

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск пятьдесят семь. Часть 7.



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

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

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

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

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

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

Подписано к печати 11.10.2017. Сдано в набор 25.10.2017.
Формат 60x90x16. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. страниц
20. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
57 (7)

Сборник научных трудов

Ялта
2017

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 11 октября 2017 года (протокол № 10)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 57. – Ч. 7. – 376 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

Ефимова В. М., доктор педагогических наук, доцент;
Якса Н. В., доктор педагогических наук, доцент.

Учредитель:

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

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

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Михайлова Н. Ф.	СТРЕСС ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ И СОВЛАДАНИЕ С НИМ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ СЛЕПЫХ И ГЛУХИХ ПОДРОСТКОВ (ЧАСТЬ II)	309
Пискунов А. И. Неклюдова В. В.	ФОРМИРОВАНИЕ СЛУЖЕБНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ФСИН РОССИИ)	318
Семакова А. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	324
Семенова Ф. О. Тедеев Д. А.	ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОФОРОВ	330
Федосеева Т. Е. Иванова И. А. Емельянова А. М. Терехина А. Е. Сущева С. М.	ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	336
Федосеева Т. Е. Сулимова И. Д. Сулдына В. В. Сущева С. М.	ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА САМОСОЗНАНИЕ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	342
Шабанова Т. Л. Журба Е. С.	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	348
Шелкунова Т. В.	КРЕАТИВНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	355
Шурухина Г. А. Митина Г. В. Шаяхметова Э. Ш.	ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	361

Чебан Т. Н. Шишкану А. Н.	РЕКРЕАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	251
Чуктурова Н. И. Шурьгина В. В. Едренкина А. А. Гатауллина А. Ф. Веникова Е. А.	СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	257
Шамов А. Н. Пронина Н. С.	ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА КАК ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ВО ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ	264
Шелехова Л. В. Калашникова С. И.	ПАРТИСИПАТИВНОСТЬ КАК ФОРМА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ	273
Юрина А. А. Коченкова Л. П.	СРЕДСТВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ	279
ПСИХОЛОГИЯ		
Батюта М. Б. Сидорина Е. В. Батюта М. Р.	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ НАДПРЕДМЕТНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	286
Кудрявцев В. А. Годнева А. Е.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	293
Латюшин Я. В. Хрисанфова Н. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЛЕГКОАТЛЕТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В БЕГЕ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ	299
Литуева О. В.	СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ У МОЛОДЕЖИ С РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ	305

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностраных языков Кюрегян Анна Викторовна
Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ПЕДАГОГИКЕ И
ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ XVIII-XXI ВВ.

Аннотация. Статья раскрывает эволюцию биоэтической мысли в России на основе исследования научных трудов и методических пособий отечественных деятелей образования. Если в XVIII-XIX вв. ее истоки прослеживались главным образом в среднем образовании, то в XX-XXI вв. принципы ценностного отношения ко всем формам жизни получают развитие и в педагогике высшей школы. С помощью методов историко-педагогического и сравнительного анализа литературных источников, образовательной практики в школе и вузе определены предпосылки зарождения идей биоэтики в педагогике и образовании, которые позволяют выявить основные этапы развития биоэтической мысли, установить ее междисциплинарный характер и использование потенциала современной биоэтики в среднем и высшем образовании.

Ключевые слова: биоэтика, экологическая культура, гуманизм личности, ценностный подход к окружающему миру, биоэтическое мировоззрение, образовательная практика, педагогика высшей и средней школы.

Annotation. The article reveals the evolution of bioethical ideas in Russia basing on the research of scientific works and methodical textbooks by Russian figures of education. In the XVIII-XIX centuries its background could be traced mostly in secondary education, whereas in the XX-XXI centuries the principles of ethical attitude to all forms of life develop in the pedagogy of higher school as well. The prerequisites of origin of bioethical ideas in pedagogy and education are defined through the methods of historical and comparative analysis of literature sources, of educational practice in schools and universities, which makes it possible to identify the major steps in the development of bioethical thinking, establish its interdisciplinary character and the use of the modern bioethics potential in secondary and higher education.

Keywords: bioethics, ecological culture, humanism of personality, ethical approach to the surrounding world, bioethical world outlook, educational practice, pedagogy of secondary and higher school.

Введение. В наши дни человечество столкнулось с социально-экологическим кризисом, который был обусловлен, с одной стороны, невыполнением законов природы, с другой – пренебрежением внутренней ценностью человека и других живых существ в пользу их инструментальной ценности, несмотря на провозглашаемый приоритет гуманизма. Вследствие научно-технического прогресса люди стали использовать открывшиеся перед ними возможности использования и преобразования природы, в значительной мере руководствуясь краткосрочной экономической выгодой, без оглядки на далеко идущие последствия для Вселенной. Биоэтика, междисциплинарная

область знаний, изучающая вопросы отношения человека к разным формам жизни, призвана разрешить нравственные проблемы, связанные с сосуществованием людей и других форм жизни, с принятием этических решений в условиях неограниченных технических возможностей, установить общность проблем экологии, прав человека и защиты других живых существ. Поэтому в образовании необходимо использовать потенциал этой науки для овладения элементами социального опыта, такими как межпредметные знания о взаимодействии человека с окружающим миром; умения соотносить личные потребности с потребностями других живых существ, решать задачи биоэтического характера; формирование биоэтического сознания, выработка культуры самоконтролируемого, экологически грамотного и этически оправданного поведения.

Для современной высшей и средней школы нам представляется целесообразным изучить истоки биоэтики в российском образовании, выявить этапы развития биоэтической мысли и установить возможности интеграции биоэтического и педагогического знания. При этом объект нашего исследования составляют труды, посвященные педагогике как средней, так и высшей школе, по мере появления в них соответствующей тематики.

Изложение основного материала статьи. Обращение к истории педагогики показывает, что идея научного познания природы доминирует в трудах Ломоносова М.В [1, 2]. Немаловажно, что уже в XVIII веке зародилось всестороннее изучение родного края, краеведение (Крестинин В.В. [3], Рычков П.И. [4] и др.), что дало стимул для выявления закономерностей развития многосторонних природных и социальных явлений, взаимосвязей человека и окружающего мира.

Анализ литературных источников показывает, что биоэтические идеи находили путь в отечественную школу через предмет «Естественная история». Характерно, что в XVIII веке наметился его интегральный характер. В частности, пособие «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской Империи по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второй» Зуева В.Ф. синтезировало знания человека об окружающем мире, накопленные разными науками. Изучение данного пособия показывает, что в нем, в соответствии с научными достижениями того времени, выполнена классификация природных объектов, подчеркивается необходимость изучать живых существ в контексте их среды обитания, целесообразность экскурсий в природу. При этом немаловажно, что еще до становления теории Дарвина биологический вид человек рассматривается наравне с другими животными. Вместе с тем, в этом учебном пособии присутствует субъективность: так, автор при характеристике особенностей разных биологических видов использует оценочные суждения, например, «славный», «глупый», «дразливый», «блудливый», «дурного рода» и т.д. Обращает на себя внимание тот факт, что в данном учебном пособии констатируется, что животный мир создан для человека ввиду «изыщества души», «превосходства дарований» последнего [5]. Мы считаем, что именно такая ошибочная установка, передаваемая от педагогов к ученикам из поколения в поколение, способствовала грубым вмешательствам в природу, которые в наши дни привели к экологическому кризису.

