. Главной функцией ее является регуляция взаимодействия человека и социума. Это универсальная характеристика, ключевая составляющая личности, система реальных мотивов, выбранных самостоятельно, отмечает Л.И. Божович [2].

Похожей точки зрения придерживается Лукина В.С.: «позиция личности – принятый человеком выбор своего места в жизни» [10].

Некоторые ученые рассматривают позицию личности через призму отношения к действительности. Так, К.А. Абульханова-Славская рассматривает данную категорию как способ организации жизни личности через свой жизненный опыт и достижения [1].

Кряж И.В. называет позицию личности способом осмысления окружающей действительности, и отмечает, что она обеспечивает устойчивость отражаемой картины мира [9, с. 110]. Неймарк М.С. добавляет, что позиция личности определяет также эмоциональное самочувствие человека, его отношение к среде и к себе [13].

В целом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что позиция личности является важнейшим структурным компонентом личностного развития, независимо от формы его проявления. К этому выводу приходит большинство исследователей.

Нравственная позиция личности характеризует, по нашему мнению, проявление позиции личности в ее нравственно-духовной проекции. Так, например Трофимова Н.М. дает определение нравственной позиции как сложного базового образования личности, отражающего ее избирательное отношение к ценностям. И отмечает, что в процессе нравственного развития личности эти отношения преобразуются в устойчивые качества личности [22].

Никитина Е.Л. добавляет к ценностному отношению эмоциональную составляющую, называя нравственную позицию как «устойчивое осознанное эмоционально-ценностное отношение человека к действительности, определяющее его нравственный выбор в системе отношений на основе общепринятых и интериоризованных им моральных норм» [14, с. 29].

Пушкина Т.Ф. рассматривает нравственную позицию как продукт нравственной культуры личности, характеризующийся её принципиально новой позицией. Условием нравственной позиции она называет ее активность и осознанность [16, с. 27].

В этой связи нравственную позицию мы рассматриваем как многогранную составляющую нравственности личности, проявляющуюся в осознанной способности человека определенным образом относиться к собственной жизни, к другим людям, участвовать в преобразовании общества в целом, имея при этом стойкое убеждение и способность противостоять негативным безнравственным влияниям со стороны социума. При этом устойчивость нравственной позиции определяет устойчивость личности.

Для более полного изучения данной категории необходимо её структурировать. С этой целью попытаемся определить основные структурные компоненты нравственной позиции студента-будущего педагога.

Анализ психологических исследований ученых, занимающихся исследованием нравственного образования в целом, и нравственной позиции в частности, позволяет констатировать, что основополагающим компонентом выступает – *ценностный компонент*. Мы солидарны в этом с учеными исследователями и также выделяем ценностный компонент как доминирующий в развитии нравственной позиции студента – будущего педагога.

Ценности лежат в основе регуляции поведения и поступков человека. При этом они выступают как важнейший элемент внутренней структуры личности, характеризующийся жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отделяющий значимое, существенное для данного человека, от незначимого, несущественного. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностей обеспечивает устойчивость личности, которая выражается в направленности её потребностей и интересов.

Ценностный компонент включает значимые для личности жизненные принципы, предметное содержание окружающего мира, этические воззрения и идеалы, обеспечивающие ориентацию в жизненном и профессиональном пространстве. В этом отношении студенческий возраст весьма благоприятен для нравственного взросления и наполнения нравственным смыслом жизненной траектории развития.

Трофимова Н.Б. отмечает, что наиболее важным периодом для осознания своих ценностей, их принятия и освоения является период юношества. В нем возникает потребность рассмотрения альтернатив в системе ценностей и позиций [21, с. 55].

Студенческий возраст это полнокровная веха в жизни человека, период интенсивной психической жизни, нравственных исканий, возрастного максимализма, период особой чувствительности по отношению ко многим проявлениям социальной несправедливости, свободного выбора себя как личности, своих нравственных устоев.

И особое значение приоритет ценностей приобретает для будущих педагогов. Так как при передаче знаний и опыта подрастающему поколению, в ходе своей работы педагог опирается на собственную систему ценностей, проявляющуюся в поведении, в отношении к другим людям, к детям. Нельзя научить детей быть честными, добрыми, отзывчивыми, если ты сам этими нравственными качествами не обладаешь. В этом конструктивная роль нравственных ценностей. Таким образом, конструктивная роль нравственных ценностей проявляется в процессе личностной регуляции принятия нравственного решения, что создает возможность для самореализации студента-будущего педагога, предполагающего сознательный и ответственный выбор не

только в плане внешне заданных альтернатив, но и в плане внутренней динамики движения мотивов, целей и смыслов.

Братусь Б.С. в своей работе «Аномалии личности» (1988) говорит о том, что основным вектором развития личности должна быть нравственно-ценностная. Он утверждает, что совокупность отношений к окружающему миру, к людям и к себе, образует в своем единстве нравственную позицию личности. Нравственная позиция особенно устойчива, когда она становится сознательной, т.е. когда ценности личности становятся основой для осознания личности в действительности [15, с. 24].

Ценности не существуют без человека, они являются способом жизненной ориентации людей и выступают как вектор нравственной ориентации в окружающей действительности человека, ради чего он принимает решения и к чему стремиться.

Для построения собственной ценностной системы, студент – будущий педагог, должен руководствоваться личными мотивами. Совокупность всех мотивов личности, является ее основополагающей характеристикой. Мотивы личности формируют ее мировоззрение и убеждения.

Ломов Б.Ф. под мотивационной сферой личности понимает всю совокупность мотивов человека, которая формируется и развивается в течение всей жизни человека. Платонов К.К. рассматривает мотивы личности как ее свойства (диспозиции), Божович Л.И. относит мотивы к психическим явлениям, таким как идеи, чувства и переживания. Рубинштейн С.Л. определяет, что мотивация выступает как субъективная детерминация поведения человека внешней средой, через которую человек включен в действительность [17].

При этом эффективность нравственного взросления на этапе студенческого возраста возрастает при формировании ценностного отношения к другой личности, зависит от понимания образовательного процесса как совокупности условий, обеспечивающих присвоение нравственных норм общества, его духовного начала, основанных на самоценности и достоинстве каждой личности. Именно поэтому, к структурным компонентам нравственной позиции студента – будущего педагога мы относим *мотивационно-поведенческий* компонент.

Еще один компонент нравственной позиции студента – будущего педагога, выступающий как структурный – *эмоциональный компонент*, включающий в себя чувства и переживания человека. Необходимо отметить, что эмоции и чувства – неотъемлемая составляющая в деятельности педагога. С одной стороны, профессия учителя требует от человека самоконтроля эмоциональных состояний, а с другой, учителю необходима эмоциональная чуткость, отзывчивость, эмпатия, эмоциональная гибкость (Митина Л.М.).

Эмоционально ригидный человек не может стать хорошим педагогом. Довольно тяжело представить работающим с детьми человека, который не способен на переживания или душевную заботу о них. Особую роль здесь мы отводим нравственным чувствам личности.

Ильин Е.П. называет нравственными «чувства, которые переживает человек в связи с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общественной морали» [7, с. 311].

Додонов Б.И. отмечал, что существуют эмоции, придающие ценность деятельности человека, называя их альтруистическими, которые возникают на потребности в содействии, например забота, преданность, жалость, нежность [7, с. 373].

Выготский Л.С. утверждал, что эмоции являются сильным стимулятором поведения человека, помогая преобразовывать картину окружающего мира [3].

Котикова О.П. обращает внимание на непосредственную связь эмоциональной сферы и нравственной позиции личности. Она говорит о том, что чувства и эмоции представляют самостоятельную форму закрепления нравственной позиции, и формируют нравственные ориентации личности [8].

Несомненно, что ценностный, мотивационно-поведенческий и эмоциональный структурные компоненты в своем единстве составляют базовую основу нравственной позиции. Однако для эффективного функционирования названных компонентов, необходима сознательная саморегуляция поведения. В жизни каждому приходится делать сознательный выбор, как поступить в той или иной ситуации, особо тяжело его делать сейчас, когда вокруг происходит такая нравственная деформация общества, сплошь и рядом имеет место социальная несправедливость, происходит переоценка базовых ценностей. Социальная поляризация общества, резко обозначенный раскол на «сверхбогатых» и нищающее большинство не обходит стороной студенческую группу, дифференциация по доходам и образу жизни имеет место и в студенческой среде. И зачастую, сделать правильный нравственный выбор очень трудно. Для правильного выбора действия и поведения необходимо включать волевые качества, которые будут характеризовать – *регулятивный компонент*.

Мы согласны с утверждением Ильина Е.П., который говорит: «не только нравственные качества способствуют проявлению силы воли, но и проявление силы воли обеспечивает нравственное поведение» [6]. Присутствие ярко выраженных волевых качеств характерно для нравственного человека с устойчивой нравственной позицией. Стоит согласиться, что поступать вразрез с мнением большинства, при этом думая не о себе стоит большого усилия. Однако отмечает Ильин Е.П., сама по себе сила воли не делает поведение нравственным. Сила воли помогает человеку поступать нравственно, при условии, что остальные компоненты нравственной позиции положительно присутствуют в его сознании.

Таким образом, вышеперечисленные компоненты: *ценностный, мотивационно-поведенческий, эмоциональный и регулятивный* представляют собой структуру нравственной позиции студента – будущего педагога. При этом следует отметить, что нравственная позиция будет устойчивой в случае эффективного функционирования всех компонентов данной системы.

Следующим этапом нашей работы было теоретическое определение уровня сформированности нравственной позиции студента – будущего педагога. Для решения поставленной задачи был проведен анализ психолого-педагогической литературы, были изучены различные источники. Стоит сказать, что на настоящий момент вопрос классификации уровней сформированности нравственной позиции личности только начинает активно исследоваться учеными психологами.

Большинство классификаций объясняется учеными на основе концепции морального развития Кольберга Л. Согласно его теории, моральное развитие личности происходит поэтапно.

1 этап: предконвенциональный (доморальный) уровень; 2 этап: конвенциональный (прагматический) уровень; 3 этап: постконвенциональный уровень (автономной морали). Все уровни имеют две стадии [15, с. 51]. Теория Л. Кольберга дала основу для работ многих ученых, изучающих нравственную сферу

развития личности, однако основным критерием для ее построения, автор использует только мотивационный компонент, оставляя за рамками другие компоненты нравственного содержания позиции личности.

Современные исследователи, отмечая данную особенность концепции Кольберга, составляют свои классификации, учитывая уже не один компонент, а несколько.

Так, Щербинина О.А. относит категорию нравственной позиции к позиции личности в целом, и дает нам следующую классификацию уровней позиции личности, основанную на обозначенных Иващенко А.В. и Фроловой Н.В. уровнях:

1. Приближающийся к идеальному: глубокие знания о нормах общества, активная позиция в трудных ситуациях, активная деятельность и удовлетворенность ею, положительно окрашенные отношения с другими людьми, нравственные мотивы поведения, мирное разрешение конфликтов.

2. Достаточный: определенный объем знаний о социальных нормах в обществе и руководство ими, однако ценность личностных норм с общественными различается; положительное отношение к жизни, уход от решения серьезных ситуаций; достаточно положительно окрашенные отношения с людьми, избегание конфликтов, нравственные мотивы не всегда определяют поведение.

3. Тревожный уровень: определенный объем знаний о социальных нормах, однако их применение ситуативно, в зависимости от личной выгоды; отсутствие сформированного отношения к жизни, отсутствие проявления активности при столкновении с трудностями; неудовлетворенность занимаемого положения; желание изменить имеющиеся отношения с людьми; уход от конфликтных ситуаций.

4. Критический уровень: знания о социальных нормах незначительны, практически не используются в жизни; негативное отношение к жизни; неудовлетворенность занимаемой позицией; безразличные или негативные отношения с другими людьми; враждебность в конфликтных ситуациях [25, с. 399].

Интересную классификацию представляет Десненко С.И. Она основывает ее на личностно-профессиональной позиции человека, как целостной характеристике, отражающей отношение личности к себе, к профессиональной деятельности и коллегам. Она выделяет три уровня личностно-профессиональной позиции: низкий, средний и высокий. Низкий уровень характеризуют отсутствие ценностно-смысловых отношений, отсутствие направленности на профессионализм, отсутствие потребности в самообразовании. Средний уровень характеризуется присутствием ценностно-смысловых отношений и направленностью на профессию, но отсутствием информации и недостаточной потребностью в самообразовании. При высоком уровне личностно-профессиональной позиции присутствуют все компоненты [4].

Даниленко И.М. строит классификацию позиции человека через систему нравственных отношений. В данной классификации присутствуют три уровня: 1. Высокий: проявляющийся в деятельности, направленной на реализацию потребности в постоянном самосовершенствовании отношений с окружающими. 2. Средний: характеризуется осознанием связи с обществом, восприятием себя как части целого, контролем своего поведения. 3. Низкий: характеризуется усвоением простых моральных норм [12, с. 65].

Овчарова Р.В. и Гизатуллина Э.Р. в своей монографии очень подробно рассматривают различные концепции нравственного развития личности, на основе которых составили авторскую классификацию уровней развития нравственности подростков. Для нас особый интерес представило то, что в качестве основных критериев нравственного развития они рассматривали нравственную позицию личности и целостность нравственной сферы личности в целом. Так, они выделили 3 уровня: 1) уровень нравственной пассивности (нравственная позиция по отношению к ценностям и нормам объектная, низкий уровень самосознания, низкий уровень активности при моральном выборе, недоразвитие всех нравственных компонентов, разрыв между сознанием и поведением); 2) уровень нравственной аффективности (невыраженная нравственная позиция, низкий/средний уровень самосознания, развиты 1,2 компонента нравственности, разрыв между сознанием и действительностью); 3) уровень нравственной активности (субъектная нравственная позиция, высокий уровень самосознания, активность при принятии моральных решений, все компоненты нравственности развиты, единство сознания и действительности) [15, с. 57].

Учитывая представленные точки зрения, при построении собственной классификации уровней развития нравственной позиции студентов – будущих педагогов, мы основывались на том, что нравственная позиция является характеристикой личности, одним из базисов, на котором строится жизненная позиция человека, находящаяся в тесной взаимосвязи с личностно-профессиональной позицией. На этом основании мы выделяем 4 уровня развития нравственной позиции: *сформированная устойчивая нравственная позиция; сформированная ситуативная нравственная позиция; несформированная зависимая нравственная позиция; несформированная нравственная позиция*. Характеристики данных уровней мы рассматриваем в соответствии с выделенными структурными компонентами: ценностным, мотивационно-поведенческим, эмоциональным и регулятивным (см. табл. 1).

Характеристика уровней сформированности нравственной позиции студентов – будущих педагогов

Компонент	Сформированная устойчивая нравственная позиция	Сформированная ситуативная нравственная позиция	Несформированная зависимая нравственная позиция	Несформированная нравственная позиция
Ценностный	-преобладание нравственных ценностей, несущих гуманистический характер -ценности на личностном уровне и на уровне нормативном (общественном) совпадают	-осведомленность и понимание ценностей и норм -преобладание ценностей, направленных на собственную безопасность -ценности на личностном уровне и на уровне нормативов могут не совпадать	-осведомленность о нравственных нормах и ценностях в обществе - личные ценности носят гедонистический характер, преобладание ценностей достижения собственного благополучия и власти -ценности на личностном уровне и на уровне нормативов не совпадают, однако внешне это не различимо	-преобладание ценностей, несущих гедонистический характер -ценности на личностном уровне не совпадают совершенно с нормативными
Мотивационно-поведенческий	-направленность на Другого -мотивы носят бескорыстный характер	- направленность на Другого -мотивы не всегда носят бескорыстный характер	-направленность на эгоизм -мотивы способствуют достижению личной выгоды	-направленность на себя, на эгоизм -мотивы способствуют достижению личных целей
Эмоциональный	-положительное эмоциональное отношение к людям и себе: -высокий уровень эмоционального отклика -способность к эмпатии	-положительное эмоциональное отношение к себе и людям -средний/ниже среднего эмоциональный отклик -низкая способность к эмпатии	-положительное эмоциональное отношение к себе, переменчивое к окружающим -эмоциональный отклик ниже среднего -отсутствует способность к эмпатии	-негативное эмоциональное отношение к окружающей действительности -эмоциональный отклик отсутствует -отсутствует способность к эмпатии
Регулятивный	Высокий уровень волевой регуляции	Низкий уровень волевой регуляции	Средний уровень волевой регуляции	Низкий уровень волевой регуляции

Определив уровни сформированности нравственной позиции личности, следует пояснить некоторые аспекты. Во-первых, количество уровней сформированности нравственной позиции с нашей точки зрения зависит от включенности и уровня развития того или иного компонента нравственной позиции. Например, при сформированной устойчивой нравственной позиции все компоненты нравственной позиции присутствуют в высшем своем проявлении, что выражается, например, в направленности на альтруизм, преобладании высших нравственных ценностей и высоким уровнем волевой регуляции. При несформированной нравственной позиции, некоторые компоненты могут и вовсе отсутствовать, например, эмоциональный или не выраженный мотивационно-поведенческий. Это может быть связано с ограниченностью нравственной сферы личности, отсутствием информативной базы при нравственном воспитании или особенностей психики человека. Особый интерес представляют сформированная ситуативная нравственная позиция и несформированная зависимая нравственная позиция личности. Ситуативная нравственная позиция характеризуется присутствием всех составляющих компонентов, однако уровни некоторых из них не настолько развиты, чтобы оставаться устойчивыми в любой ситуации. Так, ситуативная нравственная позиция характеризует человека, выстраивающего свою позицию и как следствие поступки в зависимости от референтной для него группы, что объясняется инфантильностью. Зависимая нравственная позиция присуща людям с низким уровнем волевой регуляции. Они вполне осознают нормы и ценности, принятые в обществе, однако это им необходимо лишь для внешнего проявления своей нравственности. Мотивы таких людей направлены на собственную выгоду.