Таким образом, можно полагать, что первый период истории развития биоэтической мысли в России охватывает XVIII – начало XIX века,

Трофимова Г. С. Баева Т. А. Мушенко Е. В.	ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	191
Трусова О. В. Евсеева Е. Я. Мазур В. В.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ	199
Трусова О. В. Ковалева Р. Е. Твердохлебова Л. И.	ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА	204
Уромова С. Е. Малахова Т. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПБУКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	209
Утешева Т. П.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	217
Филатова О. Н. Быстрова Н. В. Васильева Н. В. Дюжакова Д. А.	РОЛЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	222
Филипов А. Ф. Талышева И. А.	ПРОВЕДЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ В СРЕДЕ МАТЕМАТИКА	228
Фортыгина С. Н. Чепуренко А. А. Андреева Е. В. Стерлигова Е. А.	КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	238
Хоффман М. С. Еркомашвили И. В.	ВЛИЯНИЕ СИЛОВЫХ ТРЕНИРОВОК НА ОРГАНИЗМ ЖЕНЩИНЫ	245

Пивненко В. В. Креницына Г. М. Чикишев Е. М.	ВОЗМОЖНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	129
Привезенцева А. С. Романова Г. А.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ	135
Романова Г. А.	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	141
Романова О. В. Шевцова Е. В. Дёлог Н. В.	РОЛЬ И МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС	149
Сайгушев Н. Я. Веденева О. А. Кондрашова Е. Н.	ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ СПОСОБ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	155
Селиверстов А. А.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	161
Семенова Ф. М.	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	167
Солопова Н. С. Пучков О. А.	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ	173
Тращенко С. А.	ТЕОРИЯ ДЕТСТВА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ	182

характеризуется установкой на целостное научное познание природы и человека как ее полноправного пользователя. В этот период обозначается идея междисциплинарности биоэтического знания и необходимости их постижения как теоретическими, так и практическими методами. Вместе с тем, в тот период познание окружающего мира не рассматривается как способ нравственного воспитания.

Исследование как теоретической, так и практической литературы показывает, что в середине XIX – начале XX века получает дальнейшее развитие тема экскурсий в живую природу родного края (Ушинский К.Д. [6], Вахтеров В.П. [7], Кайгородов Д.Н. [8], Половцов В.В. [9], Сент-Илер К.К. [10] и др.). При этом передовые педагоги обосновывают целесообразность использования природы как естественной среды для обучения и воспитания детей и источника познания (Герцен А.И. [11], Ушинский К.Д. [6], Вахтеров В.П. [7] и др.). Подчеркивается, что экскурсионная форма обучения позволяет, с одной стороны, увидеть явления со всеми их естественными взаимосвязями, с другой, – задействует и эмоции, и активное познание личности. Ведущие педагоги того времени указывают, что для понимания вопросов взаимосвязи разных органических и неорганических природных объектов и явлений одни и те же места следует посещать в разные времена года, причем по несколько раз. Одновременно в XIX веке в педагогической литературе обосновывается идея о том, что экскурсии в природу являются способом эстетического воспитания учащихся (Ушинский К.Д. [6], Вахтеров В.П. [7]).

Изучение методической литературы XIX века показывает, что в тот период времени впервые встает вопрос о преодолении утилитарного подхода к человеку и окружающему миру. Так, Пирогов Н.И. подчеркивал, что цель образования должна состоять в раскрытии потенциала человека, в развитии у него способности к сознательной деятельности. При этом он обосновывает необходимость общечеловеческого образования, всесторонне развивающего личность, как базы для специального профессионального образования, имеющего практические цели [12]. Постепенный отход от утилитаризма среди прогрессивных педагогов еще в большей степени проявляется в смене отношения к живому миру природы. Так, Михайлов Д. [13], Сент-Илер К.К. [10], Павлов А.П. [14] и другие педагоги подчеркивают, что, с одной стороны, подход с позиции «полезно-вредно» оказывает отрицательное влияние на развитие общества, способствуя выработке меркантильности, а, с другой стороны, ненаучен, так как многое в природе остается непознанным, в том числе и истинное назначение человека и других живых существ. Наконец, в XIX веке среди прогрессивных педагогов началось осознание того, что естественная симпатия человека к животным является благоприятным материалом для формирования гуманизма личности. Так, Рулье К.Ф. в своих публичных лекциях доказывает, что с биологической точки зрения между человеком и животными нет пропасти, что животные обладают рассудком, хоть он и более низкого порядка, чем рассудок человека; подчеркивает необходимость знакомства с живыми существами, пребывающими в естественном для себя состоянии, и мотивирует это как соображениями гуманизма, так и возможностями комплексного, многостороннего познания природы, представляющимися лишь при наблюдении за ней в естественных условиях [15]. В XIX же веке ряд педагогов (Рулье К.Ф. [15], Толстой Л.Н. [16], Горбунов-Посадов И.И. [17], Деркачев И.П. [18] и др.) обращают

внимание на взаимосвязь жестокости к животным и жестокости к людям и подчеркивают, что именно ее непонимание учителями и родителями является одной из причин многих социальных проблем. Высказывается идея о том, что истоки альтруизма к человеку и к другим проявлениям жизни едины; так же как основу для всякого насилия составляет допустимость негуманного поведения применительно к слабейшим. Из этой идеи вытекает мысль, что отправной точкой для дегуманизации личности во многих случаях оказывается соприкосновение с жестокостью к живым существам и ее защита, так как в этом случае ребенку приходится сталкиваться с необходимостью подавлять в себе сострадание. Вполне логично, что в дальнейшем такое преодоление естественного альтруизма может отрицательно сказаться на восприимчивости к боли и нуждам других. В этой связи обращает на себя внимание развернувшаяся в педагогической среде (Рулье К.Ф. [19], Горбунов-Посадов И.И. [17], Кашенко Н.Ф. [20] и др.) дискуссия о допустимости таких традиционных способов знакомства учащихся с природой, которые предусматривают ее уничтожение либо причинение жестокости, например, ловля птиц, коллекционирование насекомых, изготовление чучел и т.д. Наконец, показательно, что уже в XIX веке отдельные педагоги (Толстой Л.Н. [16], Горбунов-Посадов И.И. [17] и др.) ставят вопрос о необходимости корректирования своего образа жизни ради уменьшения страданий живых существ, и первостепенное значение отводится, естественно, личному примеру учителя. Так, среди мер, направленных на облегчение участи животных, предлагалось избегать предметов роскоши, требующих их уничтожения, избегать жестоких зрелищных мероприятий с животными, искать альтернативы традиционным времяпрепровождениям, например, фотоохота вместо охоты.

Следует отметить, что в России конца XIX- начала XX годов была выдвинута проблема гуманитарного изучения окружающего мира и прежде всего животных (Горбунов-Посадов И.И.). Данное понятие подразумевает исследование живых существ в контексте нравственных проблем, связанных с их взаимодействием с человеком, и дополняет традиционное натуралистическое их изучение [17].

Немаловажно, что в России конца XIX- начала XX века в среде прогрессивных педагогов обсуждался вопрос о роли Майских союзов – детских организаций по защите животных – в нравственном воспитании подрастающего поколения. Как в тот период времени, так и в наши дни подчеркивалось, что воспитывающий эффект участия в обществе состоял в многостороннем и многофакторном воздействии среды на личность ребенка [20, 21].