Выводы. В заключении хотелось бы сказать, что спецификой нравственного поведения выступает добровольное, свободное следование нравственным, этическим нормам, правилам, требованиям. Осознание этой стороны нравственности способствует постижению сути нравственных явлений.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова – Славская // Психологический журнал. – 1994. - № 4. – С. 39 – 55.
2. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова // Вопросы психологии, 1975. - №1. – С. 80 – 89.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Пед.-пресс, 1999. – 533 с.
4. Десненко С.И. Личностно-профессиональная позиция студента педвуза, как фактор развития личности будущего профессионала / С.И. Десненко // Вестник ЧитГУ. - №7(64). – 2010. – С.60 – 67.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // В.П. Зинченко // Педагогика. - №5. – 1997. – С. 3 – 17.
6. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин// Питер, 2013. – 364 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Котикова О.П. Роль эмоций в нравственном становлении детей с особенностями психофизического развития / О.П. Котикова // Управление в социальных и экономических системах: материалы XX международной научно-практической конференции, г. Минск, 20 мая 2011 г. / Минский ин-т управления; редкол.: Н.В. Суша [и др.]. – Минск, 2011. – С. 267–268.
9. Кряж И.В. Роль позиции личности в конструировании картины мира / И.В. Кряж // Наука и освіта. - №1, 2015. – С. 108 – 114.
10. Лукина В.С. Исследование мотивации профессионального развития / В.С. Лукина // Вопросы психологии, 2004. - №5. – С. 25 – 33.
11. Маслоу А. Мотивация м личность / А. Маслоу, М – СПб.: Питер, 2014. – 600 с.
12. Мельникова Н.В., Коновалова О.В. Психология нравственности. Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и психологии / Н.В. Мельникова, О.В. Коновалова. – Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 2004. – 158 с.
13. Неймарк М.С. К вопросу об экспериментальном исследовании направленности личности / М.С. Неймарк // Вопросы психологии. – 1973. - № 1. – С. 4
14. Никитина Е. Л. Нравственная позиция старшеклассника к институту семьи: сущность и структура // Вестник ВятГУ., 2009. - №2. – С. 29 – 32.
15. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: Монография. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011. – 147 с.
16. Пушкина Т.Ф. Нравственное самостановление личности старшеклассника в историко-краеведческой деятельности/ Т.Ф. Пушкина // Дисс.канд.пед.наук.- Воронеж: ВГПУ, - 2000. – 148 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 томах / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. – Т2. – 328 с.
18. Рыбакова И.В., Протанская Е.С. Воспитание нравственных чувств / И.В. Рыбакова, Е.С. Протанская. – Ленинград: Знание, 1979. – 34 с.
19. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования / А.И. Титаренко. – М.: Мысль, 1974. – 278 с.
20. Трофимова Н.Б. Методологические основания разработки духовно-личностного становления будущего педагога в образовательной среде вуза / Становление личности будущего педагога в образовательном пространстве вуза: коллективная монография / Н.Б. Трофимова [и др]; под ред. Н.Б. Трофимовой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2018. – 164 с.
21. Трофимова Н.Б. Развитие духовно-нравственного потенциала учащихся в образовательном процессе школы (психолого-педагогический аспект): моногр. / Трофимова Н.Б. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – 283 с.
22. Трофимова Н.М. Философско-психологические и педагогические основы взросления личности / Становление личности будущего педагога в образовательном пространстве вуза: коллективная монография / Н.Б. Трофимова [и др]; под ред. Н.Б. Трофимовой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2018. – 164 с. С. 6-23.
23. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. –М.: Просвещение, 1966. – 415 с.
24. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
25. Щербинина О.А. К вопросу о критериях, показателях и уровнях развития внутренней позиции личности младшего школьника / О.А. Щербинина // Вестник ОГУ.- №2(121).- 2011. – С. 396 – 400.

УДК:159.9.072.422

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

Федеральный государственный бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

студент 2 курса группы НОЗ-16-1 факультета психологии и педагогики Смирнова Алина Андреевна

Федеральный государственный бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о влиянии самооценки младших школьников на их успеваемость по основным предметам общеобразовательного цикла. В исследовании принимали участие 25 младших школьников, учеников 3 классов. С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена была выявлена прямая зависимость типа самооценки от успеваемости в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: самооценка, неуспеваемость, возрастные особенности младших школьников.

Annotation. The article deals with the question of the impact of self-esteem of junior schoolchildren on their academic performance in the main subjects of the general education cycle. The study involved 25 junior schoolchildren, pupils of 3 classes. With the help of the Spearman rank correlation criterion, a direct dependence of the type of self-esteem on academic achievement at the junior school age was revealed.

Keywords: self-esteem, poor progress, age features of junior schoolchildren.

Введение. Неуспеваемость - сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. Проблема неуспеваемости детей в начальной школе является, безусловно, актуальной и волнует не только педагогов, но и родителей, и самих младших школьников, потому что в принципе нет такого ребенка, который хотел бы плохо учиться.

Под неуспеваемостью обычно понимают явление, при котором учащийся имеет неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году.

Взаимосвязь самооценки младших школьников их успеваемости заключается в том, что если эта связь имеет место быть, то в зону риска попадают слабые ученики, для которых будет характерна заниженная самооценка. Следовательно, воздействие будет необходимо не только педагогическое (т.е. работа с успеваемостью ребенка, с пониманием и освоением им образовательной программы), но и психологическое (коррекционное воздействие на самооценку ребенка). Итак, цель данной статьи: изучить взаимосвязь самооценки младшего школьника и его успеваемости.

Изложение основного материала статьи. Проблемы, связанные с неуспеваемостью, в начальных классах становятся центральными по своей значимости и наиболее тяжелыми с точки зрения перспектив развития ребенка. Отставание в учении, начинающееся с первого класса, принято называть ранней неуспеваемостью.

Для того, чтобы нам изучить проблему неуспеваемости у детей младшего школьного возраста, необходимо выявить в чем кроется первопричина данного явления. Было выяснено, что неуспеваемость появляется благодаря причинам непсихологического характера: условия в семье, педагогическая запущенность, наличие образования родителей; и психологического характера: изъяны в познавательной сфере, личностные особенности учащихся.

В психолого-педагогической литературе выявлены разнообразные причины неуспеваемости - «внешние» (особенности обучения и воспитания детей) и «внутренние» (особенности детского развития). Все они сводятся к трем факторам - социальному, физиологическому и психологическому. Возможно, роль этих факторов неодинакова в разные возрастные периоды и разные периоды обучения. В наиболее сложные периоды развития, такие, как кризис 7 лет и адаптация к обучению в школе, пубертатный кризис, могут преобладать физиологические и психологические причины, в остальные периоды наиболее значимыми могут оказаться социальные причины.

Предупреждение неуспеваемости является очень важной частью образовательного процесса. Оно направлено не только на то, чтобы учитель не допустил отставания учеников по каким-либо предметам в ходе обучения, но также и смог вовремя устранить их. Помогать необходимо оперативно, подходу дифференцированно к каждому, и опосредованно. Необходимо устранить все причины, которые порождают отставание, и улучшить условия обучения [3].

Сейчас педагогика предлагает нам несколько способов преодоления неуспеваемости у детей младшего школьного возраста:

- 1) педагогическая профилактика,
- 2) педагогическая диагностика,
- 3) педагогическая терапия,
- 4) воспитательное воздействие [1].

В работе с неуспевающими детьми педагогическое воздействие должно быть воспитательным и развивающим. Цель работы будет заключаться в восполнении пробелов в их учебной подготовке, а также в развитии их познавательной самостоятельности.

Специалисты считают, что причины школьной неуспеваемости на разных этапах могут быть различными. Начало обучения в школе, будет строиться на физиологических и психофизиологических причинах, в остальные периоды значимыми оказываются общественные причины [4].

Следовательно, чтобы работа с такими детьми стала результативной, необходима диагностика конкретных психологических причин, которые мешают полному усвоению знаний ученикам. Если в младших классах у ребенка не выработать навыки и желание учиться, то с каждым годом трудности в обучении будут только увеличиваться.

Задачи учителя состоят в том, чтобы разработать определенные программы психологической коррекции и предупреждения неуспеваемости школьников. Используя их в образовательном процессе, учитель будет стимулировать познавательные функции детей. Наиболее эффективными представляются задания в игровой

форме включенные в процесс обучения, они способствуют более легкому усвоению учебной программы неуспевающими детьми [5].

Деятельность учителя в оказании помощи неуспевающим младшим школьникам проводится в два этапа:

1. Диагностика и выявление причин неуспеваемости младших школьников.
2. Организация развивающей работы по устранению школьной неуспеваемости.

В подборе методик для выявления данной проблемы делается акцент на тесты интеллекта, внимания, памяти, мышления, восприятия информации, и другие психические процессы. Исходя из этого, будет несложно подобрать способы и пути последующей коррекции, такие как: беседа с учителем; анализ письменных работ; анализ журнала успеваемости.

Таким образом, чтобы помочь неуспевающим школьникам, необходимо проводить коррекционную работу, направленную на создание психологической атмосферы, способствующей зарождению у детей интереса к занятиям в школе.

Исследователями изучена динамика развития самооценки в младшем школьником возрасте: самооценка первоклассников, как правило, завышена; к концу первого класса-началу второго класса она начинает существенно падать (появляется критичное отношение к своей деятельности); третьеклассники уже критичны не только к себе, но и к оценочной деятельности учителя, а на этапе перехода от третьего к четвертому классу резко возрастает количество негативных самооценок. На формирование самооценки младшего школьника в этом контексте значимо влияет его успеваемость: ребенок, оцениваемый учителем положительно, имеет завышенную самооценку, а ребенок, оцениваемый учителем отрицательно, отстающий ребенок - заниженную самооценку.

Уровень притязаний складывается под влиянием успехов и неудач в предшествующей деятельности. Тот, кто часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей деятельности предрасполагает к ожиданию успеха и в дальнейшем.

Преобладание в учебной деятельности отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, неуклонно ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности. Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, самооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личности.

В то же время, на наш взгляд, запускается и обратный процесс: сформированная посредством школьной успеваемости самооценка младшего школьника впоследствии также влияет на успешность его школьного обучения посредством формирования уровня притязаний в учебной деятельности: если ребенок оценивает себя как плохого ученика, неспособного, неумного, то он не будет прилагать достаточные усилия для решения учебных заданий, не будет верить в собственные силы и пр., что, безусловно, скажется на уровне его успеваемости.

В исследовании принимало участие 25 младших школьников - учащихся 3-х классов.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов:

1. *Подготовительный этап:* составление диагностического аппарата исследования, создание условий для проведения диагностического обследования (ознакомление с методиками, оформление бланком, оформление места проведения диагностики и пр.);

2. *Основной этап:* собственное проведение диагностического обследования самооценки и успеваемости младших школьников;

3. *Заключительный этап:* выявление взаимосвязи самооценки и успеваемости младших школьников.

Диагностический аппарат данного исследования состоял из следующих методик:

1. Методика «Лесенка»;

2. Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна (адаптированный под младший школьный возраст вариант - А.М. Прихожан);

3. Анализ успеваемости детей.

Сначала рассмотрим результаты, полученные по методике измерения самооценки «Лесенка». В группе обследуемых явно преобладает адекватная самооценка (15 детей, т.е. 60 % от выборки): у таких детей сформировано положительное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность. 20% детей (5 младших школьников) обладают завышенной самооценкой. 20% детей (5 младших школьников) обладают заниженной самооценкой.

Теперь обратимся к результатам методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна (адаптированный под младший школьный возраст вариант - А.М. Прихожан).

Диагностика самооценки младших школьников по методике Дембо-Рубинштейна показала, что: 32 % младших школьника низко оценивают свою аккуратность, 40 % - средне, 24 % - считают себя в целом аккуратными, а 4 % - очень аккуратными; 36 % младших школьников считают себя неумелыми, 36 % детей оценивают свою умелость/неумелость средне, 20 % - высоко, а 8 % - очень высоко; по шкале «умный-глупый» 28 % учащихся низко оценивают себя, 44 % - средней, 28 % - высокой, очень высокая самооценка по этой шкале у обследуемых детей не встречается; по шкале «добрый-злой» 44 % младших школьников обладают низкой самооценкой, 36% - средней, 20 % - высокой, очень высокая самооценка по этой шкале у респондентов не встречается; по шкале «есть друзья-нет друзей» 24 % младших школьников обладают низкой самооценкой, 52 % - средней, 24 % - высокой, очень высокая самооценка по этой шкале у респондентов не встречается; 28 % детей считают себя скучными, 56 % детей средне оценивают собственную веселость, а 16 % - высоко, очень высокая самооценка по этой шкале у респондентов не встречается; 24 % детей считают себя плохими учениками, 52 % - средними, 24 % - хорошими.

Средний (общий) уровень самооценки младших школьников был высчитан через среднеарифметическое всех компонентов (видов) самооценки: 24 % младших школьников обладают низкой самооценкой, 60 % - средней, 16 % - высокой, очень высокая самооценка по этой шкале у респондентов не встречается.

Рассмотрим результаты анализа успеваемости младших школьников. На основании средних отметок учащихся за четверть, мы определили число учеников, имеющих разную успеваемость, согласно следующим обозначением: 8% учеников - «почти отличник» (средний балл - 4,8-4,9 - т.е., имеет все пятерки, кроме 1 - 3 четверок), 52% учеников «хорошист» (преобладают четверки и пятерки), 20% учеников - «есть тройки» (смешанные оценки- преобладают тройки и четверки), 20% учеников - «троечник» (преобладают тройки).

Выводы. Итак, корреляционный анализ показал наличие положительных корреляционных связей между (мы рассматривали статистически значимые связи при $p = 0,01$):

шкалой самооценки «хороший ученик - плохой ученик» и успеваемостью: если младший школьник получает хорошие оценки, то он себя оценивает как хорошего ученика, и наоборот - плохие оценки детерминируют его отношение к себе как к плохому ученику;

шкалой самооценки «аккуратный - неаккуратный» и успеваемостью: нами выявлена такая зависимость - чем аккуратнее младший школьник, тем выше его успеваемость (аккуратность может проявляться и в учебной деятельности младшего школьника: например, ведение записей в тетради, выполнение поделок, рисование и пр., и аккуратность здесь также является фактором формирования оценки ребенка, следовательно, влияет на его академическую успеваемость);

шкалой самооценки «умный - глупый» и успеваемостью: если младший школьник получает хорошие оценки, то он себя оценивает как умного ребенка, и наоборот - плохие оценки детерминируют его отношение к себе как глупому ребенку;

шкалой самооценки «веселый - скучный» и успеваемостью: мы можем объяснить выявленную зависимость следующим образом - младший школьник с веселым характером может проявлять творческие способности, творческий подход в решении учебных задач, его работы более разнообразны и нетипичны, что может позитивно повлиять на выставляемую оценку;

шкалой самооценки «умелый - неумелый» и успеваемостью: мы можем объяснить выявленную зависимость следующим образом - младший школьник, обладающий разнообразными умениями (в т.ч. учебными) и воспринимающий себя как умелого ребенка, будет более успешен в учебной деятельности (т.е. его успеваемость будет выше);

общим уровнем самооценки (по обоим методикам) и успеваемостью: чем выше успеваемость младшего школьника, тем выше его самооценка, и наоборот.

Также нами выявлены положительные корреляционные связи между успеваемостью младшего школьника и шкалами «добрый - злой», «есть друзья - нет друзей» при $p = 0,05$ (т.е. их значимость ниже).

Зависимость вышеперечисленных параметров самооценки младших школьников и успеваемости такова, что чем лучше ребенок учится в школе (чем успеваемость выше), тем выше его самооценка; и, наоборот, чем хуже он учится (чем ниже успеваемость), тем ниже самооценка - т.е. между этими параметрами существует прямая зависимость.

На основании психологических выводов из выявленных корреляционных связей мы можем сделать вывод о том, что обнаружена взаимосвязь самооценки ребенка младшего школьного возраста и его успеваемости. Итак, на самооценку младшего школьника значимо влияет успеваемость.

Литература:

1. Андреева М.Н. Организационно-педагогические задачи формирования самооценки младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12-1(56). С. 214-217.
2. Баймухаметова В.Р., Николаев Е.В. Особенности исследования уровня адекватной самооценки младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №9-3. С. 447-449.
3. Витушкина Э.В. Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника // Начальная школа. 2014. №4. С. 31-36.
4. Савинова Е.Ю. Формирование адекватной самооценки младших школьников в учебной деятельности // Гуманитарные исследования. 2014. №2(50). С. 170-174.
5. Фомина Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2003. №10. С. 99-102.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, посвященного изучению гендерных особенностей проявления агрессии младших школьников во внеурочной деятельности. Доказано, что агрессивность маскулинного типа гендерной идентичности более ярко выражается в спортивно-оздоровительном направлении внеурочной деятельности, чем у феминного типа всех возрастов младших школьников.

Ключевые слова: гендер, агрессия, внеурочная деятельность, младший школьник.

Annotation. The article presents the main results of an empirical study devoted to the study of gender features of the manifestation of aggression of younger schoolchildren in after-hour activities. It has been proved that the aggressiveness of the masculine type of gender identity is more pronounced in the sports and recreation direction of extracurricular activities than in the feminine type of all ages of junior schoolchildren.

Keywords: gender, aggression, after-hour activity, junior schoolchild.

Введение. Одной из социальных проблем современного общества является проявление агрессии. Агрессия, в любой форме ее проявления, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу. Если агрессия как общее психическое и социальное явление часто является предметом исследований, то агрессивное поведение детей младшего школьного возраста мало изучено.

Вчерашние малыши по большому счету пока еще только учатся общаться. И это не может не повлечь за собой напряжения отношений, вплоть до открытого проявления агрессивности. При этом младшие школьники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в агрессивные отношения,

чем при взаимодействии со взрослым. Так же необходимо отметить тот факт, что ребенок контактирует со сверстниками гораздо больше, чем нам кажется. Так как школьник посещает не только обязательные уроки, но и занятия по внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, в полной мере способствующая реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования. Она проводится с целью содействия в обеспечении достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (личностных, метапредметных, предметных) обучающимися 1-4-х классов. Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Такие занятия организуются для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге. Во внеурочной деятельности создаются условия для развития личности ребёнка в соответствии с его индивидуальными способностями, формируется познавательная активность, нравственные черты личности, коммуникативные навыки, происходит обучение умению контролировать себя в той или иной ситуации.

В начальной школе проявление агрессии также бывает из-за гендерного аспекта. Кроме разности интересов, отметим, что девочки в начальной школе учатся, как правило, лучше мальчиков. Мальчики наверстывают упущенное в старшем возрасте. Не стоит забывать о том, что гендер и биологический пол понятия разные. Пол является врожденной особенностью, а гендер приобретенной.

Учителю начальных классов, родителям и школьному психологу необходимо знать и учитывать гендерные особенности проявления агрессии у детей для того, чтобы своевременно предотвратить деструктивное поведение. Так же не стоит забывать тот факт, что мальчики и девочки различаются в проявлении агрессии, и при построении учебно-воспитательной работы принимать во внимание эти различия.

Таким образом, актуальным становится анализ проблемы агрессивного поведения младших школьников в гендерном аспекте во время занятий по внеурочной деятельности. Ведь педагог контактирует со школьниками не только во время уроков, но и в свободное от них время. Поэтому учитель должен уметь решать агрессивные ситуации в любое время, как на учебных занятиях, так и на внеучебных.

Если агрессия как общее психическое и социальное явление часто является предметом исследований как за рубежом, так и в нашей стране (Л. Семенюк, А. Басс, Т.Г. Румянцева, Э. Фромман и т.д.), то агрессивное поведение детей младшего школьного возраста мало изучено.

Вопросами агрессии младших школьников занимались: А. Басс, Э. Фромман, А. Дарк, А.А. Романов, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, Д. Ричардсон и др.

Вопросами изучения гендерных особенностей занимались: Е. Маккоби, К. Джеклин, И.С. Кон, Е.П. Ильин, И.А. Жеребкина, Н.П. Фетискин и др.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – выявить гендерные особенности проявлений агрессии у младших школьников во внеурочной деятельности.

Исходя из темы исследования, можно выдвинуть следующую гипотезу: «агрессивность маскулинного типа гендерной идентичности более ярко выражается в спортивно-оздоровительном направлении внеурочной деятельности, чем у феминного типа всех возрастов младших школьников».

Исследования проводились на учениках 2х классов нескольких школ города Ярославля (МОУ СШ № 88, МОУ СШ №89, МОУ СШ №58, МОУ СШ №1, МОУ СШ №40). В исследовании приняли участие 125 младших школьников. Все испытуемые находятся в возрасте 7-9 лет.

Исследование проводилось по следующим методикам:

- «Тест эмоций» (авторская модификация теста Басса - Дарки);
- Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев);
- Методика «Типы гендерной идентичности».

Первая методика проводилась с целью диагностики различных форм агрессивного поведения.

Проективная методика «Руки Вагнера» предназначена для диагностики агрессивности. Методика может использоваться для обследования как взрослых, так и детей.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» проводилась с целью выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностных характеристик.

Последняя методика предназначена для изучения гендерной идентичности.

Изложение основного материала статьи. Таким образом, как было сказано выше, гендер — социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это те аспекты мужского и женского, которые задаются в первую очередь обществом как некоторый социальный норматив. Мальчики намного агрессивнее девочек. Это проявляется в том, что в своем кругу сверстников они хотят быть лидерами и доминировать над всеми, поэтому они агрессивно воспринимают новичков. Девочки же в свою очередь менее агрессивны во всем, они не так импульсивно реагируют на появление новых мальчиков или девочек. Так же физически слабые девочки и мальчики боятся проявить агрессию по отношению к более сильным сверстникам. Гендер и биологический пол понятия разные. Пол является врожденной особенностью, а гендер приобретенной.

Агрессия - это поведение, направленное на нанесение ущерба окружающим людям и предметам. Агрессия напрямую зависит от физических, психических и личностных особенностей человека. Так если человек сдержанный, то он во время сможет «взять себя в руки» и не причинить вреда окружающим. Все агрессивные проявления имеют несколько общих черт: попытки контроля ситуации, самоконтроль и в последнее время применение физической силы.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса и одна из форм организации свободного времени обучающихся. В школах должна быть организована внеурочная деятельность по 5 направлениям: общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, социальное, общекультурное, духовно-нравственное. Дети вместе с родителями выбирают те или иные виды занятий, которые они будут регулярно посещать в течение всего учебного года. По результатам курса, ребенок должен сделать какую-нибудь творческую работу по требованиям программы.

В ходе теоретического анализа, нами было установлено, что люди с феминным типом гендерной идентичности (женщины и девочки) проявляют больше терпимости и стремление к компромиссному примирению интересов в агрессивной ситуации. Это обусловлено тем, что они стараются найти решение,

основанное на взаимных уступках. Мужчины же и мальчики (маскулинный тип гендерной идентичности) выбирают стратегию ухода, так как не могут проявить достаточную гибкость при разрешении противоречий.

На следующем этапе нашей работы мы провели эмпирическое исследование гендерных особенностей проявления агрессии младших школьников во внеурочной деятельности. В ходе первичного исследования мы увидели, что мальчики гораздо агрессивнее девочек. Это может проявляться, например, в игре, когда дети сами того не замечая, становятся зачинщиками драки или ссоры. Мальчики могут быть возбудителями агрессивной ситуации.

Анализ полученных эмпирических данных показал, что высокие показатели преобладают в школах 40 и 88. Это может быть связано с тем, что данные школы находятся в отдаленных от центра города районах. МОУ СШ № 88 хоть и находится в спальном районе города, но на данный момент там много новостроек, в которые переселяют семьи из неблагополучных районов. И дети из так называемых «переселенных» семей и могут проявлять агрессию по отношению к окружающим (учителям, одноклассникам).

МОУ СШ № 40 находится в одном из неблагополучных районов города Ярославля. Большинство детей, посещающих эту школу, так же растут и воспитываются в неблагополучных семьях. Все эти критерии очень влияют на развитие ребенка в целом и на его агрессивность в частности.

На основе полученных данных мы разработали систему занятий (19 занятий по 35 минут), направлены на снижение агрессивной направленности между мальчиками и девочками младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Занятия проводились в отобранных нами 2-х школах с самыми высокими показателями агрессии и исключительно во внеурочное время, раз в неделю, после каждого занятия проводилась рефлексия. Занятия проводились с целью сплочения детского коллектива; воспитания добрых качеств у детей и умения дружить; так же с целью формирования добрых взаимоотношений между детьми в классе и на создание благоприятного психологического климата, преодоление барьера в межличностных отношениях, развитие коммуникативных навыков.

По окончании занятий мы провели повторное исследование на учениках всех классов, чтобы зафиксировать эффективность проведенной нами работы.

Полученные данные мы подвергли статистической обработке с целью определения наиболее значимых изменений. Для этого нами был использован коэффициент корреляции U-критерия Манна-Уитни.

Исходя из статистической обработки данных по всем показателям типов реакций в МОУ СОШ №58, №1, № 89 зафиксировано не было.

Это значит, что ребята в классе стали меньше ссориться, завидовать друг другу, сплетничать и злобно шутить. Так же обучающиеся стали больше подчиняться правилам поведения и законам школы, прислушиваться к словам учителя.

Значимые различия в показателях у учеников МОУ СОШ № 40 зафиксированы по шкалам физической агрессии (UЭмп = 245), вербальной агрессии (UЭмп = 254.5), косвенной агрессии (UЭмп = 238.5), подозрительности (UЭмп = 205). Данные результаты свидетельствуют о том, что дети стали больше доверять своему окружению и понимать, что не все вокруг хотят причинить им вред, дети стали гораздо дружелюбней. Они меньше дерутся, оскорбляют друг друга и ссорятся.

Также отмечаются статистически достоверные изменения у учеников МОУ СОШ № 88 по шкалам физической агрессии (UЭмп = 194), негативизма (UЭмп = 189), подозрительности (UЭмп = 165), по шкале вербальной агрессии (UЭмп = 159). Это связано с тем, что дети стали больше доверять друг другу, соблюдать правила поведения и законы школы, а так же реже прибегать к дракам в агрессивной ситуации. Такие результаты говорят о том, что ребята меньше стали выражать негативные чувства по отношению друг к другу.

Кроме того, существенные изменения зафиксированы как в СОШ № 40 (UЭмп = 218), так и в СОШ № 88 (UЭмп = 161.5) по шкале раздражения, что можно связать с тем, что ребята в своих классах стали меньше проявлять вспыльчивость, резкость и грубость при малейшем возбуждении. Дети стали более спокойны.

Таким образом, в ходе повторного исследования видно, что ряд занятий улучшил общение во МОУ СШ № 40 и МОУ СШ № 88. В ходе общения ребята стали добрее относиться друг к другу. Они чувствуют ответственность за содеянное и стараются преодолеть препятствия.

В целом можно сделать вывод о том, что проведенный нами цикл занятий, направленных на снижение агрессивной направленности между мальчиками и девочками младшего школьного возраста во внеурочной деятельности благоприятно повлиял на коллектив класса (МОУ СШ № 40 и МОУ СШ № 88). Показатели по многим шкалам улучшились. Соответственно ребята стали менее агрессивны и более дружелюбны. Общение между мальчиками и девочками так же перешло на новый уровень, ученики стали уважительнее относиться друг к другу.

Так же стоит отметить, что в остальных классах (МОУ СШ № 58, МОУ СШ № 1, МОУ СШ №89) некоторые показатели также имеют тенденцию к улучшению. Однако, эти различия не являются статистически достоверными. В целом, исходя из наблюдений, можно заметить, что мальчики и девочками стали меньше проявлять агрессию по отношению друг к другу.

Выводы. Подводя итог проделанной работы, можно заключить, что во 2-х классах МОУ СШ № 40 и МОУ СШ № 88, где проводились занятия, мы обнаружили значимое (коэффициент U-критерия Манна-Уитни) снижение по шкалам раздражимости, подозрительности и вербальной агрессии. Интерпретация методики «Личностная агрессивность и конфликтность» свидетельствует о сдруженности внутри классных коллективах. Так же у ребят в данных классах появилось стремление помогать друг другу.

Интересной тенденцией является тот момент, что в классе, где занятия не проводились, также наблюдается снижение негативных поведенческих наблюдений. Однако, эти показатели не достигают значимости, а лишь в некоторых случаях дают неопределенные показатели.

Таким образом, можно говорить о том, что кроме самих занятий на младших школьников также воздействуют иные причины. Так в нашем исследовании такими причинами выступают: учителя классов, родители учеников и возраст испытуемых.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать заключение о том, что выдвинутая нами гипотеза: «Агрессивность маскулинного типа гендерной идентичности более ярко выражается в спортивно-оздоровительном направлении внеурочной деятельности, чем у феминного типа всех возрастов младших школьников» подтверждается.

Результаты проведенных методик можно считать нормой, так как они соотносятся с теоретическими представлениями о гендерных особенностях проявления агрессии младших школьников во внеурочной деятельности.

Подобные результаты показывают нам, что гендерные особенности реагирования на агрессивное поведение у мальчиков и девочек отличаются. На наш взгляд, это можно объяснить теми социокультурными условиями, в которых существуют младшие школьники.

Позиция учителя по отношению к мальчикам и девочкам различаются. Так, у мальчиков воспитывают и поощряют упорство, настойчивость и другие доминантные качества. Для девочек поощряемы со стороны учителя такие качества, как терпение, милосердие, возможность уступить вскоре или пойти на компромисс.

Родители, как правило, настроены таким же образом. Однако традиционное гендерное воспитание мальчиков и девочек (агрессивность и напористость мальчиков, и уступчивость и компромиссность девочек) не всегда приводят к личностному благополучию и комфорту младших школьников и других участников образовательного процесса. Поэтому возникает необходимость создания условий для формирования иных качеств и свойств личности младшего школьника, которые минимизируют негативные проявления.

Литература:

1. Изотова Е.Г. Психологические особенности взаимодействия участников образовательного процесса // Психолого-педагогическое обеспечение вузовского и школьного обучения в условиях реформирования современного образования: совместный сб. науч. тр. ученых России, Белоруссии, Казахстана / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль, 2013

2. Изотова Е.Г., Полозкова Е.С. Специфические особенности педагогических конфликтов // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. ст. III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - 216 с.

3. Изотова Е.Г., Пучкова М.В. Гендерные особенности проявления агрессии младших школьников // Дружининские чтения. Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции. г. Сочи, Сочинский государственный университет, 22-24 мая 2014 г. / под. ред. И.Б. Шуванова и др. - Киров, МЦНИП, 2014

4. Изотова Е.Г., Полоз А.Ю. Роль родителей в формировании личностных качеств детей младшего школьного возраста // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей третьей всероссийской интернет-конференции (октябрь –декабрь 2014 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014.

5. Изотова Е.Г., Пучкова М.В. Гендерные особенности проявления агрессии во внеурочной деятельности // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016.

6. Изотова Е.Г. Гендерный аспект формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ярославль – Минск. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 307 с. ISBN 978-5-00089-164-3

7. Изотова Е.Г., Давидонис М.А. Гендерный аспект формирования межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности // Инновационный потенциал молодежи-2017 г.: сборник статей открытого университетского конкурсного отбора инновационных проектов молодых ученых по приоритетным направлениям науки и техники. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Морозова Яна Игоревна

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей адаптации к обучению в школе первоклассников с умственной отсталостью. Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, подверглись сравнительному анализу. В ходе сравнения психологической адаптации к школе умственно отсталых первоклассников и их нормально развивающихся сверстников, были выявлены общевозрастные и специфические закономерности адаптации. Доказано, что у умственно отсталых первоклассников есть значительные проблемы в адаптации к школе.

Ключевые слова: умственная отсталость, психологическая адаптация, дезадаптация, уровни адаптации.

Annotation. The article is devoted to the study of the peculiarities of adaptation to the education of first-graders with mental retardation in school. The experimental data obtained during the study were subjected to a comparative analysis. During the comparison of psychological adaptation to the school of mentally retarded first-graders and their normally developing peers, general-age and specific patterns of adaptation were revealed. It is proved that mentally retarded first-graders have significant problems in adapting to school.

Keywords: mental retardation, psychological adaptation, disadaptation, adaptation levels.

Введение. Поступление в школу для любого ребенка принципиально новый этап жизни. Детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности – с интеллектуальной недостаточностью трудно приспособиться к новой обстановке [4]. Попадая в школу первоклассник с умственной отсталостью вынужден за достаточно короткий период времени адаптироваться к ситуации разлуки с семьей, новым для

себя видам деятельности, а также научиться общаться со сверстниками и выстраивать отношения в детском коллективе [1]. Процесс адаптации у них сопровождается переживанием тяжелых эмоциональных состояний – страха, тревожность, агрессивность, апатия, невроты и т.д.

Адаптационный период первоклассников обучающихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида, в целом протекает по тем же законам, что и у обычных сверстников [5]. Однако аномалии развития познавательной сферы у таких детей определяют степень недоразвития всей психики ребенка в целом, его личности и адаптивных возможностей [2].

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования стало изучение особенностей адаптации к школе младших школьников с умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики:

1. Опросник для определения школьной мотивации (Ковалевой Л.М.);
2. Тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен)
3. Социометрическая методика "Два домика" (Т.Д. Марцинковская)
4. Тест самооценки «Лесенка» С.Г. Якобсон и В.Г. Щур.

В исследовании приняли участие 30 детей младшего школьного возраста (7 – 8 лет) с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, из них 12 девочек и 18 мальчиков, а также и учителя. Так же принимали участие в исследовании 30 детей младшего школьного возраста (7 – 8 лет) с нормой интеллектуального развития, из них 14 девочек и 16 мальчиков, а также и учителя.

Изложение основного материала статьи. С помощью опросника Ковалевой Л.М. нами изучались особенности школьной мотивации первоклассников.

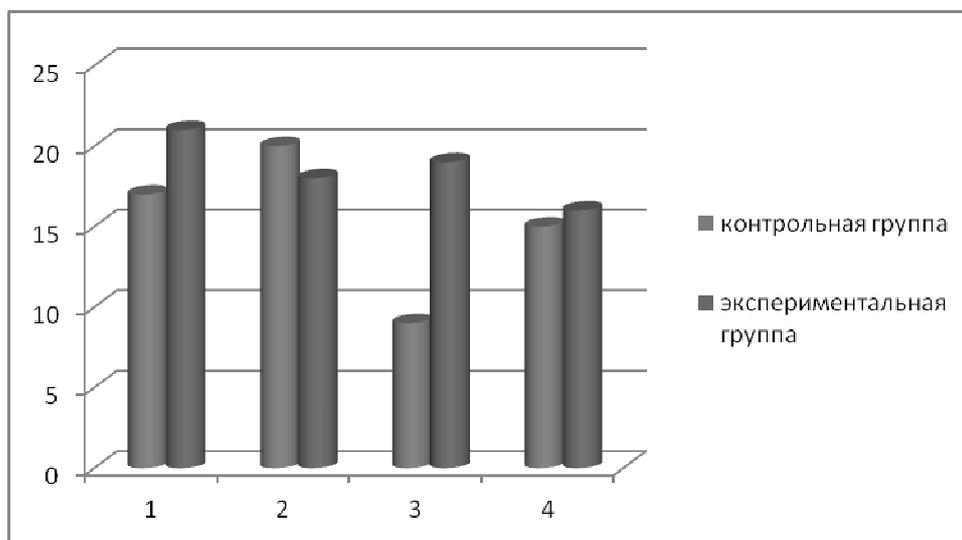


Рисунок 1. Уровни школьной мотивации контрольной и экспериментальной групп

Как показывают результаты экспериментального исследования, в структуре учебных мотивов у умственно отсталых младших школьников отмечается преобладание широких социальных мотивов или мотивов, связанных с операционной стороной учебной деятельности, а не с ее содержанием. В процессе обучения наблюдаются незначительные изменения мотивационного компонента деятельности. В процентном соотношении различия между двумя группами представлены в 21%. Этот показатель незначителен, но имеет положительную динамику развития.