Из сказанного следует, что второй этап развития биоэтической мысли пришелся на XIX – начало XX века и характеризуется видением окружающего мира как среды для формирования гуманной личности в образовании. В то же время в тот период, с одной стороны, нередко было противопоставление натуралистического и гуманитарного аспектов изучения природы, с другой стороны, вопросов гуманного отношения к животным и к людям. Немаловажно, что использование биоэтической тематики в учебном процессе тогда оказывалось инициативой отдельных педагогов-энтузиастов. В результате, идея воспитания ценностного отношения ко всем живым существам как эффективное средство, позволяющее воспитывать гуманизм к

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Матюхов Д. М.	МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ МНОГОЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ ХОДЬБЕ	65
Мокшина Н. Г. Асхадуллина Н. Н.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	71
Назарова О. Л. Сайгушев Н. Я. Веденева О. А.	СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	78
Назиев А. Х. Камышов А. В.	К ВОПРОСУ О РОЛИ КВАНТОРОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	84
Неклюдова В. В.	ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА	96
Неустроев Н. Д. Неустроева А. Н. Оконешникова Н. В.	РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	102
Тоторкулова К. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	109
Пашенко А. Ю. Волков Л. А.	К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИЦ 13 - 15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛЕЙБОЛОМ	115
Петренко А. И. Романова Г. А.	ИНКЛЮЗИЯ И МЕДИАЦИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	123

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Кюрегян А. В.	РАЗВИТИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ XVIII-XXI ВВ.	3
Лагутина С. С.	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	14
Ларионов М. С.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОГО КОНКУРСА «ЗОЛОТОЕ РУНО» В РАЗВИТИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ	20
Лещенко Е. М. Потанина И. В. Назаренко Н. Н. Марар О. И.	ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	28
Лигута В. Ф. Кшевин В. С.	ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ МВД РОССИИ	37
Мамков О. М.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СРЕДИ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ	44
Мардашова Р. С.	ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН	50
Матюхов Д. М. Масленикова Е. О.	ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА БАЛАНСИРОВОЧНОЙ ПОДУШКЕ В ПОДГОТОВКЕ ЮНЫХ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ	57

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

людям и ответственное отношение к окружающему миру, оставалась на периферии педагогической практики.

Обращение к теоретическим источникам и образовательной практике в СССР показывает, что вплоть до 1950-х годов в педагогике доминировала идея прагматического подхода к природе (Боровицкий П.И. [22], Павлович С.А. [23], Президент И.И. [24], Скаткин М.Н [25] и др.). Более того, известно, что в тот период многие прогрессивные ученые и педагоги, отстаивавшие внедрение природоохранных ценностей в образование и науку, подверглись политическим репрессиям (Кожевников Г.А., Кузнецов Н.И., Налимов В.И., Райков Б.Е., Смолин П.П. и др.) [26]. Таким образом, выделим третий этап развития биоэтической мысли в образовании, который длился с 1930-х по 1950-е годы и ознаменовался ориентиром на покорение и преобразование природы. Тенденции, обозначившиеся в образовании в предшествующие этапы, позволяют нам предположить, что одной из предпосылок к наступлению этого этапа стала недостаточная интеграция нравственного воспитания, нацеленного на формирование биоэтических ценностей, в систему естественнонаучного образования школьников и студентов в более раннее время.

Вместе с тем, во второй половине XX века распространение получает идея интеграции вопросов природоохраны в образование и в подготовку учителей, обусловленная в значительной мере экологическим кризисом. Из исследования многочисленных педагогических трудов следует, что в 1950-е-1980-е годы идея бережного отношения к природе представлялась как неотъемлемая часть культурного человека и в большой мере объяснялась необходимостью сохранить окружающий мир для последующих поколений (Сухомлинский В.А. [27], Верзилин Н.М. [28], Гирусов Э.В. [29], Калугина Т.В. [30], Гончаренко Н.Н. [31] и др.), а значительное место в дидактических и методических исследованиях отводилось выработке у подрастающего поколения патриотизма посредством наблюдений за природой (Сухомлинский В.А. [27], Габев Я.И. [32], Сластенина Е.С. [33] и др.).

Показательно, что в 1960-е годы началась целенаправленная работа, ориентированная на формирование природоохранных ценностей у педагогов с целью привития их учащимся. Так, в тот период в советских республиках вводятся законы об охране природы, указывающие на необходимость введения соответствующих курсов в средние и высшие учебные заведения, с учетом профиля. Известно, что в 1972 году в Научно-исследовательском институте содержания и методов обучения создается лаборатория природоохранительного просвещения. В 1977 году в Тбилиси при содействии ЮНЕСКО и ЮНЕП проходит Первая межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды, и в ее ходе была высказана идея о том, что преодоление экологического кризиса в значительной мере зависит от глобального воспитания, ставящего экологические проблемы в центр образовательного процесса на всех ступенях и уровнях обучения [34].

Немаловажно, что в тот период времени работа, направленная на интеграцию вопросов природоохраны в педагогическое образование, происходит и на практическом уровне. В частности, в 1970-е – 1980-е годы на базе педагогических институтов работали добровольные природоохранные дружины [33].

Таким образом, внедрение идей охраны природы в педагогическое образование дает нам основания выделить четвертый этап развития биоэтической мысли, который длился с 1950-х по начало 1980-х годов. Именно тогда распространение получило многостороннее внедрение природоохранного образования в педагогические вузы. В тот период доминирует идея сохранения живого мира для дальнейшего использования и как средство культурного становления человека. Немаловажно, что на данном этапе актуализируется проблема синтеза природоохранных и правовых знаний учителя.

Показательно, что в 1980-е годы появляется ряд педагогических исследований, в которых обосновываются такие принципы экологического образования, как: междисциплинарность, системность, преемственность, сочетание как глобального, так и краеведческого подходов к изучению природоохранных проблем (Захлебный А.Н. [35], Зверев И.Д. [36], Суравегина И.Т. [37] и др.).

Впоследствии, в 1990-е годы в педагогической науке и практике встает вопрос о смене мировоззрения – об отказе от прагматической установки, заключающейся в сохранении природы для дальнейшего использования, в пользу идеи о самоценности природы (Моисеев Н.Н. [38], Дерябо С.Д. [39], Мамедов Н.М. [40], Яблоков А.В. [41] и др.). В ряде педагогических исследований, посвященных экологическому образованию, (Мамедов Н.М. [40], Дерябо С.Д. [39]) указывается на необходимость формирования биоцентрического мировоззрения у педагогов и подрастающего поколения. Распространение получает теория коэволюции, предложенная Моисеевым Н.Н. и заключающаяся во включении человека в естественные циклы, которые присущи биосфере [38].

По этой же причине встает вопрос о гуманизации и гуманитаризации экологического образования, то есть, на введение в него общекультурных составляющих. Также примечательно, что ряд современных теоретических исследований посвящен вопросам экологического воспитания молодежи в процессе изучения базовых вузовских дисциплин (Соколова Н.И., Формирование экологической культуры у студентов педагогических вузов средствами изучения иностранного языка [41]; Купцова С.А., Дидактическая модель развития экологической культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки в вузе [42]; Файрушина С.М., Формирование экологической культуры студентов педагогических вузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин [43]); данная цель выполняется посредством использования интегративного принципа, то есть, через взаимопроникновение экологической тематики в разные области знаний и ее воспроизводство в разных областях деятельности.

Это означает, что формирование принципов экологического образования, развитие идей самоценности природы и коэволюции позволяют констатировать наступление пятого этапа развития биоэтической мысли, который длится с 1980-х годов по сей день.