Большая часть умственно отсталых первоклассников (36%) имеют внешнюю мотивацию к учению, таких детей привлекает внешняя атрибутика ученика, статус учащегося, друзья, внеучебная деятельность и т.п. У младших школьников с нормой развития внешняя мотивация имеет показатель в 32%. Средний уровень представлен в 68%. И только 32 % младших школьников с УО имеют нормальный уровень школьной мотивации, они успешно справляются с учебной деятельностью и отношение к себе как к школьнику у таких детей практически сформировано. У 32% детей регистрируется негативное отношение к школе (школьная дезадаптация), эти дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками и во взаимоотношениях с учителем.

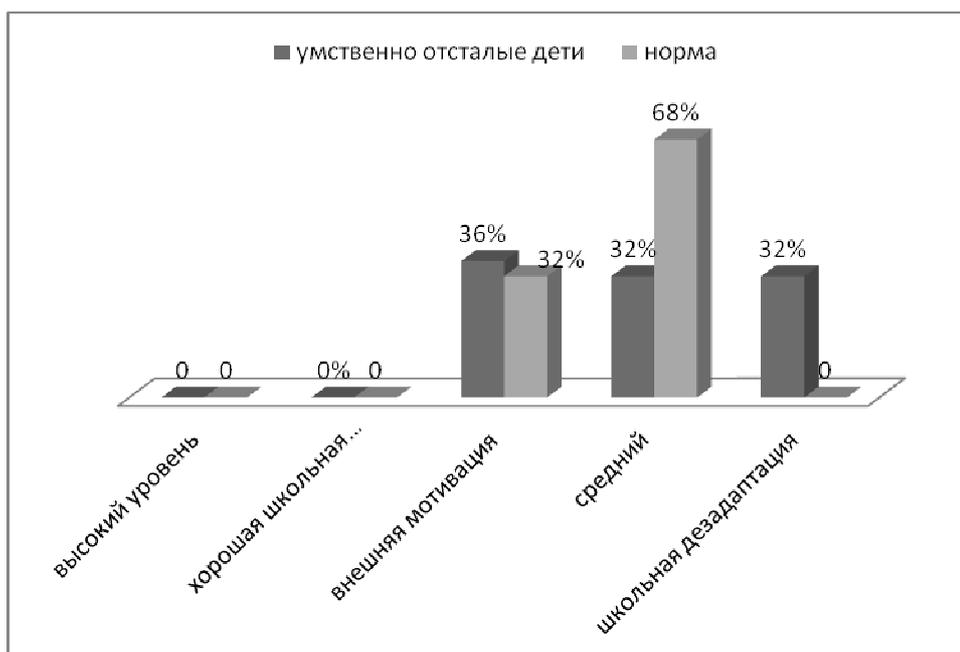


Рисунок 2. Уровни школьной мотивации контрольной и экспериментальной групп

Следующим нашим шагом было определение уровня значимости различий между группами с помощью критерия корреляции Спирмена. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0.800. Таким образом, различия в структуре ведущих мотивов проявляются на уровне тенденции.

Таким образом, у умственно отсталых первоклассников преобладает внешняя школьная мотивация, положительное отношение к учебной деятельности, но более сильными являются внешние мотивы учения, которые связаны с потребностями ребёнка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе доступных ему общественных отношений, но не с самим учебным процессом. Школьники с большим удовольствием, чем в начале обучения, реализуют учебные действия, выполняя предлагаемые задания, многие адекватно реагируют на оценку учителем и одноклассниками их деятельности, которая к этому времени начинает быть лично значимой.

Согласно данным методики «Лесенка» С.Г. Якобсон, В.Г. Щур, в обеих группах детей преобладает позитивная самооценка, они отождествляют себя с хорошими детьми. У 40% младших школьников с УО неадекватная самооценка, что говорит о личностной незрелости, сохранении установок и манер поведения, свойственных младшему возрасту. У 27% учеников отмечается негативная самооценка, они отождествляют себя с плохими людьми.

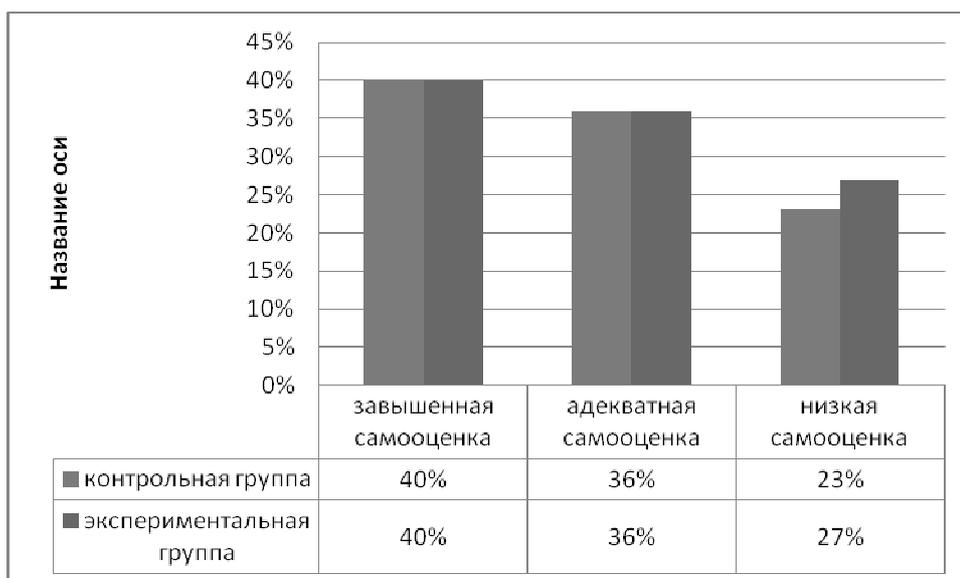


Рисунок 3. Уровни самооценки младших школьников

При этом первоклассники с умственной отсталостью характеризуются следующими особенностями:

- 22 ребенка (40%) отмечается нейтральное отношение к себе, отсутствие эмоций, пассивное неприятие, равнодушие, опустошенность, ощущение ненужности;
- у 18 детей (34%) отмечается отрицательное отношение к окружающему и к себе, негативизм, резкое неприятие того, что происходит, преобладает плохое настроение;

– 14 детей (26%) имеют тревожную самооценку, испытывают беспокойство, напряжение, страх, неприятные физиологические ощущения (болит живот, голова, подташнивает и пр.).

Анализ результатов контрольной и экспериментальной группы по критерию Манна- Уитни показал, что различия между выборками достоверны ($U_{Эмп} = 382.5$).

Проведя диагностику младших школьников по методике Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен, мы получили следующие результаты. У младших школьников с умственной отсталостью преобладает высокий уровень тревожности. У этих детей доминирует плохое настроение и неприятные переживания. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно. Преобладание плохого настроения может нарушать сам процесс обучения и свидетельствует о том, что ребенок нуждается в психологической помощи. У меньшей части детей преобладают положительные эмоции в школе, дети веселы, счастливы, настроены оптимистично и полностью адаптированы, данный уровень обозначен только у детей экспериментальной группы и составляет 6%.

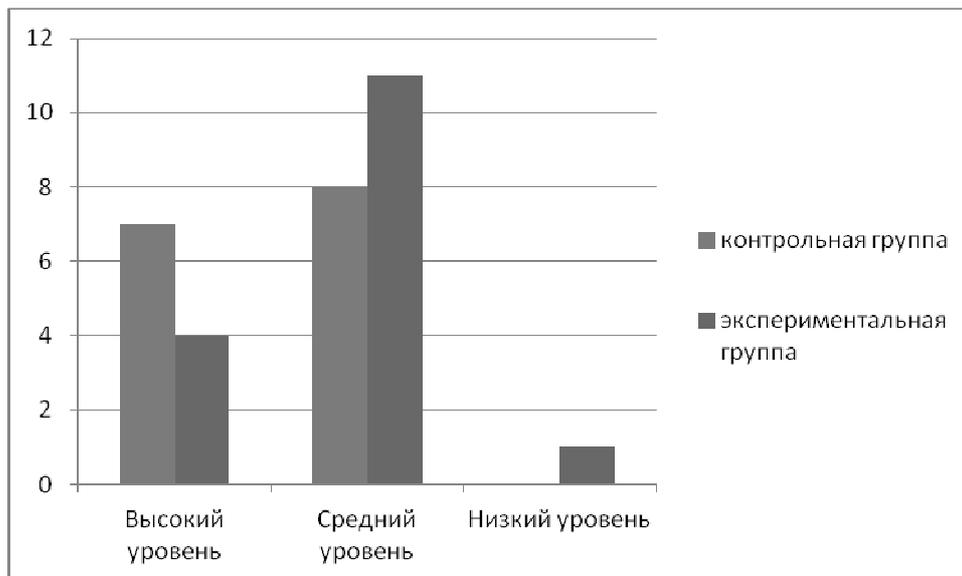


Рисунок 4. Результаты диагностики тревожности в контрольной и экспериментальной группах

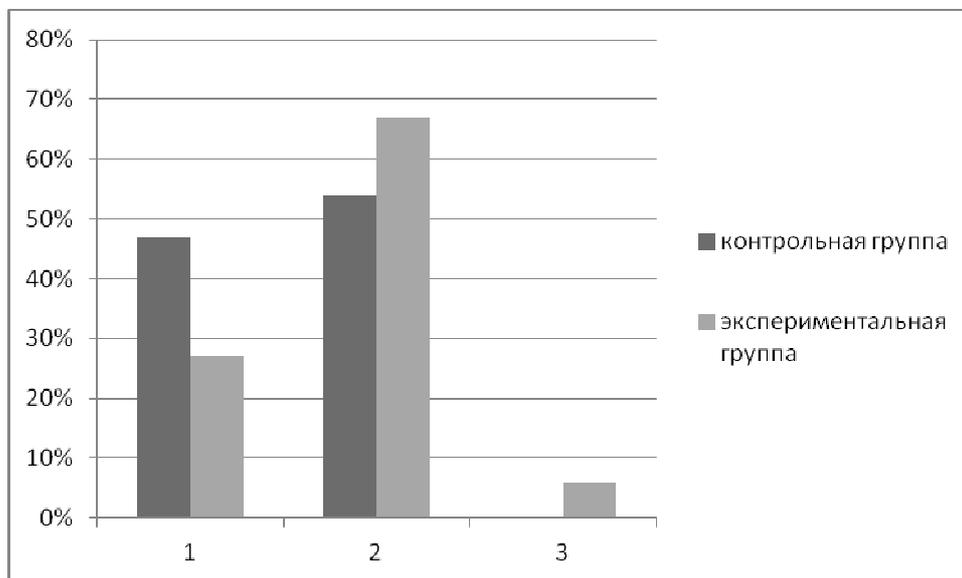


Рисунок 5. Уровни тревожности у детей контрольной группы и экспериментальной детей младшего школьного возраста

Из представленной выше гистограммы мы видим, что у детей экспериментальной группы преобладает средний уровень тревожности в школе 67%, на втором месте стоит высокий уровень, а на третьем- низкий уровень тревожности. В контрольной группе преобладает средний уровень тревожности, на втором высокий уровень тревожности, а на третьем- низкий уровень.

Данные исследования по социометрической методике "Два домика" Т.Д. Марцинковской показывают, что популярные школьники в группе умственно отсталых- 4 человека -13%, пренебрегаемые 21 человек- 70%, пренебрегаемые 5 человек-16%.

Теперь мы сравним показатели экспериментальной и контрольной групп. Для наглядности отразим их в гистограмме.

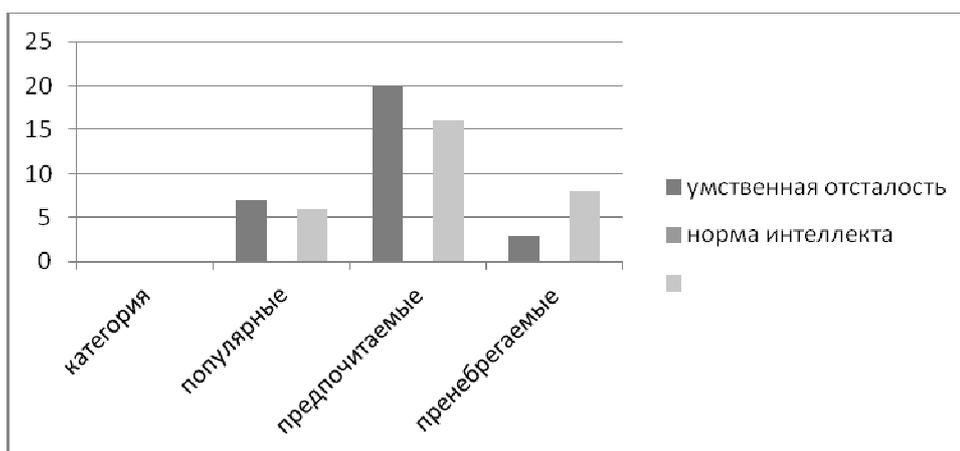


Рисунок 6. Результаты исследования межличностных отношений по методике «Два Домика» Т.Д. Марцинковской

Для этого нам необходимо вычислить Сгр. Сгр- это коэффициент сплоченности группы. Он высчитывается по формуле:

Сгр = общая сумма взаимных выборов/Общее число возможных выборов.

Показатель хорошей групповой сплоченности лежит в диапазоне 0,6 – 0,7. Высокий коэффициент сплоченности может свидетельствовать о том, что в воспитательной группе детей связывают прочные взаимные отношения, которые ими хорошо осознаются. В нашем случае у детей с нормой интеллекта коэффициент составляет 0,2, а у детей с умственной отсталостью это 0,3. Это показатель средней и низкой групповой сплоченности соответственно.

В заключении можно отметить, что ситуация социального взаимодействия достаточно неблагоприятна в обеих группах и необходима коррекция межличностных отношений на данном этапе школьного обучения.

На основе результатов диагностики была разработана коррекционная программа с целью повышения школьной адаптации младших школьников с умственной отсталостью.

Основными задачами программы является развитие эмоциональной сферы ребенка – знакомство с чувствами, осознание их назначения, расширение эмоционального опыта; снятие эмоционального напряжения, тревожности; обучение конструктивному выражению своих эмоций, снижение импульсивности, агрессивности; развитие коммуникативных навыков; повышение уверенности в себе (самооценки); развитие умения активно слушать, задавать вопросы и выражать своё мнение; развитие произвольности поведения и мотивов межличностных отношений.

Выводы. Эмпирическое исследование показало, что у первоклассников с умственной отсталостью школьная мотивация не сформирована, у многих отмечается напряженное эмоциональное состояние, отрицательные переживания по поводу различных школьных ситуаций, тревожная самооценка, неуверенность в себе, слабая адаптированность к школе.

У детей высокий уровень школьной тревожности, характерными тревожащими факторами являются ситуации проверки знаний, ситуации, сопряженные с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей. У младших школьников с умственной отсталостью в содержании общения преобладает игровой мотив, у них нейтральное и часто отрицательное отношение к сверстникам, узкий круг общения [6]. Младшие школьники с умственной отсталостью не стремятся к лидерству, часто не умеют проявить автономию и подчиняются сверстнику.

Литература:

1. Безруких М.М. Трудности адаптации первоклассников к школе // Управление начальной школой. 2011. №8. С. 24-31.
2. Гефеле О.Ф. Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности. СПб.: Питер, 2013. 80 с.
3. Горбунов Н.П. Функциональное состояние школьника в процессе адаптации в школьной деятельности. – М.: Педагогика. 2013.
4. Коновалова Н.Л. Психолого-педагогическое сопровождение адаптогенеза детей с умственной отсталостью. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014.
5. Коротаева Г.С. Адаптация к школе [Электронный ресурс] // Начальная школа. URL: http://adalin.mospsy.ru/L_04_05.shtml (Дата обращения: 10.12.15).
6. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников. М.: Академия, 2012. 176 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 2007.

УДК 37.015.31

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Ирина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Волгоградская государственная академия физической культуры» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук, доцент Андреевко Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук, доцент Ткачева Елена Георгиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (г. Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С КЛИЕНТАМИ

Аннотация. В статье представлены особенности изучения арт-терапевтических техник в работе педагога-психолога с клиентами.

Ключевые слова: арт-терапевтические техники, психолог.

Annotation. The article presents the peculiarities of the study of art therapeutic techniques in the work of a psychologist teacher with clients.

Keywords: art therapeutic techniques, teacher-psychologist.

Введение. Актуальность исследования определяется активным развитием школьной психологической службы в современных российских образовательных организациях и появлением новых актуальных задач функционирования этих служб [1]. Эти новые задачи определяются внедрением в деятельность образовательных организаций Федеральных государственных образовательных стандартов, регламентирующих ожидаемые результаты обучения на каждой образовательной ступени. С внедрением данных документов педагог-психолог должен быть готов строить свою деятельность согласно с новыми целевыми ориентирами: содействовать формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций, определяемых образовательными стандартами разных уровней. Для этого педагогу-психологу важно осознать новые возможности конкретных методов и техник, которые он использует в своей деятельности, а также осваивать новые направления практической деятельности, необходимые для сопровождения образовательного процесса в условиях новых требований.

Кроме того, актуальность данного исследования связана с внедрением в Российской Федерации Профессиональных стандартов – нормативных документов, определяющих квалификацию работника [3]. На сегодняшний день содержание профессиональной деятельности педагога-психолога зафиксировано в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который среди прочего предписывает специалисту знать современные теории и методы консультирования, а также современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи. В связи с этими требованиями полагаем, что изучение возможностей использования арт-терапевтических техник в работе педагога-психолога с клиентами является актуальным направлением психолого-педагогического исследования [2].

Изложение основного материала статьи. Приступая к исследованию, мы сформулировали гипотезу о том, что особенности применения арт-терапевтических техник в работе педагога-психолога с клиентами определяются двумя группами условий: содержательными (приоритетными образовательными и возрастнопсихологическими задачами), и формальными (организационные возможности школьной психологической службы).

Для реализации первого этапа эмпирического исследования нами была разработана **анкета «Арт-терапевтические техники в моей практике»** для практикующих педагогов-психологов г. Волгограда и Волгоградской области. Анкета включала шесть вопросов открытого типа и предлагалась только тем педагогам-психологам, которые до начала анкетирования подтвердили использование в своей практике техник арт-терапии.

В исследовании приняли участие 10 педагогов-психологов, стаж работы которых составил от 3 до 15 лет. Исследование было организовано как в очной, так и в дистанционной форме. Часть педагогов-психологов (4 человека) получили анкету при очном взаимодействии с исследователем, другая часть (6 человек) получили анкету дистанционно (по электронной почте или в социальной сети).

Ответы, полученные в результате анкетирования, были подвергнуты контент-анализу, в результате чего выделены группы ответов и подсчитана частота их встречаемости.

В таблице 1 представлены ответы педагогов-психологов на первый вопрос анкеты: **Какие возможности (преимущества) применения арт-терапевтических техник в практике психолога вы можете выделить?**

**Преимущества применения арт-терапевтических техник
в практике психолога**

№ п/п	Варианты ответа	Частота встречаемости	
		абс	%
1.	Облегчение раскрытия переживаний, выхода эмоций	6	30
2.	Установление контакта даже с замкнутыми, закрытыми детьми	5	25
3.	Вызывают больший интерес, чем обычный разговор с психологом	3	15
4.	Полезны для работы с тревожными детьми	2	10
5.	Полезны для работы с агрессивными детьми	2	10
6.	Раскрывают для ребенка его новые возможности	1	5
7.	Дают ребенку опыт безоценочной деятельности	1	5

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что наибольшие возможности применения арт-терапевтических техник в своей практике педагоги-психологи видят в отреагировании клиентом переживаний (30% ответов), в том числе при работе с проблемами тревожности (10%) и агрессивности (10%). Также значительный ресурс применения арт-терапевтических техник педагоги-психологи видят в установлении контакта с клиентом вследствие ненавязчивости вмешательства в его внутренний мир (25%). Часть респондентов отметили, что арт-терапевтические техники вызывают больший интерес и больше мотивируют клиента к сотрудничеству, чем простая (неопосредованная) консультативная беседа (15%). Кроме того, были отмечены преимущества этих техник в области раскрытия новых возможностей ребенка и получения им опыта безоценочной деятельности в ситуации, когда педагог-психолог использует элементы арт-терапии (5%).

В таблице 2 представлены ответы педагогов-психологов на второй вопрос анкеты: Какие ограничения (сложности) применения арт-терапевтических техник в практике психолога вы можете выделить?

Таблица 2

**Ограничения применения арт-терапевтических техник
в практике психолога**

№ п/п	Варианты ответа	Частота встречаемости	
		абс	%
1.	Требуют специальной подготовки и обучения	6	30
2.	Требуют оборудования и расходных материалов	6	30
3.	Руководство ставит другие приоритетные задачи	5	25
4.	Требуют дополнительных временных ресурсов	3	15

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что педагоги-психологи осознают ограничения применения арт-терапевтических техник, связанные с необходимостью дополнительного обучения (30% ответов), при этом в комментариях к своим ответам многие указывали на желание обучиться применению этих техник, но дефицит финансовых и временных ресурсов.

Часть опрошенных указали также на то, что применение арт-терапевтических техник требует специального оборудования и расходных материалов, которые педагог-психолог образовательной организации не может закупить в силу ограниченного финансирования (30% ответов). На наш взгляд, обе сложности (невозможность обучения и закупки оборудования) можно преодолеть путем подачи грантов, подразумевающих развитие арт-терапевтической практики в школе.

Некоторые респонденты отметили, что при наличии интереса к применению арт-терапевтических техник в своей практике, они ограничены в возможностях их применения, так как руководство образовательной организации постоянно обозначает другие приоритетные задачи (25%). Преодоление этого ограничения, на наш взгляд, может быть связано с осмыслением и обсуждением педагогами-психологами в профессиональной среде новых возможностей этих техник именно в решении образовательных задач.

Кроме того, была отмечена трудность дефицита временных ресурсов (например, «Некогда заниматься полноценным консультированием, много времени уходит на диагностику, мониторинги и пр.») для применения арт-терапевтических техник (15%).

Таким образом, все выделенные педагогами-психологами ограничения применения арт-терапевтических техник носят в большей степени организационный, чем содержательный характер.

На рисунке 1 представлено распределение ответов педагогов-психологов на третий вопрос анкеты: Наиболее часто вы применяете арт-терапевтические техники в групповой работе /индивидуальной работе?

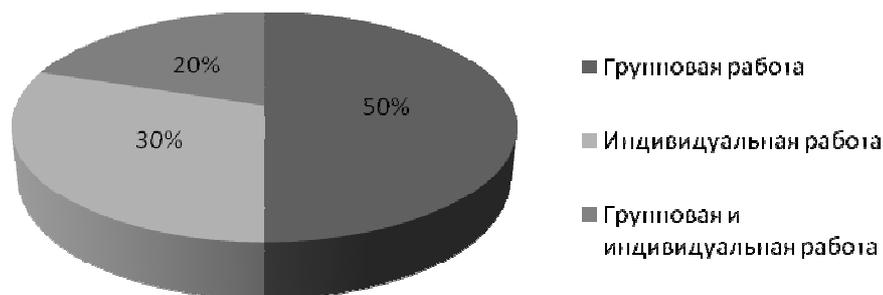


Рисунок 1. Предпочитаемые формы применения арт-терапевтических техник

Данные, представленные на рисунке 1, показывают, что половина опрошенных (50%) предпочитают использовать арт-терапевтические техники в групповых формах работы. В качестве пояснений педагоги-психологи указывали на то, что эти техники позволяют сплотить группу, проводить работу по развитию умений сотрудничества. 30% опрошенных предпочитают применять арт-терапевтические техники в индивидуальной работе с клиентами (в пояснениях указывали, что используют эти техники в основном в индивидуальном консультировании). 20% респондентов применяют арт-терапевтические техники одинаково часто и в индивидуальной, и в групповой работе.

В таблице 3 представлены ответы педагогов-психологов на четвертый вопрос анкеты: Для решения каких задач работы с подростками и старшеклассниками вы видите смысл использовать арт-терапевтические техники?

Таблица 3

Возможности применения арт-терапевтических техник в работе с подростками и старшеклассниками

№ п/п	Варианты ответа	Частота встречаемости	
		абс	%
1.	Работа с проблемой взаимоотношений со сверстниками, группой, одиночества	6	21,4
2.	Работа с переживаниями взросления, возрастным кризисом	5	17,9
3.	Работа с проблемами взаимоотношений с родителями, взрослыми	5	17,9
4.	Планирование будущего жизненного пути, работа с проблемами самоопределения	5	17,9
5.	Осознание себя, построение образа «Я», работа с проблемами самооценки	3	10,7
6.	Работа с последствиями психологической травмы	2	7,1
7.	Профилактика суицида	2	7,1

Данные, представленные в таблице 3, показывают, что педагоги-психологи выделяют разнообразные возможности применения арт-терапевтических техник в работе с подростками.

Значительная часть опрошенных (21,4%) выделяют возможности арт-терапевтических техник в работе с подростками, испытывающими трудности в построении отношений со сверстниками, то есть трудности реализации ведущей деятельности.

Также педагоги-психологи отметили эффективность применения арт-терапевтических техник в работе с возрастным кризисом, проблемой принятия подростками нового возрастного статуса (17,9%), и связанной с кризисным периодом развития проблемой взаимоотношений с родителями (17,9%).

Относительно работы со старшими подростками педагоги-психологи выделили возможность использования арт-терапевтических техник в работе с проблемами построения жизненного пути и самоопределения (17,9%).

Часть респондентов отметили, что применение арт-терапевтических техник может быть эффективным в работе с проблемами подростковой самооценки, осознания и принятия подростком себя на новом возрастном этапе.

Также респонденты выделили ресурсы использования арт-терапевтических техник в работе с экстренными ситуациями (последствиями психологической травмы и риском суицида – по 7,1%).

В таблице 4 представлены ответы педагогов-психологов на пятый вопрос анкеты: Назовите примеры конкретных арт-терапевтических техник, которые вы считаете наиболее эффективными для применения в работе с подростками.

**Конкретные арт-терапевтические техники,
эффективные в работе с подростками**

№ п/п	Варианты ответа	Частота встречаемости	
		абс	%
1.	Тематическое рисование	4	17,5
2.	Свободное рисование	4	17,5
3.	Нарративные техники	3	13
4.	Использование метафорических карт	3	13
5.	Техники фототерапии	3	13
6.	Коллажирование	2	8,7
7.	Создание альбомов	2	8,7
8.	Рисование мандалы	1	4,3
9.	Техники с применением глины	1	4,3

Данные, представленные в таблице 4, показывают, что наиболее эффективными в работе с подростками педагоги-психологи считают техники арт-терапии, основанные на рисовании (тематическое рисование – 17,5%, свободное рисование – 17,5%). Вероятно, эти техники используются в практике педагогов психологов наиболее часто, так как производят впечатление наиболее простых и не требуют сложных расходных материалов и оборудования.

Также достаточно эффективными в работе с клиентами подросткового возраста педагоги-психологи считают нарративные техники (13%), хотя в строгом смысле слова нарративные техники не являются частью арт-терапевтической практики. Тем не менее, стоит признать, что нарративные техники наряду с арт-терапевтическими техниками являются эффективным инструментом, которые может применять школьный психолог в работе с подростками.

Часть опрошенных отметили в качестве эффективной для работы с подростками техники арт-терапии использование метафорических карт (13%). На сегодняшний день метафорические карты действительно получили значительное распространение среди практикующих психологов и могут быть эффективным инструментом в работе с переживаниями клиента, с проблемами осознания, принятия и построения жизненного пути и пр. В отличие от других техник арт-терапии, где клиент часто создает собственный продукт «с чистого листа» применение метафорических карт построено на работе с уже готовыми образами.

Также в качестве эффективных техник арт-терапии педагоги-психологи отметили применение фотографии в арт-терапии (13%). На наш взгляд, эти техники могут быть особенно интересны подросткам, учитывая доступность на сегодняшний день создания фотоснимков с использованием электронных гаджетов.

Меньшая часть специалистов выделили в качестве эффективных арт-терапевтических приемов коллажирование и создание альбомов (по 8,7%). Эти техники могут использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе, создание альбома может быть пролонгированным процессом, позволяющим психологу выстроить с клиентом долговременные отношения.

Также психологи назвали как эффективные техники рисования мандалы (4,3%) и применение глины в арт-терапии (4,3%). Использование глины дает дополнительные возможности в работе с подростками, связанные с проработкой и выходом физического и эмоционального напряжения, но требует дополнительного оборудования.

В таблице 5 представлены ответы педагогов-психологов на шестой вопрос анкеты: Какие возможности применения арт-терапевтических техник вы видите для реализации Федеральных государственных образовательных стандартов?

Таблица 5

**Возможности применения арт-терапевтических техник
в реализации Федеральных государственных образовательных стандартов**

№ п/п	Варианты ответа	Частота встречаемости	
		абс	%
1.	Формирование личностных компетенций согласно ФГОС	5	41,6
2.	Не могу выделить такие возможности	3	25
3.	Формирование коммуникативной компетентности	2	16,7
4.	Развитие самопознания, самореализация	2	16,7

Выводы. Данные, представленные в таблице 5, показывают, что последний вопрос анкеты оказался наиболее сложным для практикующих педагогов-психологов. 41,6% опрошенных обозначили в общем, возможность формирования личностных компетенций, заявленных во ФГОС (что можно считать недостаточно конкретным ответом). 25% опрошенных не смогли выделить возможности арт-терапевтических техник в реализации ФГОС. В 16,7% случаев психологи указали возможность формирования коммуникативной компетентности подростков с применением арт-терапевтических техник, а также развития

самопознания и самореализации (в обоих случаях речь идет о личностных компетентностях). Стоит отметить, что в связи с полученными ответами актуальным направлением методического сопровождения школьных психологических служб может быть анализ новых возможностей использования арт-терапевтических техник в практике образовательных организаций.

Литература:

1. Андрущенко Т. Ю. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития: учебное пособие / Т. Ю. Андрущенко, Л. В. Тимашева. - Волгоград: Издательство Волгоградского государственного социально-педагогического университета "Перемена", 2014. - 94 с.

2. Колошина, Т. Ю. Арт-терапия кризисных состояний / Т. Ю. Колошина // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 4. – С. 154 - 169.

3. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: [Электронный ресурс]: Приложение к Приказу Минтруда России № 514н от 24.07.2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482469> (дата обращения 10.04.2018).

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант факультета психологии и педагогики Разуваева Наталья Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей представления о будущем старшекласников с легкой степенью умственной отсталости. Рассматриваются аналитические данные и выводы по результатам исследования состояния когнитивного, эмоционального и позиционного компонентов, составляющих представление о будущем у умственно отсталых старшекласников, уровня развития субъектности, самооценки, особенностей их системы ценностей.

Ключевые слова: старшекласники, умственная отсталость, представления о будущем, самоопределение, ценностные ориентации, самооценка, субъектность.

Annotation. This article presents the results of an experimental research devoted to the characteristic features of the vision of the future in adolescents with mild mental retardation. Analytical data and conclusions on the results of the research of the state of cognitive, emotional and positional components making up the vision of the future in adolescents with mild mental retardation, the level of development of subjectivity, self-assessment, and features of their value system are considered.

Keywords: adolescents, mental retardation, the vision of the future, self-determination, values, self-assessment, subjectivity.

Введение. Подростковый возраст – один из ответственных периодов формирования личности, в котором происходит формирование мировоззрения и осознанных представлений о будущем жизненном пути. Происходящие в современном обществе различные социальные и экономические изменения, с которыми перемена места жительства, готовности искать работу, устраивать свою личную жизнь. Поэтому важно выявить особенности представлений о будущем современных подростков с легкой степенью умственной отсталости, чтобы иметь возможность их скорректировать.

Проблема представлений о будущем также является актуальной для подростков с умственной отсталостью. Особенности сформированности у них представлений о будущем позволяют судить о степени готовности к выбору профессии и учебного заведения, где они будут обучаться этой профессии, о возможной перемене места жительства, готовности искать работу, устраивать свою личную жизнь. Поэтому важно выявить особенности представлений о будущем современных подростков с легкой степенью умственной отсталости, чтобы иметь возможность их скорректировать.

Изложение основного материала статьи. Целью исследования явилось выявление индивидуально-типологических особенностей представления о будущем старшекласников с легкой степенью умственной отсталости.

В экспериментальном исследовании приняло участие 60 старшекласников, из которых:

- 30 старшекласников с легкой степенью умственной отсталости (16 - 17 лет).

- 30 старшекласников с нормой психического развития (16 - 17 лет).

В рамках данного исследования мы использовали следующие методики:

1. Опросник по структуре субъектности у подростков Е. Н. Волковой, И. А. Серегинной (определение структуры субъектности старшекласников) [3].

2. Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) (исследование уровня самооценки и уровня притязаний) [2, 4].

3. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича (изучение системы ценностных ориентаций личности, составляющей основу отношений человека к миру, людям и себе и регулирующих направление активности личности) [2].

4. Опросник временной перспективы Зимбардо (ЗПТИ) (в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной) (определение особенностей отношения личности к прошлому и будущему, к жизненным целям) [5, 6].

5. Проективная методика «Незаконченные предложения» (Тест Сакса-Леви. Метод SSCT в модификации Ю.В. Борисовой) (выявление осознаваемых и неосознаваемых установок человека, отношения к настоящему, к прошлому и будущему, к жизненным целям) [1]. Обработка результатов проводилась по показателям: «образ будущего», «цели в будущем», «субъективные представления о собственных способностях», «возможные помехи в будущем», «предполагаемая помощь в будущем».

Проанализировав данные, мы выявили, что у старшеклассников с нормой психического развития представлены три уровня развития субъектности: низкий, средний и высокий. При этом среди них можно выделить две группы: старшеклассники со сбалансированной и с несбалансированной структурой субъектности. Старшеклассники со сбалансированной структурой субъектности характеризуются большой активностью, желанием расширить круг общения и учебной деятельности; готовностью к рефлексии и ответственности за свой выбор, достаточно высоким уровнем развития самопознания и саморазвития, осознания собственной уникальности, понимания и принятия другого. У старшеклассников же с несбалансированной структурой субъектности наблюдается низкая активность в общении и учебной деятельности; не сформированы навыки рефлексии и саморазвития; они не готовы нести ответственность за свои действия; не всегда понимают и принимают других.

У старшеклассников с легкой степенью умственной были выявлены два уровня развития субъектности: средний и низкий. Среди них были представлены школьники только с несбалансированной структурой субъектности. Несформированными явились такие компоненты субъектности, как: навыки рефлексии и саморазвития, активность, свобода выбора и ответственность за него. Осознание собственной уникальности, понимание и принятие других у многих умственно отсталых старшеклассников находилось на среднем уровне.