Вместе с тем, ведущими педагогами (Глазачев С.Н. [44], Шмаль М.В. [45], Роговая О.Г. [46]) отмечается, что у современных педагогов во многих случаях наблюдается отсутствие экологических умений, как формируемых по образцу, так и творческих, и, соответственно, экологического сознания. Одновременно при изучении современных педагогических исследований обращает на себя

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – 511 с.

4. Тимофейчева В.А. Ответственность как системное свойство личности и ее сущностные признаки [Текст] / В.А. Тимофейчева // Вестник РУДН. – 2008. – №3.

5. Фомина Н.А. Изучение ответственности как системного свойства личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства [Текст] / Н.А. Фомина, М.В. Пастухова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография/ научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – 511 с.

6. Фомина Н.А. Особенности и психологическая структура ответственности студентов – будущих медицинских работников [Текст] / Н.А. Фомина, М.Н. Зуева // Вестник РУДН. – 2012. – №3.

успешной реализации ответственного дела способствует увеличению нестандартных, творческих решений. Переменная *астеничность* имеет значимую связь с фактором *нравственность* (при $r = 0,53$), а значит, при усилении проявления негативных эмоций в процессе реализации ответственности усиливается желание сделать какой-то благородный поступок.

Переменная *интернальность* ответственности взаимосвязана с фактором *креативность* (при $r = 0,37$). При увеличении внутренней саморегуляции при реализации ответственности у студентов-выпускников увеличивается диапазон творческого решения самоуправления своей ответственностью, т.к. они берут ответственность на себя, понимая, что все, прежде всего, зависит от самого человека.

Переменная *операциональные трудности* (внешние трудности) связана с фактором *нравственность* (при $r = 0,42$). Иными словами, чем чаще испытывают выпускники нехватку времени для завершения ответственного поручения, тем больше проявляются нравственные характеристики личности (чувство стыда, сожаления и т.д.).

Выводы. Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено шесть значимых связей ответственности и самооценки у студентов-первокурсников и тридцать у студентов-выпускников. Для студентов-первокурсников и студентов-выпускников специфика взаимосвязей ответственности с факторами самооценки проявляется в минимальном количестве значимых связей переменных мотивационно-смысловой подсистемы ответственности.

В свою очередь, у студентов-выпускников наибольшее количество значимых связей имеет место с переменными мотивационно-смыслового блока ответственности, который включает в себя приоритет целей, мотивов, глубину смысловых значений, сферу приложения ответственности, что на наш взгляд может указывать на психологическую зрелость студентов-выпускников в преддверии самостоятельной профессиональной деятельности или осознанного продолжения дальнейшего обучения. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы в работе психологических служб колледжей при составлении коррекционно-развивающих программ по развитию ответственности и формированию адекватно-высокой самооценки.

Литература:

1. Крупнов А.И. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности [Текст] / А. Крупнов, И.А. Новикова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография/ научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – 511 с.
2. Беспалова Т.М. Ответственность как профессионально важное личностное свойство курсантов военного вуза [Текст] /Т.М. Беспалова // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. – Москва: РУДН, 2014. – 511 с.
3. Прядеин В.П. Воля в структуре ответственности и исполнительности [Текст] / В.П. Прядеин // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография /

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

внимание тот факт, что на фоне декларируемой необходимости благоговения перед всякой жизнью во многих трудах по экологической культуре практически не представлена проблема выработки гуманного отношения к животным как ее необходимая составляющая, не подчеркнута необходимость самоограничения и грамотного потребительского выбора для решения задач защиты живого мира природы, то есть, именно того, чего индивидуум способен сделать для решения глобальных задач (Мамедов Н.М. [40], Глазачев С.Н. [44] и др.). В этой связи закономерно, что у педагогов и, как следствие, у учащихся освоение вопросов экологической культуры во многих случаях остается на уровне знаний (Ермаков Д.С. [47], Глазачев С.Н. [44] и др.). Не менее показательным, что, как показывают многочисленные исследования, в настоящее время серьезным вызовом для учителей оказываются императивы потребительского общества и сопряженные с ним проблемы, такие как осуждение духовного мира, примитивизация мышления, ограничение круга интересов до накопления материальных благ и т.д. (Ильин А.Н. [48], Цветкова О.Л. [49], Лукьяненко В.И. [49] и др.) То есть, обеспечиваемого экологического образования оказывается недостаточно для того, чтобы подрастающее поколение смогло оценить глобальные последствия своего выбора с точки зрения будущего планеты.

В этой связи отметим, что, начиная с 1990-х годов, в отечественной педагогической науке и практике появляется термин «биоэтика», который обозначает ее как междисциплинарную область знаний, рассматривающую ценностное отношение ко всякой жизни. Следует отметить, что биоэтическое образование предусматривает интеграцию духовно-нравственного воспитания, естественнонаучного, экологического, культурологического, правового образования, вопросов этики, потребления и природопользования через всестороннее формирование культуры взаимодействия с живыми существами, населяющими биосферу (Кюрегян А.В. [51], Харченко Л.Н. [52]). Немаловажно, что имеющиеся учебные пособия по данной дисциплине (Павлова Т.Н. «Биоэтика в высшей школе» [53], Лукьянов А.С. «Биоэтика с основами биоправа» [54]) адресованы студентам разных специальностей, в том числе и педагогических, и обусловлено это универсальным характером данной дисциплины. Обращение к ним показывает, что в них исследуются проблемы взаимосвязи ценностного отношения к животным с педагогикой, психологией, философией, медициной, экологией, социологией, при этом рассматриваются истоки формирования как жестокости, так и гуманизма личности. В то же время в них предлагаются пути формирования ощущения внутренней ценности всего живого и, как следствие, биоцентрического мировоззрения и планетарного мышления. В качестве системообразующей обосновывается идея, что при наличии (1) комплексных знаний о потребностях живых существ, о правильном уходе за ними, о биологической систематике, о единстве законов развития природы и общества, о факторах, определяющих взаимоотношения человека и животных; (2) умений наблюдать за природой, ухаживать за живыми существами, моделировать биоэтические ситуации, использовать биоэтические знания при решении конкретных проблем, использовать действующее законодательство; (3) чувства сопричастности к живой природе, ответственности за собственные действия по отношению к природным объектам – установка на гуманное отношение к людям формируется естественным путем, так как потребности человека более очевидны, чем

потребности живого мира природы. При этом значительное место в выработке биоэтического сознания лежат последовательные посылные действия, направленные на минимизацию вреда живому миру планеты, такие как помощь живым существам, использование природоохранного законодательства при столкновении с проблемными биоэтическими ситуациями, выбор товаров, изготовленных без ущерба природе, предпочтение продукции многоразового использования, способы проведения досуга, не нарушающие целостность природных систем и т.д. Немаловажно, что биоэтический подход к окружающему миру предусматривает критический анализ существующих норм этики, в соответствии с самодетерминацией педагога, и моральную регуляцию, исходя из междисциплинарных знаний о потребностях живых существ.

Соответственно, выделим шестой этап развития биоэтической мысли, который характеризуется распространением идей биоэтики в образовании, начиная с 1990-х годов, и продолжается в наши дни. В этой связи следует отметить, что из ключевой задачи современной теоретической и практической педагогики, заключающейся в глубоком исследовании механизма интеграции всесторонних знаний о человеке и разработке педагогических условий формирования межнаучных и междисциплинарных знаний о целостном формировании личности [55], вытекает задача, которая состоит в их использовании в образовательной практике для формирования биоэтического мировоззрения и биоэтической культуры детей и взрослых. В то же время, анализ состояния высшего педагогического образования позволяет сделать вывод о том, что значительной проблемой в профессиональной подготовке компетентных учителей и воспитателей, востребованных современной образовательной практикой, является недостаточное использование потенциала науки биоэтики в формировании у студентов опыта ценностного отношения ко всем формам проявления жизни человека и окружающей его живой природы.