Исследование самооценки показало, что старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости и с нормой психического развития можно разделить на три группы: с завышенной самооценкой; со средним и высоким уровнем самооценки (соответствует реалистичной или адекватной самооценке); с заниженной самооценкой. Следует отметить, что у большинства школьников с легкой степенью умственной отсталости все же преобладает завышенная самооценка, в то время как у их нормально развивающихся сверстников наиболее представлена реалистичная самооценка. Это может объясняться низким уровнем критичности к себе и своим действиям у школьников с умственной отсталостью.

Согласно результатам изучения системы ценностей старшеклассники с нормой психического развития ставят перед собой достаточно конкретные цели в дальнейшей жизни, поэтому они указали в наиболее важных ценностях интересную работу, любовь, а также материально обеспеченную жизнь. Достичь своих целей они предполагают с помощью образованности, ответственности за свои поступки, высоких запросов к своей деятельности, твердой воли и эффективности в делах. Старшеклассники же с легкой степенью умственной отсталости предполагают достичь жизненной мудрости, общественного признания, быть в окружении хороших и верных друзей, иметь счастливую семейную жизнь и быть здоровым с помощью воспитанности, жизнерадостности, исполнительности в своих делах, ответственности, соответствия высоким запросам своим и окружающих. Можно сказать, что у умственно отсталых школьников присутствует некая направленность на общение и нахождение своего места в жизни. Хотя во многом это связано с тем, что они демонстрируют «эффект фасада», т. е. социально желательных ответов.

Менее значимыми ценностями для всех старшеклассников оказались следующие понятия: познание, развитие, творчество, продуктивная жизнь, счастье других и уверенность в себе. Это можно объяснить тем, что старшеклассники с нормой психического развития просто не задумывались о данных понятиях, как о ценностях, а для старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости данные понятия достаточно абстрактные, не всегда ими понимаемые.

При рассмотрении отношения к своему прошлому мы видим существенные отличия у старшеклассников с нормой психического развития и старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости. Позитивное отношение к своему прошлому преобладает у старшеклассников с нормой психического развития. Во многом это связано с тем, что у них не происходило каких-либо травмирующих ситуаций в жизни. У большинства же старшеклассников с умственной отсталостью мы видим, что собственное прошлое вызывает негативные ассоциации. Такое отношение у многих из них возникло из-за реальных неприятных событий, а у некоторых из-за неправильной оценки произошедших событий, что может объясняться характером их нарушения.

При анализе отношения к своему настоящему у опрошенных старшеклассников с нормой психического развития мы наблюдаем позитивное, удовлетворительное отношение. При этом они опасаются своего будущего в современном мире, хотя и ориентированы на него. Фаталистическое настоящее, которому соответствует низкая самооценка, импульсивность и обида, представлено лишь у отдельных школьников с нормой психического развития, что во многом связано с наличием проблем в их семьях.

В отношении к своему настоящему у 66,7 % старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости отмечено позитивное отношение к настоящему, при котором им важен тот период времени, в котором они живут, и они не стараются заглянуть далеко в будущее. У остальных умственно отсталых школьников мы видим, что их отношение к настоящему безнадежное, они считают, что настоящее должно переноситься спокойно, оно предопределено и на него невозможно повлиять своими действиями. Это отражает отсутствие у них сфокусированной временной перспективы.

Такое отношение прослеживается и в показателе «Будущее». У более половины старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости в ответах мы видим, что они ставят перед собой определенные цели, которые характеризуются простотой, охватывают лишь какую-либо сторону жизни. У остальных старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости нет четкой направленности на будущее. По характеру их ответов мы можем сказать, что у них нет определенных целей и планов на будущее.

В «образе будущего» у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости и их нормально развивающихся сверстников представлены все три компонента, составляющие представление о будущем.

Когнитивный компонент «образа будущего» у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости включает в себя более узкий, чем у старшеклассников с нормой психического развития, круг понятий. Лишь у шестерых умственно отсталых старшеклассников он состоит лишь из трех понятий:

«увлечения», «работа», «стать отличным мужчиной». У остальных конкретные понятия, характеризующие образ будущего не указаны.

В будущих целях у старшеклассников с нормой психического развития можно выделить когнитивный и позиционный компонент, в то время как у старшеклассников легкой степенью умственной отсталости только когнитивный компонент.

Старшеклассники с нормой психического развития ставят перед собой достаточно многой целей, часто думают о высоком качестве жизни, помощи другим. Они перечисляют конкретные профессии, которые хотели бы получить, называют те образовательные организации, в которые собираются поступать.

Среди целей у школьников с легкой степенью умственной отсталости замечены только те, которые связаны с профессиональной ориентацией. При этом большинство из них хотят работать, однако не представляют, кем бы хотели быть, где могли бы работать. Имеются и старшеклассники с легкой степенью умственной отсталости, которые не знают, кем хотели бы быть и чем заниматься в жизни.

Интересно также отметить, что при определении того, что или кто им может помочь или помешать в будущем, как старшеклассники с нормой психического развития, так и старшеклассники с легкой степенью умственной отсталости ставят себя на первое место в обоих случаях. Кроме того, некоторое сходство мы можем увидеть в том, что все старшеклассники указывают в качестве помех недостаток здоровья и других людей. При этом они видят проблемы в «нездоровом» образе жизни – алкоголь, курение.

Эмоциональный компонент представления о будущем мы видим из оценочной составляющей «образа будущего». У большинства старшеклассников обеих категорий преобладает позитивная оценка своего будущего («хорошее, лучшее, нормальное, легкое, отличное, интересное, красивое, прекрасное»). Хотя мы можем также видеть, что у некоторых старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости представлена и негативная оценка («мрачное, непонятное, подозрительное»).

Часто встречается и смешанная оценка будущего у обеих категорий старшеклассников. Следует отметить, что в ответах старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости одновременно встречаются только две оценки: позитивные и неопределенные оценки – 10 %, негативные и неопределенные оценки – 6,7%, в 6,7 % - и негативные и позитивные оценки. В то время как у их нормально развивающихся сверстников мы можем увидеть и сочетание всех трех оценок, что может свидетельствовать о большей их тревожности о своем будущем, недопонимании, каким оно будет, чем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Позиционный компонент представления о будущем старшеклассников проявился в трех показателях: «образ будущего», «субъективные представления о собственных способностях», содержание «возможных помех и предполагаемой помощи в будущем». Для старшеклассников обеих категорий практически в равной степени характерны интернальная и экстернальная позиции по отношению к своему будущему. При этом в показателе «цели в будущем» никто из умственно отсталых старшеклассников не указал интернальную или экстернальную позицию в будущем в качестве цели, а у старшеклассников с нормой психического развития наблюдаются обе позиции: одни хотят «сделать» свое будущее, а другие готовы «принять» то, что принесет будущее.

Проведенный корреляционный анализ (определение коэффициента линейной корреляции Пирсона) позволил выявить как положительные, так и отрицательные зависимости между компонентами представления о будущем, показателями субъектности старшеклассников, уровнем самооценки, отношения к своему прошлому, настоящему и будущему старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Так, когнитивный компонент связан положительной корреляционной связью с уровнем развития различных показателей субъектности. Мы наблюдаем сильную и среднюю положительную корреляционную связь между целями в будущем (их наличием и количеством) и такими компонентами субъектности, как: «активность», «способность к рефлексии», «саморазвитие». Кроме того, мы видим, что когнитивный, а также позиционный компоненты будущего обусловлены следующими показателями самооценки: воля, память и сообразительность. Чем она выше, тем чаще в образе будущего упоминается увлечение, в целях – учеба и работа, и тем выше интернальность и ниже экстернальность в образе будущего. Следует отметить, что имеется умеренная положительная взаимосвязь когнитивного компонента с таким показателем временной перспективы, как «ориентация на будущее». Старшеклассники, ориентированные на свое будущее, в своих ответах показали больше целей и понятий, входящих в образ будущего.

Позиционный компонент связан также и положительной и отрицательной корреляцией с уровнем развития субъектности и особенностями временной перспективы. Положительная корреляция наблюдается между интернальной позицией по отношению к своему будущему и такими показателями субъектности, как «способность к рефлексии», «саморазвитие», «активность», «понимание и принятие другого», а также с «целями в будущем». Необходимо отметить, что наблюдается значимая сильная положительная корреляция ($p \leq 0,01$) между интернальностью и ориентацией на будущее.

Экстернальная же позиция связана отрицательной корреляцией с показателями субъектности «осознание собственной уникальности», «способность к рефлексии», «саморазвитие». При этом мы видим наличие средней положительной корреляционной связи между экстернальностью и гедонистическим отношением к будущему.

Эмоциональный компонент представлений о будущем определяется и некоторыми показателями субъектности, и уровнем самооценки. Так, позитивная оценка будущего связана сильной положительной корреляцией с компонентом «осознание собственной уникальности» и уровнем самооценки ($p \leq 0,01$). Чем выше самооценка у старшеклассников, тем больше встречается позитивная оценка своего будущего. Необходимо также отметить, что имеется отрицательная корреляционная связь между позитивной оценкой будущего и такими показателями временной перспективы, как: негативное отношение к прошлому, гедонистическое отношение к настоящему и ориентация на будущее.

Негативная же оценка будущего присутствует у старшеклассников, у которых наблюдается низкий уровень развития субъектности, имеется отрицательная корреляционная связь между данными показателями, т.е. чем ниже уровень развития субъектности, тем чаще встречается негативная оценка будущего.

Выводы. Таким образом, мы видим, что у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости представлены все три компонента, составляющих их представление о будущем. Когнитивный компонент представления о будущем у старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости слабо дифференцирован, беден по содержанию, в основном, ориентирован на работу. Их почти не интересуют

проблемы, связанные с жильем, дальнейшим обучением, материальной обеспеченностью. Эмоциональный компонент представления о будущем у умственно отсталых старшеклассников характеризуется, в основном, позитивной оценкой своего будущего, или смешанной, в которой чаще всего присутствует негативная и неопределенная оценка. Для старшеклассников с легкой степенью умственной отсталости практически в равной степени характерны интернальная и экстернальная позиции по отношению к своему будущему.

Литература:

1. Борисова Ю. В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: дис. канд. психол. наук. - СПб., 2005. - 213 с.
2. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: издательский Дом «БАРАХ-М», 2000. - 672 с.
3. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социо-культурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Под ред. Е.Н. Волковой. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 250 с.
4. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. - М.: Эксмо Пресс, 1999. - 448 с.
5. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29. № 3. - С. 101-109.
6. Zimbardo P. G., Boniwell I. Balancing one's time perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice. Hoboken. NJ, 2004. - P. 105-168.

Психология

УДК: 159.922

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье анализируются работы ведущих зарубежных исследователей по проблеме регуляции поведения и деятельности. Рассматривается теория когнитивного диссонанса, социально-когнитивная теория саморегуляции, теория «локуса контроля», теория когнитивного контроля и некоторые другие. Обосновывается вывод о сущности научного подхода к пониманию феномена саморегуляции деятельности и поведения в представленных в обзоре исследованиях.

Ключевые слова: регуляция поведения и деятельности, когнитивная произвольная регуляция деятельности, когнитивный, эмоциональный, мотивационный контроль.

Annotation. The article analyzes the work of leading foreign researchers on the problem of behaviour and action regulation. Cognitive dissonance theory, social cognitive theory of self-regulation, "locus of control" theory, theory of cognitive control and some others are considered. Conclusion about the essence of the scientific approach to understanding of the phenomenon of behaviour and action self-regulation in the studies presented in the review is substantiated.

Keywords: behaviour and action regulation, cognitive arbitrary action regulation, cognitive, emotional and motivational control.

Введение. Проблема регуляции человеком поведения и деятельности рассматривается во многих ведущих зарубежных психологических концепциях. В XX веке в зарубежной психологической науке стали появляться теории, обращенные к целям, мотивации, аффективным процессам и их роли в психической саморегуляции. Влияние потребности на регуляцию человека своего поведения рассматривал К. Левин [3]. Под потребностью он понимал активное состояние человека при совершении какого-либо действия. Ученым было введено разделение понятий потребности и «квазипотребности». Под первым он понимал биологически обусловленные или врожденные потребности, а под вторым – социальные. Возникновение потребности вызывает определенное напряжение в психологическом «поле» личности, в результате чего система стремится к динамической разрядке, уравновешиванию. Такое уравновешивание может возникнуть либо через действие, которое заключается в прямом удовлетворении потребности, либо через замещения другим действием или действием в идеальном плане. Таким образом, наличие напряженности в личностном «поле» приводит к постановке человеком цели и определяет его поведение в соответствии с ее достижением.

В теории временной перспективы личности Ж. Нюттена [5] вводится понятие перспектива будущего, которое определяется как конкретные мотивационные цели человека, его поведенческие планы. Общие неопределенные потребности человека, по мнению ученого, не могут быть удовлетворены без когнитивной переработки, осознания и конкретизации. В этом случае потребности трансформируются в мотивационные цели, которые, в свою очередь, запускают исполнительные действия. Результативность исполнительных процессов определяется совпадением или рассогласованием между целью и полученным результатом. В случае рассогласования исполнительные действия возобновляются, пока цель не будет достигнута. Таким образом, Ж. Нюттен определяет мотивацию как форму саморегуляции поведения.

Определенный интерес представляет теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера [11]. Под когнитивным диссонансом автор понимает возникающее противоречие между двумя или несколькими когнициями. Переживание этого противоречия воспринимается личностью как дискомфортное и вызывает к жизни мотив восстановления когнитивной гармонии. Снятие когнитивного диссонанса, по Л. Фестингеру, и является психологическим механизмом регуляции поведения. В экспериментальных исследованиях ученым были выявлены эффекты, связанные с возникновением и снятием когнитивного диссонанса, например, «поведение, противоречащее отношению» или «диссонанс после трудного решения».

Изложение основного материала статьи. Значительное количество зарубежных исследований саморегуляции базируется на изучении различного типа контролей – когнитивных, волевых, эмоциональных, мотивационных и др. Одним из таких подходов, на наш взгляд, является социально-когнитивное направление, основоположником которого является А. Бандура. Концептуальной основой для развития

социально-когнитивной теории саморегуляции стала модель-триада взаимного детерминизма А. Бандуры [7]. Ученый считает, что определяющим фактором жизни человека является взаимодействие его поведения, личностных характеристик и влияния окружения. Указанные переменные способны влиять друг на друга и поочередно занимать доминирующее положение в зависимости от интенсивности проявления в каждый конкретный момент времени. Таким образом, А. Бандура описывает модель взаимной причинности, в которой выше перечисленные факторы работают как взаимосвязанные детерминанты.

Последователи А. Бандуры, основоположники социально-когнитивной теории саморегуляции В. J. Zimmerman, D. H. Schunk, E. A. Locke, G. P. Latham и другие рассматривают саморегуляцию как взаимодействие триадических процессов – личности, среды и поведения. Такой подход к саморегуляции позволяет рассматривать ее не только в контексте метапознания и когнитивных процессов, но и выявлять влияние на регуляцию поведения и деятельности личностных феноменов.

По мнению E. A. Locke и G. P. Latham [15], саморегуляция представляет собой циклический процесс, который функционирует на основе самонастраивающихся триадических петель обратной связи, являющихся по сути своей единицами самоконтроля. Представители социально-когнитивной теории выделяют в процессе саморегуляции три циклические фазы: фаза предварительного обдумывания (фаза намерения), фаза волевого контроля (фаза контроля выполнения), фаза саморефлексии.

Фаза предварительного обдумывания включает в себя анализ задачи (постановка цели, стратегическое планирование), а также самомотивирующие представления (само-эффективность, ожидаемые последствия, ценность поставленной задачи для человека, целевая ориентация на определенный конечный результат).

Самозффективность, одна из ключевых характеристик самомотивирующих представлений, определяется как совокупность имеющихся у человека представлений о своих возможностях, о способности планировать и осуществлять определенные виды деятельности. Достижение процессуальных целей усиливает внутреннюю мотивацию и чувство ценности ожидаемых последствий деятельности, что, в свою очередь, поддерживает оптимальное функционирование на пути к достижению конечной цели.

Фаза волевого контроля представлена двумя типами контрольных процессов. Это процессы самоконтроля (самоинструкция, образы и представления, фокусировка внимания и стратегии задачи) и процессы самонаблюдения (ведение личных записей, личное экспериментирование). Самоинструкция представляет собой открытое или скрытое описание того, как следует действовать, решая поставленную задачу. Образы или представления – это формирование мысленных картин, позволяющих создавать интегрирующие образы, на основе которых происходит саморегулирование. Фокусировка внимания как форма самоконтроля предназначена для повышения интенсивности внимания посредством игнорирования скрытых процессов или внешних событий. Стратегии задачи позволяют преобразовать задачу по смыслу в более приемлемую для каждого конкретного случая форму, например, с помощью выделения ее смысловых частей.

Самонаблюдение является вторым типом волевого контроля и подразумевает под собой отслеживание личностью определенных аспектов своей собственной деятельности. Отсутствие навыков самонаблюдения обычно ведет к поверхностному самоконтролю. Важными характеристиками самонаблюдения являются временная точность, информативность обратной связи в процессе деятельности, правильность самонаблюдения и значимость наблюдаемого поведения.

Фаза саморефлексии осуществляется по мнению А. Бандуры [8] с помощью самооценочных суждений и личных реакций. Самооценочные суждения включают в себя самостоятельное оценивание своей деятельности и объяснение связи причины и следствия в отношении результатов. В качестве критериев самостоятельного оценивания называются – критерии мастерства, критерии предыдущих результатов деятельности, нормативные критерии и критерии совместной деятельности. Каузальные атрибутивные суждения являются чрезвычайно важными для саморефлексии. Они позволяют поддерживать ощущение эффективности до тех пор, пока человеком не будут испробованы все возможные стратегии осуществления деятельности.