Выводы. Таким образом, выявленные этапы развития биоэтической мысли в педагогике, среднем и высшем образовании России свидетельствуют о том, что она, зародившись в условиях элементарного обучения естественным наукам, на протяжении длительного времени оставалась обособленной по отношению к нравственному воспитанию личности и лишь в начале XXI века постепенно интегрировалась в содержание воспитания и обучения школьников и молодежи. Анализ состояния современной образовательной практики, формирования опыта ценностного отношения детей и взрослых к человеку и живой природе убедительно доказывают целесообразность включения вопросов биоэтики в программы профессионально-педагогического и общего образования, их изучения на междисциплинарном и межпредметном уровнях. Решение этой задачи обеспечит, на наш взгляд, комплексное решение проблемы формирования нравственной личности на основе интеграции опыта усвоения естественнонаучных, экологических, обществоведческих, правовых знаний и опыта формирования ценностного отношения школьников и молодежи к человеку и природе.

Литература:

1. Ломоносов М.В. Список наук в Академии с разделением их в три класса // Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1991. – С. 47

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

выпускников побуждается чувством долга, желанием оказать помощь другим людям, тем ярче проявляются нравственные характеристики личности, воля, самостоятельность и реальность в оценке поступков, разнообразнее творческие проявления, устойчивее гармоничное состояние личности, позитивнее восприятие, прежде всего, своих личностных аспектов, что, скорее всего, необходимо выпускникам, стоящим на пороге самостоятельной жизни.

Выявлена обратная связь между переменной *общественно значимые цели ответственности* и *уровнем самооценки* (-0,51), то есть, чем ниже самооценка студентов-выпускников, тем больше они стремятся быть общественно признанными и успешными, тем самым, повышая свою значимость через общественное признание.

Положительные связи переменной ответственности *эгоцентричность* с факторами *самостоятельность* (при $r = 0,38$) и *общая самооценка позитивных аспектов личности* (при $r = 0,37$) указывают на то, что при увеличении стремления самоутвердиться и почувствовать себя на высоте положения, желании испытать свои возможности, повышается самостоятельность и реальность в принятии каких-либо решений, а также увеличивается позитивное самопринятие, то есть качества необходимые для молодых специалистов.

Выявлена положительная связь между переменными *осмысленность* и *осведомленность* (когнитивный компонент) ответственности с факторами личности *воля* (при $r = 0,37$ и $0,39$), *общая самооценка позитивных аспектов личности* (при $r = 0,45$ и $0,42$), и фактором *гармоничность* (при $r = 0,55$). Иными словами, более глубокое понимание ответственности как обязательности и добросовестности человека, самоотчетность за свои дела и поступки, но в тоже время и как черту, имеющую наследственный фактор и передающуюся по наследству, способствует более активному проявлению волевых усилий и более позитивному восприятию своих личностных качеств и гармонизации личности. То есть, и то и другое, но при более глубоком понимании (*осмысленность*) еще и гармония с самим собой.

Выявлены обратные связи переменных *предметность* и *субъектность* (продуктивный компонент) с *уровнем самооценки* (при $r = -0,42$ и $-0,45$) и прямая связь переменной *предметность* с факторами *самостоятельность* и *чувство реальности* (при $r = 0,38$). Иными словами, чем ниже самооценка студентов – выпускников, тем больше их ответственность способствует успешному выполнению коллективных дел, а также уверенности в себе и своих силах, а при общественной направленности их ответственность способствует росту самостоятельности.

Получены положительные связи переменной *энергичность* с факторами *нравственность* (при $r = 0,39$), *воля* (при $r = 0,40$), *гармоничность*, (при $r = 0,53$) и *общей самооценкой позитивных аспектов личности* (при $r = 0,54$). Иными словами, чем чаще студенты-выпускники выполняют ответственно задания, даже если они не контролируются, тем нагляднее проявляются нравственные характеристики (порядочность, правдивость, честность и т.д.), волевые усилия, активнее происходит внутренняя гармонизация личности, повышается самооценка позитивных аспектов личности.

Выявлена прямая связь между переменными эмоционального компонента ответственности *стеничность* и *астеничность* с факторами *самооценки*. Переменная *стеничность* взаимосвязана с фактором *самооценки креативность* (при $r = 0,42$), то есть, увеличение положительных эмоций от

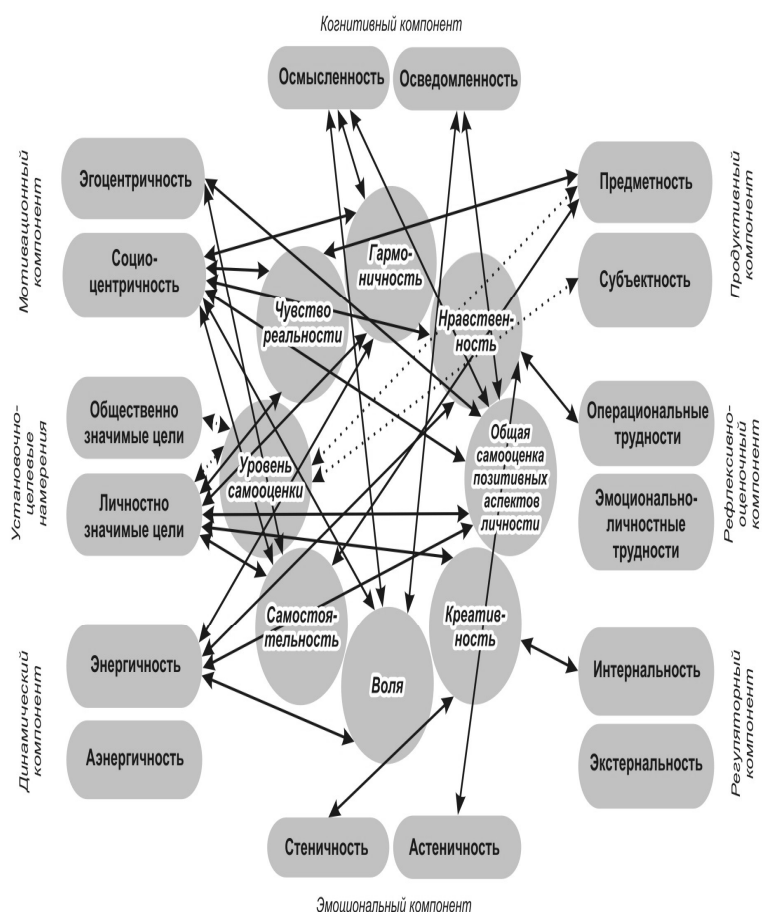


Рисунок 2. Взаимосвязь ответственности и самооценки студентов выпускных курсов

(— прямая связь, ---- обратная связь)

Выявлены прямые связи между переменной *социоцентричность* мотивационного компонента ответственности с факторами *нравственность* (при $r = 0,51$), *воля* (при $r = 0,37$), *самостоятельность* и *чувство реальности* (при $r = 0,49$), *гармоничность* (при $r = 0,59$), *общая самооценка позитивных аспектов личности* (при $r = 0,54$). То есть, чем чаще ответственность

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2. Ломоносов М.В. Программа // Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1991. – С. 47-49

3. Крестинин В.В. Исторические заметки о двинском народе. – СПб: Императорская Академия наук, 1784. – 70 с.

4. Рычков П.И. Топография оренбургская, то есть обстоятельное описание Оренбургской губернии. Ч. 1. – СПб.: При Имп. Академии наук, 1762. – 331 с.

5. Зуев В.Ф. Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской Империи по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второй. Ч. 1. – СПб.: Тип. Брейткопфа, 1789. – 240 с.

6. Ушинский К.Д. Предисловие к первому изданию «Детского мира» // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Том II. Вопросы обучения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – С. 590-608.

7. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – Арзамас: АГПИ, 2007. – 619 с.

8. Кайгородов Д.Н. На разные темы, преимущественно педагогические. – СПб.: А.С. Суворин, 1907. – 149 с.

9. Половцов В.В. Основы общей методики естествознания. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1907. – 276 с.

10. Сент-Илер К.К. О преподавании естественных наук в общеобразовательных заведениях // Педагогический сборник. – Книжка IV. 1865. – СПб. – С. 310-335.

11. Герцен А.И. Письма об изучении природы. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1944. – 200 с.

12. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Н.И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 29-51.

13. Михайлов Д. О первоначальном преподавании естествознания // Методика естествознания, сост. В.И. Голиков. – М.: Издание К.И. Тихомирова, 1902. – С. 167-180

14. Павлов А.П. О программе природоведения, составленной проф. Кайгородовым // Методика естествознания в главнейших ее представителях, сост. В.М. Голиков. – М.: Издание К.И. Тихомирова 1902. – С. 487-501.

15. Райков Б.Е. Русские ученые-эволюционисты до Дарвина: материалы к истории эволюционной идеи в России. Т. 3. К.Ф. Рулье. – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1955. – 644 с.

16. Толстой Л.Н.. В чем главная задача учителя // Толстой Л.Н. Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени. – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 424 с.

17. Горбунов-Посадов И. И. Сострадание к животным и воспитание наших детей. – М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Л. Пименовская ул., соб. д., 1910. – 60 с.

18. Деркачев И.П. Наши обязанности к животным. – М.: Общество распространения полезных книг, 1903. – 217 с.

19. Рулье К.Ф. Отрывочное и органическое изучение явлений природы // Методика естествознания, сост. В.И. Голиков. – М.: Издание К.И. Тихомирова, 1902. – С. 69-72

20. Кащенко Н.Ф. Надо подружиться с природой. – Томск: Типография Губернского управления, 1910. – 21 с.

21. Борейко В.Е. Белые пятна природоохраны. – Киев: Логос, 2003. – 289 с.
22. Боровицкий П.И. Методика естествознания в средней школе. – М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934 – 256 с.
23. Павлович С.А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. – Л.: Учпедгиз, 1939. – 206 с.
24. Презент И.И. Классовая борьба на естественно-научном фронте. – М.-Л.: ОГиз-Учпедгиз, 1932. – 72 с.
25. Скаткин М.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. – М.: Учпедгиз, 1952. – 232 с.
26. Борейко В.Е. Словарь деятелей охраны природы. – Киев: Киевский эколого-культурный центр, 2001. – 521 с.
27. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1988. – 269 с.
28. Верзилин Н.М. Общая методика преподавания биологии / Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская. – М.: Просвещение, 1972. – 368 с.
29. Гирусов Э.В. Система: «общество – природа». – М.: Издательство Московского государственного университета, 1976. – 167 с.
30. Калугина Т.В. Воспитание эстетического отношения к природе у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1972. – 21 с.
31. Гончаренко Н.Н. Этический аспект отношения человека к природе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1972. – 23 с.
32. Габев Я.И. Теоретические основы природоохранительного образования. – Кишинев: Штиинца, 1981. – 154 с.
33. Слостенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 104 с.
34. Природоохранительное просвещение / Митрошкин К.П. и др. – М.: Знание, 1980. – 176 с.
35. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней школе: теоретическое обоснование и пути реализации: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. М.: 1985. – 389 с.
36. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
37. Суравегина И.Т. Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе изучения биологии: дис. ... доктора пед. наук. М.: 1986. – 353 с.
38. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.
39. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 476 с.
40. Мамедов Н.М. Культура, экология, образование. – М.: Издательство РЭФИА, 1996. – 52 с.
41. Алексей Владимирович Яблоков / сост. Филиппова Р.Д. – М.: Наука, 2008. – 143 с.
42. Соколова Н.И. Формирование экологической культуры у студентов педагогических вузов средствами изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2002. – 274 с.
43. Купцова С.А. Дидактическая модель развития экологической культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки в вузе (на примере изучения

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Выявлена обратная связь между переменной *осведомленность* когнитивного компонента ответственности и *уровнем самооценки* при ($r = -0,36$). Это значит, чем сильнее выражена поверхностность знаний об ответственности, а именно о качестве, которое не поддается воспитанию, является врожденным свойством личности, тем ниже уровень самооценки, тем меньше студенты отмечают у себя уверенность, чувство красоты, самостоятельность. То есть, уповают на наследственную предопределенность ответственности и не стараются развивать ее.

Выявлена прямая связь между переменной *энергичность* динамического, переменной *стенничность* эмоционального компонентов ответственности и фактором самооценки *воля* (при $r = 0,53$). То есть, чем чаще студенты-первокурсники доводят начатое дела до конца, стремятся к достижению цели, ярче выраженность их положительных эмоций от предстоящего выполнения серьезных и ответственных дел и больше удовлетворение от выполнения ответственных поручений, тем сильнее жизнестойкость, сдержанность, собранность. Иными словами, активность и положительные эмоции позволяют воспитывать волевые характеристики самооценки.

Выявлена обратная связь между переменной *азнергичность* динамического компонента ответственности и фактором самооценки *нравственность* (при $r = -0,39$). Следовательно, чем чаще студенты-первокурсники, забывают свои обещания и подводят других людей, тем реже они отмечают в себе такие качества как воспитанность, искренность, отзывчивость, что, скорее всего, связано с недостаточной психологической зрелостью первокурсников по сравнению со студентами-выпускниками.

Выявлена обратная связь между переменной *астеничность* эмоционального компонента ответственности и *уровнем самооценки* (при $r = 0,41$). Данные особенности взаимосвязи означают, увеличение негативных эмоций, злости и раздражение от неудач в ответственных делах, неуверенности при выполнении ответственных заданий, уменьшает уважение к самому себе, что, как правило, характеризует студентов-первокурсников, изменивших привычный уклад жизни.

С помощью корреляционного анализа удалось выявить корреляционные ядра в структуре ответственности студентов выпускных курсов. Наибольшее количество связей имеют переменные ответственности – *лично значимые цели* (шесть связей) и *социоцентричность* (пять связей) (рис. 2).

Значимые связи были получены между переменной ответственности *лично значимые цели* и факторами самооценки: *воля* (при $r = 0,44$), *самостоятельность* (при $r = 0,51$), *креативность* (при $r = 0,40$), *гармоничность* (при $r = 0,51$), *общая самооценка позитивных аспектов* (при $r = 0,48$) и обратная связь между *уровнем самооценки* (при $r = -0,63$). То есть, чем ниже самооценка студентов-выпускников, тем больше их ответственность направлена на обретение самостоятельности и независимости, выполнение личных планов, тем чаще они проявляют волевые усилия, смелость и самостоятельность и реально оценивают обстановку, максимально задействуют креативность, гармонизируют свое внутреннее состояние, стараются найти в себе позитивные характеристики, что, скорее всего, связано с компенсацией низкого уровня самооценки и стремлением повысить его.