Широкую известность имеет теория социального научения или теория «Локуса контроля» J. B. Rotter [21]. Ее основными понятиями являются – потребность, потребностный потенциал и обобщенное субъективное ожидание. Потребность определяется как личностные тенденции демонстрировать поведение данного стиля в определенной ситуации. Потребностный потенциал личности позволяет ей иметь возможность для проявления того или иного стиля поведения, а обобщенное субъективное ожидание или субъективная вероятность определяет ту степень свободы удовлетворения потребностей, которая возникает в результате всех предыдущих совершенных действий. Большое значение придается специфике воздействия подкрепления на последующее поведение людей. По J. B. Rotter, влияние подкрепления зависит от восприятия человеком причинных взаимосвязей между его собственным поведением и подкреплением. В зависимости от влияния подкрепления на поведение выделяется два типа поведения. Первый тип характеризуется ориентацией на внешнее управление, когда подкрепление воспринимается как случайное и непрогнозируемое, а второй – на внутреннее, когда подкрепление воспринимается как результат его собственных действий или прогнозируемых обстоятельств. Впоследствии в психологической литературе поведение первого типа стали обозначать как экстернальное, а второго типа как интернальное.

Выше перечисленные характеристики позволили автору сделать вывод о том, что в основе формирование того или иного типа личностной регуляции поведения лежит жизненный опыт субъекта, выражающийся в индивидуальных ожиданиях, которые обобщаются и транслируются на типические ситуации.

В работах J. Kuhl [13, 14] представлена концепция контроля за действием. Основными понятиями концепции являются: ориентация на действие и ориентация на состояние. Под ориентацией на действие понимается активное состояние намерения, направленное на трансформацию его в действие. Ориентация на состояние связана с задержкой реализации намерения, которая вызвана мыслями и анализом прошлого, настоящего и будущего. Тип ориентации зависит от двух основных факторов. Первый фактор выражается в наличии некоторого несоответствия, противоречия в воспринимаемой информации, что требует дополнительного прояснения и в результате задерживает действие, ориентируя человека на состояние. Второй фактор является более субъективным, зависимым от индивидуальных особенностей субъекта. Его обуславливают трудности, связанные с принятием решения, влияние имеющихся представлений о прошлых неудачах и чрезмерное внимание к внешним характеристикам действия в ущерб внутренним. J. Kuhl пишет,

что индивиды, ориентированные на действие с большей вероятностью реализуют свои намерения и планы, чем те, которые ориентированы на состояние.

Обзор современных зарубежных психологических исследований позволяет сделать вывод о том, что проблема произвольной регуляции часто рассматривается в них на основе понятия «когнитивный контроль». Впервые это понятие было введено в работе М. Posner и С. Snyder «Attention and cognitive control» [19], где оно определялось как сознательный контроль когнитивной деятельности. Современная терминология для обозначения когнитивной произвольной регуляции деятельности достаточно вариативна: «когнитивно-исполнительский контроль» (executive control) – Dalgleish T., Rolfe J. et al [10] «когнитивно-контролирующие функции» (cognitive control functions) – Lyche P., Jonassen R. et al [16]; «исполнительное внимание» (executive attention) – Rothbart M.K., Sheese B.E. et al. [20] и др.

В работе J.B. Morton, F. Ezeziel, H.A. Wilk [18] когнитивный контроль определяется как способность к концентрации на выполняемой деятельности, оперативному реагированию на изменения условий решения познавательной задачи, проявлению волевых усилий для подавления нежелательных поведенческих реакций, снижающих продуктивность деятельности. А. Miyake, N.P. Friedman et al. [17] интерпретируют когнитивно-исполнительские функции в аспекте их регулирующего влияния на протекание когнитивных процессов и динамику когнитивной деятельности индивида в целом. J.D. Cohen, M. Botvinick, C.S. Carter [9] пишут, что когнитивный контроль – это способность управлять деятельностью в соответствии с интенциональными предпочтениями индивида.

В исследованиях О. Gruber, Т. Goshke [12] указывается, что механизмом произвольного действия является когнитивный контроль, который обладает одновременно гибкостью и стабильностью. Это выражается в наличии вариативности реакций на один и тот же стимул, но в тоже время в способности удерживать поставленные цели. В результате экспериментальных исследований было выявлено, что оптимальный баланс между двумя противоположными функциями когнитивного контроля может быть установлен с помощью влияния эмоциональных состояний. Негативные эмоции усиливают в контроле функцию стабильности, а позитивные способствуют нарастанию переключаемости. Таким образом, изучение контроля действий должно идти не только в направлении когнитивного аспекта, но обязательно затрагивать и эмоциональную и мотивационную составляющие. Только такой научный подход, по мнению Т. Goshke, позволит сделать шаг вперед в изучении специфики становления произвольного действия.

Выводы. Представленный обзор зарубежных исследований позволяет констатировать, что большинство научных концепций изучает определенный аспект саморегуляции и не рассматривает ее как целостное интегративное образование. Наиболее разработанные научные подходы к проблеме саморегуляции представлены в теориях социального научения (А. Bandura, J.B. Rotter, B.J. Zimmerman, D.H. Schunk, E.A. Locke, G.P. Latham и др.) и концепциях когнитивного развития (J. Kuhl, М. Posner, С. Snyder, Т. Goshke и др.). Важными для исследователей являются работы Т. Goshke, которые обосновывают возможность и необходимость рассмотрения когнитивного, эмоционального и мотивационного контроля как психологического механизма произвольной саморегуляции. В частности, данный подход использовался нами в работах, посвященных изучению саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития [1, 2, 4, 6].

Литература:

1. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2000. – 224 с.
2. Кисова В.В. Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2010. – 98 с.
3. Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. – М.: Смысл, 2001. – 527 с.
4. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В., Суворова О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – С. 21 – Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/248/249> (дата обращения: 10.04.2018).
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
6. Ульяновка У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции как общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2001. – №1. – С. 26-34.
7. Bandura A. Social foundation of thought and action : A social cognitive theory. - Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1986.– 617 p.
8. Bandura A., Schunk D.H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest // J. Pers. and Soc. Psychol. – 1981. – V.41. – P. 586-598.
9. Cohen J.D., Botvinick M., Carter C.S. Anterior cingulate and prefrontal corte: Who's in control ? // Nature Neuroscience. – 2000. – №3. – P. 421-423.
10. Dalgleish T., Rolfe J., Golden A.M., Dunn B.D., Barnard P.J. Reduced autobiographical memory specificity and posttraumatic stress: Exploring the Contributions of Impaired Executive Control and Affect Regulation // Journal of Abnormal Psychology. – 2008. – Vol. 117. – №1. – P. 236-241.
11. Festinger L. Theory of cognitive dissonance. Evanston, IL: Row& Peterson, 1957. – 291 p.
12. Gruber O., Goshke T. Executive control emerging from dynamic interactions between brain systems mediating language, working memory and attentional processes // Acta psychologica. – 2004. – № 115. – P. 105-121.
13. Kuhl J. Motivational and functional helplessness. The moderating effect of state versus action orientation // J. Pers and Soc. Psychol. – 1981. – V. 40. – P. 155-170.
14. Kuhl J. The expectancy-value approach in theory of social motivation. Elaborations, extensions, critique. // Expectations and actions Expectancy-value models in psychology /Ed. N. T. Feather. – N.Y.: Hillsdale, 1982.
15. Locke E.A., Latham G.P. A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1991.

16. Lyche P., Jonassen R., Stiles T.C., Ulleberg P., Landr N.I. Cognitive control functions in unipolar major depression with and without co-morbid anxiety disorder // *Front. Psychiatry*. – 2010. – №1. – Article 149. – P. 1-9.
17. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Hoverter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. – 2000. – № 41. – P. 49-100.
18. Morton J.B., Ezekiel F., Wilk H.A. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define // *Topics in Cognitive Science*. – 2011. – № 3 (2). – P. 212-216.
19. Posner M., Snyder C. Attention and cognitive control // *Information processing and cognition. The Loyola Symposium.* / Ed. R.L. Solso. – N.Y.: Hillsdale, 1975. – P. 55-85.
20. Rothbart M.K., Sheese B.E., Posner M. I. Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain, networks and genes // *Child Development Perspectives*. – 2007. – №1. – P. 2-7.
21. Rotter J.B. Generalized expectance for internal versus external control of reinforcement // *Psychol. Monographs*. – 1966. – Vol.80. – №1. – P. 329-339.

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Петухова Лариса Петровна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

кандидат педагогических наук, доцент Савин Александр Владиславович

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск);

доцент Пешкова Надежда Вячеславовна

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В работе рассматривается одна из актуальных на сегодняшний день проблема - психологическая безопасность личности. Психологическая безопасность личности включает в себя профилактику психических заболеваний, высокую толерантность к фрустрациям и стрессам, постоянному психологическому развитию личности, адекватному мировосприятию. Одним из факторов, влияющих на психологическую безопасность личности, является коммуникативная компетентность студента.

Представленные материалы являются актуальными для решения прикладных задач организации безопасной образовательной среды учебного заведения.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, коммуникативная компетентность, личность студента, направленность личности, взаимосвязь.

Annotation. The paper deals with one of the most urgent problems today - the psychological security of the individual. Psychological security of the person includes prevention of mental diseases, high tolerance to frustrations and stresses, constant psychological development of the person, adequate worldview. One of the factors influencing the psychological security of the individual is the communicative competence of the student's personality.

The presented materials are relevant for solving applied problems of organization of safe educational environment of educational institution.

Keywords: psychological safety, educational environment, communicative competence, student's personality, personality orientation, interrelation.

Введение. Защищённость и поддержание определённого безопасного состояния личности студента от воздействия множества неблагоприятных факторов в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире является одной из наиболее острых проблем на сегодняшний день. Психологическая безопасность как состояние сохранности психики предполагает поддержание определённого баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов среды.

Информационно-образовательная среда учебного заведения является частью жизненной среды современного студента. Проблема взаимодействия человека с окружающей действительностью имеет давнюю традицию изучения в психологических исследованиях.

В современных исследованиях понятие безопасности является одним из наиболее часто употребляемых. Среди различных видов авторы, как правило, выделяют информационную, национальную, безопасность жизнедеятельности и труда. В том числе выделяют и психологическую безопасность человека, которую определяют в большинстве случаев как состояние защищённости сознания [8].

Психологическая безопасность личности включает в себя профилактику психических заболеваний, высокую толерантность к фрустрациям и стрессам, постоянному психологическому развитию личности, адекватному мировосприятию (отношению к себе, другим и миру в целом). Одним из факторов влияющих на психологическую безопасность личности является с нашей точки зрения такое качество личности студента как коммуникативная компетентность как фактор повышения стрессоустойчивости.

Впервые термин «коммуникативная компетентность» рассматривается в исследованиях проблем генеративной грамматики в лингвистике Н. Хомским, где определяется, как «способность общаться устно или письменно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации». Значительное внимание при этом уделяется смысловой стороне высказывания, а не только правильности языковых форм [6].

В психологии образовались достаточно устойчивые традиции видения коммуникативных качеств личности, которые обычно определяют как целостность свойств и умений, предоставляющих возможность установления контакта и взаимопонимания между людьми. При этом некоторые общепсихологические подструктуры личности, такие как: направленность, характер, способности, будут определяться как социально-психологические или коммуникативные свойства личности.

Коммуникативная компетентность, исходя из различных источников, рассматривается, как умение достигать желаемых результатов в коммуникации; как избегание нежелательных эффектов; владение нормами и правилами общения; умение слушать и чтить взгляды других людей, вступать в дискуссию,

отстаивать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, ориентироваться в разнообразии мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде; как система средств саморегуляции коммуникативных действий [5].

Николаева О.В. считала, что ведущими проблемами студентов, связанных с коммуникативной компетенцией являются слабо развиты навыки слушания, в основном, характерно для студентов младших курсов. Они испытывают затруднения в моменты, когда нужно объяснить или продолжить уже высказанную мысль; низкий уровень навыков делового общения, что способствует затруднённой организации межличностных контактов с незнакомыми и малознакомыми индивидами.

Коммуникативная компетентность - это умение общаться, которое необходимо специалисту для построения эффективного процесса коммуникации в своей профессиональной деятельности [2].

Для психолога имеет большое значение наличие коммуникативной компетентности. Под социально-коммуникативной компетентностью рассматривают закономерности, принципы и разнообразные техники общения, которые обусловлены интеллектуально, личностно и составляют социально-профессиональную характеристику личностного качества человека. Данная характеристика позволяет ответственно осуществлять продуктивную социально - коммуникативную деятельность в ситуациях общения индивидов в профессиональной сфере [4].

Коммуникативная компетентность выступает в качестве центрального понятия в образовательном процессе высшей школы. В ней объединяются интеллектуальная и навыковая составляющие образования. Понятие коммуникативной компетентности ориентировано «на результат». Коммуникативная компетентность имеет интегративную природу, ибо она вбирает в себя ряд близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности [3].

Игнатъева С.А. считает, что коммуникативная компетентность – это способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая зависит от определенной организации речевого общения в соответствии с его целями, мотивами, задачами, социальными нормами речевого поведения [3].

Во время профессионального развития на этапе вузовского обучения будущие психологи должны иметь представления о функциях общения, особенностях его построения с разными группами людей, разбираться в причинах затрудненного общения, владеть способами их преодоления. Но при этом у них должна быть мотивационная готовность к интенсивной межличностной коммуникации. В ходе профессионального обучения создаются необходимые условия для развития способности реализовывать определенную систему профессиональных действий, входящих в сферу его обязанностей психолога [1].

Коммуникативная деятельность является одним из необходимых компонентов профессиональной деятельности. Качественное владение которой непосредственно влияет на продуктивность решения профессиональных задач и зависит от уровня развития профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста [6, 7].

Таким образом, определение «коммуникативная компетентность» носит обширный характер и включает множество факторов. Исходя из исследуемой литературы, можно обобщить понятие «коммуникативной компетентности» как базовой характеристики человека, помогающей осуществлять коммуникативное воздействие с другими индивидами. Это умение человека к логичному и последовательному словесному взаимодействию в различных ситуациях и формах, зависящее, в немалой степени, от профессиональной деятельности индивида, его возраста, сферы деятельности, этикета и т.д.

Эмпирическое исследование коммуникативной компетентности студентов с различными личностными особенностями было проведено нами на базе Брянского государственного университет им. акад. И.Г. Петровского. В исследовании приняли участие 30 человек, студенты факультета педагогики и психологии от 18 до 20 лет.

Методы исследования: теоретические - анализ литературы и документов по изучаемой проблеме, изучение и обобщение результатов отечественных и зарубежных исследований по данной проблематике, обобщение; практические - тест, психодиагностическая методика, статистическая обработка данных исследования.

Методики исследования: методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК); личностный опросник Г. Айзенка EPI (Eysenck Personality Inventory); методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера); тест «Коммуникативная компетентность».

В результате проведения методики диагностики коммуникативной социальной компетентности, было выявлено, что 10% испытуемых свойственна открытость, легкость и общительность (16-20 баллов); 33%, которые набрали 13-15 баллов, так же, общительны и легко идут на контакт; 47% испытуемых, имеющие 8-12 баллов, имеют равновесие между показателями; 3% испытуемых необщительны и замкнуты.

Анализ средних значений по методике диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) показал, что большинство испытуемых обладают средними значениями коммуникативной социальной компетентности. Это говорит о том, что существует равновесие между двумя противоположными личностными качествами (например, в меру сдержанный, в меру импульсивный).

Исходя из результатов личностного опросника для диагностики экстраверсии – интроверсии и нейротизма EPI Г. Айзенка, было выявлено, что 30% (9 человек) испытуемых являются интровертами, это говорит о замкнутости, стеснительности, склонности к самоанализу и отдалённости от всех, кроме близких; 27% испытуемых (8 человек) являются экстравертами. Это общительные и энергичные индивиды, нуждающиеся в коммуникативных взаимодействиях, им свойственно заводить широкий круг знакомств; 43% (13 человек) испытуемых получили среднее значение, что говорит о равновесии между интроверсией и экстраверсией.

Рассматривая полученные результаты по шкале нейротизма, можно сделать вывод, что 70 % испытуемых (21 человек) имеют высокий уровень нейротизма. Это характеризует их как эмоционально неустойчивых личностей. Нейротизм характеризуется в нервности, неустойчивости, плохой адаптации и быстрой смене настроения; у 23% испытуемых (7 человек) нейротизм находится на среднем уровне, что свидетельствует о умеренной эмоциональной импульсивности; 7% испытуемых (2 человека) получили низкий уровень нейротизма, что говорит об эмоциональной устойчивости индивидов, зрелости и организованности.

В результате проведения методики диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала – Кучера), можно сделать вывод, что по трём уровням направленности личности, а именно: направленность на

себя, направленность на взаимодействие и направленность на задачу, испытуемые (100%) имеют среднюю степень выраженности направленностей, 21-49 баллов. Это говорит о том, что испытуемые довольно реалистично подходят к удовлетворению потребностей своего «Я», предпочитают избегать проявлений агрессии, если их статус соответствует самооценке и действительному положению дел. Достаточно хорошо владеют коммуникативными навыками в межличностных отношениях. Избегают очевидного одиночества или индивидуального фронта работы в своей профессиональной деятельности, гораздо активнее работают в атмосфере коллективного одобрения или общего энтузиазма (Направленность на взаимодействие).

Испытуемые показали себя исполнительными и достаточно гибкими в работе, но в то же время готовы настойчиво защищать свою позицию и решать на практике возникшие проблемы (Направленность на задачу).