По результатам корреляционного анализа ответственности и самооценки студентов-первокурсников получено шесть значимых связей (рис. 1).

Выявлена прямая связь между переменной *осмысленность* когнитивного компонента ответственности и фактором самооценки *нравственность* (при $r = 0,36$). Чем более глубоко студенты-первокурсники понимают ответственность как добросовестность, строгое выполнение своих обещаний, тем больше они отмечают у себя такие качества как воспитанность, правдивость, искренность, дружелюбие, что указывает на осознание нравственных характеристик своей личности.

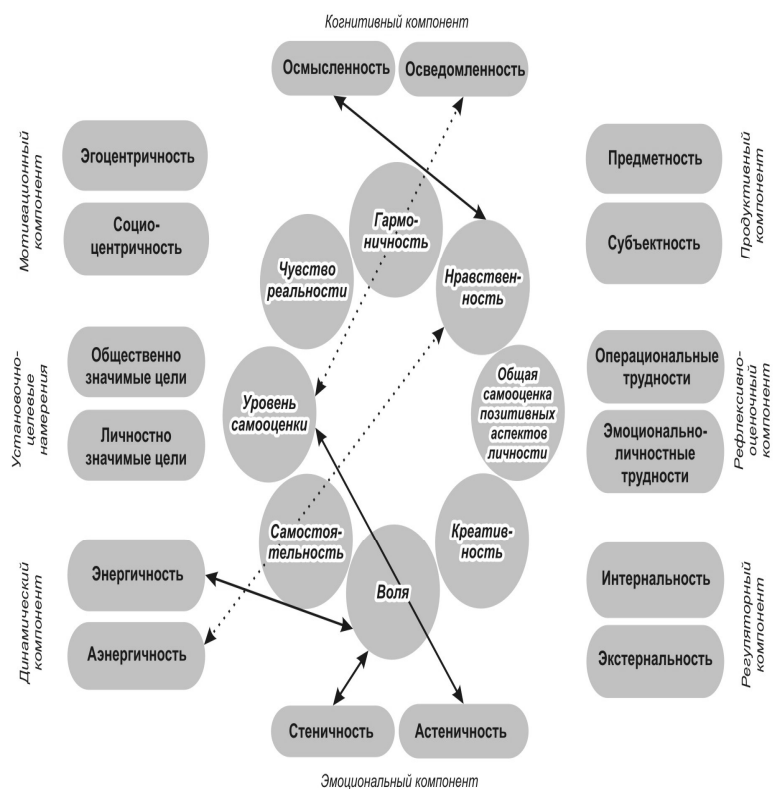


Рисунок 1. Взаимосвязь ответственности и самооценки студентов первых курсов

(— прямая связь, ---- обратная связь)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

курса «Психология»): дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2007. – 193 с.

43. Файрушина С.М. Формирование экологической культуры студентов педагогических вузов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007. – 217 с.

44. Глазачев С.Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя: дис. ... доктора пед. наук в форме науч. доклада. – М., 1998. – 68 с.

45. Шмаль М.В. Экологическая этика в системе профессиональной подготовки учителя: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 24 с.

46. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетенции специалиста в области образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб., 2007. – 36 с.

47. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: дис. ... доктора пед. наук. – М., 2009. – 405 с.

48. Ильин А.Н. Проявление культуры потребления в образовательной сфере // Ценности и смыслы – №6. – 2014 – С. 65-73

49. Цветкова О.Л. Общество потребления: система и человек. – Ярославль: Издательство Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, 2013. – 274 с.

50. Лукьяненко В.И., Хабаров М.В., Лукьяненко А.В. Homo Consumens – человек потребляющий // Век глобализации – №2. – 2009. – С. 149-160.

51. Кюрегян А.В. Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: XIX-XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 189 с.

52. Харченко Л.Н. Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности: монография / Л. Н. Харченко, А. Н. Магомедова. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – 198 с.

53. Павлова Т. Н. Биоэтика в высшей школе. – М.: МГАВМиБ им. К. И. Скрябина, 1997. – 148 с.

54. Лукьянов А.С. Биоэтика с основами биоправа: учебное пособие. – М.: Научный мир, 2008. – 356 с.

55. Хроменков П.А. Использование современного человекознания в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: МГОУ, 2012. – 226 с.

УДК:378.2

воспитатель учебного курса Лагутина Светлана Сергеевна
ФГКОУ Ставропольское президентское кадетское училище (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Важно именно в начальной школе создать психолого-педагогические условия для реализации возрастной потребности в поисковой активности. Обучение учащихся началам исследовательской деятельности возможно через урок, дополнительное образование, защиту проектов и рефератов, научно - образовательную и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, дополнительное образование, исследовательский подход, исследовательское поведение, поисково-творческая деятельность, научные исследования, творческие способности, метод проектов, учебная деятельность.

Annotation. It is important at primary school to create psychological and pedagogical conditions for the realization of the age requirements in the search activity. Teaching students fundamentals of research activities possible through the lesson, additional education, protection projects and essays, scientific - educational and research and creative activity is the systematic application of the research approach.

Keywords: research activity, further education, research approach, exploratory behavior, search, creative activity, research, creativity, project method, educational activity.

Введение. Стремление ребенка к получению новых знаний, с одной стороны и острейшая необходимость в этих знаниях - с другой, создают благодатную почву для начала исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте.

Исследовательское поведение - это возрастная потребность ребёнка. Склонность к исследованиям свойственна всем детям без исключения. «Детей не нужно учить любопытству. Детей можно отучить от любопытства», и кажется, что именно эта трагедия разворачивается в наших детских садах и школах. Дети уже рождаются с врождённым поисковым рефлексом: что это? где это? зачем это? какое это? Не все дети являются маленькими гениями. Но у любого ребёнка есть сильные стороны, свой дар, своё исследовательское поведение. А если не обращать на них внимание в детстве, это может оставить отпечаток на всей дальнейшей жизни ребёнка: он будет чувствовать себя бездарным и пустым человеком. Умения и навыки исследования, полученные в детстве, легко переносятся в дальнейшем во все виды деятельности [8].

Учителя, долгие годы, работающие в школе, знают, какое бесчисленное количество методов и форм обучения приходило и уходило вместе со временем. Новое время ставит перед нами новые задачи, неизбежно требующие поиска новых решений.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

переменные. В результате, любое личностное свойство выглядит не отдельным, а сложным системным образованием, включающим в себя мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические компоненты, интегрирующие в себе совокупность основных психических функций, а также личностные и индивидуальные характеристики субъекта [1, с. 9]. Гармонические *энергичность, стеничность, интернальность*, переменные проявляются в силе, устойчивости, многообразии стремлений, в то время как агармонические *аэнергичность, астеничность, экстернальность* свидетельствуют о неустойчивости, слабости, отказе от своих намерений. В природнообусловленных характеристиках полнота признаков четко выражена. В социальных характеристиках биополярность неявна, переменные в этих компонентах говорят не о противоположности, а, скорее о взаимодополнении. Динамическое образование включает в себя переменные *энергичность*, стремление к достижению поставленной цели и *аэнергичность* - неустойчивость в проявлениях ответственности. Эмоциональный компонент измеряется по переменным стеничность - доминирование положительных эмоций и астеничность - доминирование негативных эмоций. Регуляторные характеристики определяются переменными *интернальность* - самостоятельное управление проявлением ответственности (внутренний локус контроля), и *экстернальность* (*внешний локус контроля*.) Мотивационный аспект включает в себя переменные *социоцентричность* - социально значимая мотивация и *эгоцентричность* - личностно значимая мотивация. Когнитивная сторона представлена переменными *осмысленность*, характеризует глубину и целостность представлений субъекта об ответственности и *осведомленность* - знание о функциях и свойствах ответственности, которая может носить общий характер. Продуктивный компонент признак также содержит две переменные: *предметность* отвечающая за предметно-коммуникативную сферу и *субъектность*, с предметно-личностным содержанием. Рефлексивно-оценочный компонент характеризует трудности, встречающиеся при реализации изучаемого свойств операциональные - внешние и личностные - внутренние [1, с. 12]. Изучение ответственности проводилось в широком диапазоне: профессиональном, половом, ролевом, этническом и т.д. [2, с. 211; 3, с. 350; 4, с. 12; 5, с. 325; 6, с. 9].