В результате проведения исследований студентов экспериментальной группы с применением опросника Шмишека («Акцентуации характера»), было выявлено, что преобладающими акцентуациями у испытуемых являются:

Эмотивность – 47% испытуемых (14 человек), что говорит о тонкости эмоциональных реакций, отзывчивости, чувствительности, гуманности и мягкосердечности. Такие люди редко вступают в конфликты, им свойственно обостренное чувство долга, а так же, исполнительность; экзальтированность – 37% испытуемых (11 человек), говорит о способности восторгаться и восхищаться. Такие люди легко приходят в восторг от радостных событий, но от печальных испытывают полное отчаяние; застревание – 30% испытуемых (9 человек), свидетельствует о тенденции к длительному переживанию какого-либо чувства, настойчивостью и упрямством, неразговорчивостью, а так же, трудностями в переключении с одной проблемы на другую; гипертимность – 23% испытуемых (7 человек), говорит о наличии оптимизма и беззаботности, склонности к риску. Такие люди общительны, подвижны и очень самостоятельны; циклотимность – 17% испытуемых (5 человек), что говорит о частых сменах настроения, а так же зависимости от внешних событий, что оказывает влияние на манеру общения с окружающими людьми; возбудимость – 10% испытуемых (3 человека) – свидетельствует о агрессии, упрямстве и раздражительности, для данного типа характерна повышенная импульсивность, угрюмость и склонность к конфликтам; педантичность – 7% испытуемых (2 человека) – ригидность и долгое переживание травмирующих событий, в конфликтах занимает пассивную сторону, пунктуален и аккуратен; демонстративность – 3% (1 человек) – эгоцентричность, стремление быть в центре внимания, живость, подвижность и легкое установление контактов; тревожность – 3% (1 человек) – способность к ощущению беспокойства и неприятностей, постоянное сомнение в правильности своих поступков и мыслей, чувство собственной неполноценности. Таким людям свойственна низкая контактность.

В результате проведения теста «Коммуникативная компетентность», было выявлено, что 63% испытуемых (19 человек), набравшие 21-40 баллов, обладают средней коммуникативной компетентностью, это говорит о том, что коммуникативные навыки находятся на достаточном уровне (в меру общительный, в меру замкнутый); 33% испытуемых (10 человек), получившие 1-20 баллов, имеют низкий уровень коммуникативной компетенции, что свидетельствует о проблемах в построении коммуникативных взаимодействий с другими людьми; 3% испытуемых (1 человек), получившие 41-60 баллов, обладают высокими коммуникативными навыками, они легко идут на контакт, общительны и с легкостью устанавливают коммуникативную связь с окружающими.

Корреляционный анализ личностных особенностей и коммуникативной компетентности показал, что существует обратная взаимосвязь на уровне 0,05 между показателями асоциальность и эмоциональная устойчивость, направленность на задачу и направленность на себя, степень коммуникативной компетентности и эмоциональная устойчивость, логическое мышление и педантичность, демонстративность и тревожность, экзальтированность и застревание.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что студенты с более высоким уровнем коммуникативной компетентности более устойчивы к стрессу, менее конфликты, что оказывает благоприятное влияние на их психологическую безопасность.

Представленные материалы являются актуальными для решения прикладных задач организации безопасной образовательной среды учебного заведения.

Литература:

1. Ачинович Т.И. Коммуникативная компетентность и рефлексия у студентов-психологов [Текст]: сборник: Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. - Минск, 2016. - С. 701-706.
2. Балдина М.Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Научно- методический электронный журнал Концепт. - 2014. № S25. С. 11-15.
3. Игнатьева С. А. Коммуникативная компетентность как компонент коммуникативной культуры личности. - М.: Просвещение, 2010. - 385 с.
4. Кравец Г.В. Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. - С. 60-64.
5. Наливайко Т.Е., Шинкорук М.В. Сущность и структура социальной и коммуникативной компетентности личности // Ученые записки КнаГТУ. – 2010. - № II (2). – С. 50-54.
6. Новгородцева И.В. Профессионально – коммуникативная компетентность будущих специалистов. - М.: Кировская, 2010. – С. 94.
7. Развитие социальной компетентности студентов вуза. Елисева Е.В., Петухова Л.П., Лупоядова Л.Ю., Киютина И.И., Казмирова Н.П. / Проблемы современного педагогического образования. - 2016. № 52-7. С. 132-140.
8. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности / Н.Л. Шлыкова. – Тверь: Триада, 2004. – 152 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксенова А. Н. Варинов В. В.	ОЦЕНКА КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕВУШЕК-КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ	4
Алексеев В. В.	АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	7
Алёшин В. В.	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
Алешугина Е. А. Ваганова О. И. Прохорова М. П.	МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА	13
Алтынова Н. В. Таланцева В. К.	ОБ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ	16
Андреев Т. А. Павленко Е. П. Серженко Е. В.	ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ «ФИТНЕС-АЭРОБИКА» КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	21
Арифулина Р. У. Беляева Т. К. Белогорская Л. В.	ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	24
Архипова М. В. Белова Е. Е.	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ	27
Архипова С. В. Кондалова Е. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	30
Архипова С. В. Космачева Т. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ	33
Асхадуллина Н. Н. Шевелина Г. А. Ягудина Л. И.	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК ФОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В МОНИТОРИНГЕ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЛИТЕРАТУРА»	37
Атаева Д. З. Пицхелаури Э. М. Абуталимова А. А.	РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ, ПОДВЕРГШИМИСЯ НАСИЛИЮ В СЕМЬЕ	41
Аширова Е. П. Денисова А. А.	РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	44
Бадестова А. В. Игнатъева Н. Д. Финагина Ю. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ МОДУЛЯ "РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА"	48
Баженова Ю. А.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КОЛЛЕКТИВ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ	53
Баканов М. В. Караваев А. В. Титлов А. Ю.	РЕГИОНАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА	57
Бардакова Н. М.	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	64
Барцаева Е. В.	СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ	67
Батаева Я. Д. Ахмадов М. М.	ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ ГОТОВНОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	70

Безродных Т. В. Волгина В. В.	РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73
Беленкова Л. Ю.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ТьюТОРСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВУЗА	76
Белова Е. Е. Гаврикова Ю. А.	СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	80
Бжиская Ю. В. Бобылева Н. В.	К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА	83
Бичева И. Б. Кузнецова А. И. Маковой Е. А.	МНЕМОТЕХНИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	87
Блясова И. Ю. Сычева Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	90
Бобунова А. С.	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СДО MOODLE	93
Богомаз И. В. Песковский Е. А. Степанова И. Ю.	КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	96
Богомаз И. В. Степанова И. Ю.	МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОПЕДЕВТИКИ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	99
Богомаз И. В. Песковский Е. А. Фомина Л. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПОНЯТИЙ КАК АСПЕКТ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	102
Борисова О. Н. Квачкина И. А.	ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАНИИ	110
Бочкарникова Н. В. Гаськов А. В. Овчинникова Е. И.	РАЗВИТИЕ НАВЫКА ПРЕДМЕТНОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ	113
Брагин А. А. Егоров Д. Е. Кутергин Н. Б. Коруковец А. П.	ПРОБЛЕМАТИКА УПРАВЛЕНИЯ РЕПУТАЦИЕЙ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ	118
Брюханов С. А. Степанов А. В. Степанова Т. М.	СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕПРОДУКТИВНОГО МЕТОДА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ДИЗАЙНЕРСКИХ ПРАКТИКАХ	123
Булаева М. Н. Тюмина Н. С.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
Бурнакин М. Н. Макарова В. В.	ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ И МЕНЕДЖЕРОВ	130
Бурцев В. А. Бурцева Е. В. Игошин В. Ю.	АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ВНЕДРЕНИЯ СИНГАПУРСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН	133
Бурцев В. А. Черенщиков А. Г. Герасимов Е. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	136
Бурцева Е. В. Бурцев В. А. Игошина Н. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗБРАННЫМ ВИДОМ СПОРТА (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ БАДМИНТОН)	140

Ваганова О. И. Пирогова А. А. Корнева Т. А.	ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ДИАЛОГА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	144
Валеев А. С. Григорьев Е. Н. Латыпова Р. М.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА	147
Валеева Г. Х. Куваева М. М. Тураев Р. Р.	ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	160
Варенков С. В.	К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ТЕХНОЛОГИИ	163
Васильева К. В. Чувашев А. П.	ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО САПР В ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ 23.03.03. «ЭКСПЛУАТАЦИЯ ТРАНСПОРТНО – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ МАШИН И КОМПЛЕКСОВ» ДЛЯ ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ «СЕРВИС ТРАНСПОРТНЫХ И ТРАНСПОРТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ МАШИН И ОБОРУДОВАНИЯ (ЛЕСНОЙ КОМПЛЕКС)»	167
Васильева Г. М. Мячина В. В.	ИНТЕГРАТИВНАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ТУРИЗМ»)	170
Васильева Э. Р.	ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИНТЕГРАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ	173
Великородных К. П.	ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	176
Вильданова Н. Г. Имаева Э. Ш.	ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА PR-СПЕЦИАЛИСТА	180
Винокурова Н. Ф. Зулхарнаева А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА	183
Воронин Д. М. Азарова А. Е.	АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ	187
Воронина И. А. Новик И. Р. Мичурина А. С.	О ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ПРОГРАММЕ «ХИМИЯ В МОЕЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ» ДЛЯ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ	191
Вражнова М. Н. Солдатенко К. Ю.	КВН КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	195
Газаева Л. В. Кокаева Х. В.	МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	202
Газизов А. Р. Морозов В. М.	ТЕХНОЛОГИЯ АВТОРИЗАЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПРИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ	205
Газизов А. Р. Иванова А. С.	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОСТУПОМ К ИНФОРМАЦИОННЫМ РЕСУРСАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	209
Галеев И. Ш. Минигалеева А. З. Усманова Е. А.	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ	212
Галимова А. Г. Дагбаев Б. В. Кудрявцев М. Д.	АДАПТАЦИЯ ОРГАНИЗМА КУРСАНТОВ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	215

Гизятова Л. А.	КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	218
Гиннэ С. В.	К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА	221
Голоднов С. П. Федосеева И. А.	ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ТЕРРОРИЗМУ	225
Горбачёва Д. А. Тургинбаева Л. В.	ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ РОССИЙСКИХ И КАЗАХСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ	229
Гребнева Н. Н. Сазанова Т. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ РОСТА И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОГО ОРГАНИЗМА НА КРИТИЧЕСКИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	234
Гущин А. В. Кутепова Л. И. Кочетова Н. А.	ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	238
Дагнер Р. В. Грязнов И. Ю.	АКТУАЛЬНОСТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	241
Дёмин Г. С. Колчанова Е. А. Шохов К. О.	ЖИВОПИСНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ЕГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ И ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	244
Долгин Д. С.	ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ КУЗБАССКОГО ИНСТИТУТА ФСИН РОССИИ	248
Долинский Н. И.	ИССЛЕДОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПОВ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ	251
Дюкина Л. А. Игнатъев С. В. Черноярова О. А.	ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНЫХ ТХЭКВОНДИСТОВ	255
Дюсетаева К. С.	КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	258
Егорова Е. Н. Сагандакова Е. А.	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭКСКУРСИОННОГО ТУРИЗМА В КРАСНОДАРСКОМ КРАЕ	262
Елисеева Е. В. Иванова Н. А. Малинников С. Г.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ОПТИМИЗАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ	266
Ерастов В. В. Киселев В. И.	ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ»	269
Ерастов В. В. Коткин С. Д.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СОДЕРЖИМЫМ DRUPAL ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ	272
Ефимов А. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	275
Жабиков В. Е. Макаренко В. Г.	УПРАВЛЕНИЕ ЭКСПЕКТАЦИЯМИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	279
Жадаев А. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ	282

Жуковская Г. А. Столярова И. В.	ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ- ТЕХНОЛОГИЙ	285
Журавлева И. В.	ВОЗМОЖНОСТЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЖАНРОВОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНОЛОГА О ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	288
Заболтина В. В. Захарова Т. В.	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	291
Заварина С. Ю. Ермолинская Е. А.	ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	294
Зверева М. В. Бобкова С. Н. Матвеев Ю. А.	ОЦЕНКА СЕРДЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОК- СПОРТСМЕНОК С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ДИСПЕРСИОННОГО КАРТИРОВАНИЯ ЭКГ	298
Згурская Т. В. Пономарева О. Р.	РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ НА СВЕТОВЫХ СТОЛАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	303
Зекрин Ф. Х. Погудин С. М. Зубков Д. А.	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ВУЗАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И КРИТЕРИИ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ	307
Зинченко (Шарлай) В. В.	К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	310
Зинченко В. П. Зинченко Н. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	313
Зятева Л. А. Елисеева Е. В. Киютина И. И.	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	316
Иваненко О. А. Мелихова Т. М.	РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛЫЖНИЦ- ГОНЩИЦ, С ПРИМЕНЕНИЕМ ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИЙ	319
Иванова А. П. Лаврова О. В.	АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ Л.Н. ТОЛСТОГО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	322
Игуменова Е. М.	ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА	325
Имаева Э. Ш. Зубкова О. Е. Исмагилов М. Р.	ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕХАНИКИ	328
Иневаткина С. Е. Форкина Е. Е.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	332
Ишимова А. Е.	ОЦЕНКА ФОРМИРОВАНИЯ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	336
Кабанова Л. А. Шкунова А. А.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ВУЗЕ	339
Кабардиева Ф. А. Пицхелаури Э. М. Магомедова Х. М.	ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА	343
Калашников П. Ф.	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА С ЭКОЛОГИЧЕСКИМИ СМИ	346
Камалова И. Ф. Костюшкина О. Н.	ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ГИТАРИСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	349

Камбулов Д. А. Ганжур М. А.	МЕТОДОЛОГИЯ РАДИОТЕХНИЧЕСКОЙ СВЯЗИ НА ОСНОВЕ ТЕОРЕМЫ В. А. КОТЕЛЬНИКОВА	352
Камерилова Г. С. Медникова О. Н. Власова О. А.	ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС	357
Канянина Т. И. Степанова С. Ю.	ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ В ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЕ И ИХ ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	360
Капин С. В.	ФУНКЦИИ ДЕМОСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА КАК ФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	364
Карпенко В. Н. Карпенко И. А. Шестопалова Л. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	367
Карпова О. Л. Найн А. Я.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО- РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА	370
Кашуба И. В. Тарасов Д. К. Щанкин Е. С.	ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	374
Каюмова Л. А. Лунев А. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ	377
Киру К. В. Попова Е. Е.	ПРОБЛЕМА СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ	380
Клименко Е. В. Волхонская А.С.	ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	384
Клычков К. Е.	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТРЕНЕРА- ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИЛОВОГО ТРОЕБОРЬЯ	387
Князева И. В.	РАЗНООБРАЗНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»	390
Князева Т. Н. Иванцова А. И.	СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ	396
Князева Т. Н.	ОПЫТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ПРОБЛЕМНЫМ РАЗВИЕМ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	400
Коняев В. М. Белевцев В. В. Горденко Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	404
Петухова Л. П. Степченко Т. А. Шкуруичева Е. В.	ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ИНФОРМАЦИОННОГО УСВОЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ	407
Тюбеева С. М.	ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ШКОЛЫ	410
ПСИХОЛОГИЯ		
Аврамова Т. И.	ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ГЕШТАЛЬТТРЕНИНГА	413
Бисерова Г. К.	ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА	417

Брекина О. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ	421
Вдовина Н. А. Годяева В. Н.	ИССЛЕДОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ГОТОВНОСТИ К МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМУ ТОЛЕРАНТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	424
Викторова О. Е.	РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	428
Винарчик Е. А.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ	431
Габдуллина Л. А.	СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОЗИТИВНОЙ И НЕОПРЕДЕЛЕННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ	434
Гайфуллина Н. Г.	ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	438
Герасимова А. С. Годовникова Л. В. Зиборова Е. И.	САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ВНУТРЕННИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	442
Додзина О. Б.	ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА АКТИВНОГО СЛОВАРЯ	446
Енгибарян Л. С.	ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПРОБЛЕМУ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	450
Жуина Д. В. Кильдяйкина Е. П.	РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ	453
Жуина Д. В. Прошкина Л. И.	РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ	457
Жукова А. М. Трофимова Н. Б.	ХАРАКТЕРИСТИКА НРАВСТВЕННОГО РОСТА СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	461
Зайцева С. А. Смирнова А. А.	ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ	467
Изотова Е. Г.	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	469
Карпушкина Н. В. Морозова Я. И.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	472
Кириллова И. А. Андреевко Т. А. Ткачева Е. Г.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С КЛИЕНТАМИ	477
Кисова В. В. Разуваева Н. Е.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	481
Кисова В. В.	ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	484
Петухова Л. П. Савин А. В. Пешкова Н. В.	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	487

Для заметок

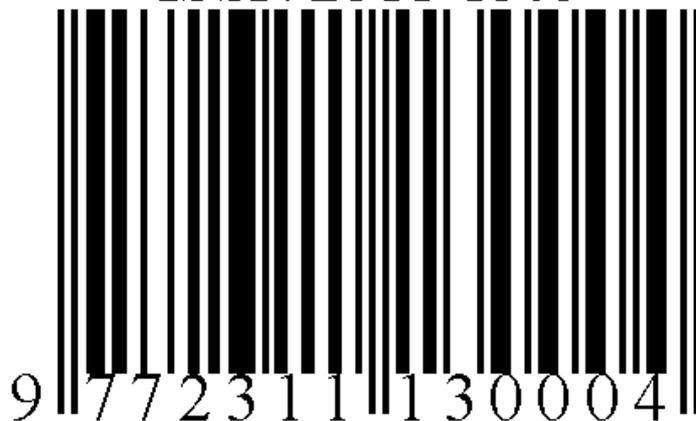
Для заметок

Для заметок

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 59. Часть 3.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

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

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

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

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

Подписано к печати 25.04.2018. Сдано в набор 03.05.2018. Дата выхода 16.05.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.