Проблема самооценки в психологии изучена достаточно тщательно, имеется достаточное количество работ по данной теме среди отечественных и зарубежных исследователей (Б.Г. Ананьев, 1996; В.С. Агапов, 1999; И.С. Кон, 2007; А.Н. Леонтьев, 1972 и другие). В своей работе мы под самооценкой понимаем оценку личностью себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

В контексте личностно ориентированного образования личность студента первого курса, по мнению Е.В. Бондаревской (1999), ещё находится в процессе самостроительства, в поиске собственного образа. На первых курсах студенты пытаются определить своё место в обществе, адаптироваться к новой жизни, занять активную позицию в разнообразных социальных отношениях, где их «Я» выступало бы наравне с другими, что способствует развитию нового уровня осознания себя в обществе. Самооценка студента-выпускника по большинству показателей более реалистична и объективна, нежели студента первого курса (Б.И. Сарсенбаева, 2005).

of responsibility with self-esteem were revealed for first-year students and thirty significant correlations for graduate students. Among first-year students, specificity of the correlations manifested in the minimal number of significant links between responsibility and self-esteem in the motivational-semantic unit of responsibility, which determines accuracy of semantic meanings, priority of motives, motivation, and the scope of application of the studied personality trait. The greatest number of significant correlations among first-year students was revealed in the instrumental-dynamic subsystem of responsibility, which ensures the process of realizing responsibility. For graduate students, the greatest number of significant correlations was revealed in the motivational-semantic unit of responsibility. That fact indicates the psychological maturity of students facing the need for independent professional activity or making decisions about their further professional training.

Keywords: responsibility, self-esteem, system-functional approach, motivational-semantic unit, regulatory-dynamic unit, harmonic variables, students.

Введение. В современном обществе имеет место высокий уровень требований, предъявляемых к молодым специалистам. Ответственность и самооценка помогают обеспечить успешность человека, как в повседневной деятельности, так и в его взаимоотношениях с окружающими. В студенчестве ответственность приобретает огромное значение для дальнейшего личностного и профессионального становления и является важным условием развития новообразований личности, повышения ее самооценки и определения её места в жизни. Современному студенту необходимо объективно осознавать свои индивидуальные особенности и возможности, уметь принимать собственные решения.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи ответственности и самооценки студентов первых и выпускных курсов колледжей.

Организация и методы исследования. В эмпирической части исследования использовались: «Бланковый тест - Ответственность» А.И. Крупнова; тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева; методика «Самооценка личности» О.И. Моткова.

Для статистической обработки и качественного анализа эмпирических данных был применен коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена.

Исследование проводилось на базе Уфимского топливно-энергетического колледжа (УТЭК). В исследовании приняли участие 61 человек (30 студентов первых курсов в возрасте от 16 до 18 лет, из них 14 юношей и 16 девушек и 31 студент выпускных курсов в возрасте от 19 до 21 года, из них 20 юношей и 11 девушек).

Изложение основного материала статьи. Ответственность в русле системно-функционального подхода – это интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, которое является основанием личности, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности. Согласно данному подходу каждое свойство личности включает в себя личностные и индивидуальные характеристики, функционально связанные между собой. Личностные характеристики включают в себя мотивационные, когнитивные и продуктивные переменные. В качестве индивидуальных признаков рассматриваются динамические, эмоциональные и регуляторно-волевые

Исследовательская деятельность учащихся, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию мотивации к получению учащимися знаний, распространена в основном в старших классах, но целесообразно вводить основы данной деятельности в учебный процесс с начальной школы. Важно именно в начальной школе создать психолого-педагогические условия для реализации возрастной потребности в поисковой активности. Без навыков исследовательской учебной деятельности сложно освоить предлагаемую основную и старшей школой программу.

Обучение учащихся началам исследовательской деятельности возможно и вполне осуществимо через урок, дополнительное образование, защиту проектов и рефератов, научно - образовательную и поисково-творческую деятельность при систематическом применении исследовательского подхода в обучении. Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене школы является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие дети. Просто уровень исследования будет иным.

Очень важно учитывать, что процесс обучения началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учётом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника.

Мыслительных умений и навыков; анализ и выделение главного; сравнение, обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение; умение видеть противоречия; умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации; умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи.

Рассмотрим особенности использования проектной деятельности в начальной школе.

Изложение основного материала статьи. Педагог играет немаловажную роль в выполнении проектной деятельности учащихся: контролирует, направляет, помогает.

Приобщение детей к проектной деятельности должно быть нацелено не на результат, а на процесс. Главное — заинтересовать ребёнка, вовлечь в атмосферу деятельности. Проектная деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности детей и даёт им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. И пусть дети не сделают новых открытий, они повторяют путь учёного: от выдвижения гипотезы до её доказательства или опровержения [12].

Каковы же они, эти маленькие исследователи? Одна из самых главных их особенностей - наблюдательность, умение замечать такие незначительные детали. Подобные «открытия» совершаются на каждом шагу. Часто школьники находят отпечатки в своих учебниках, оговорки в словах педагога, логические нестыковки в книгах и рисунках. Развитию исследовательских умений способствуют вопросы, направленные на анализ текста, рисунков, заданий. Педагог, поощряющий исследования, постоянно задает универсальный вопрос: «Что интересного вы здесь заметили?», тем самым нацеливая детей на продуктивную деятельность, а не на припоминание ответа на конкретно поставленный вопрос.

Другой особенностью маленьких исследователей являются их необычайная скрупулезность, аккуратность и исполнительность. При

постановке научного (учебного) эксперимента они не признают никаких погрешностей, ни на полшага не отступают от намеченного плана, исключают любую возможность искажения результатов эксперимента. Например, если необходимо отмечать температуру воздуха ежедневно в 7 часов утра на протяжении месяца, такие дети будут рано просыпаться и в выходные дни, они готовы отказаться от интересной поездки, если из-за нее под угрозой окажется продолжение наблюдений. Таким образом, самопожертвование ради науки свойственно не только великим ученым.

И, наконец, младшие школьники в процессе выполнения исследовательской работы проявляют особое трудолюбие, настойчивость и терпение. Они способны отыскать и прочитать кучу книг на интересующую их тему, написать от руки или напечатать, на компьютере большие по размеру тексты, выполнить, сложные схемы и рисунки, сделать своими руками приспособления для проведения опытов - словом, посвятить много сил и времени работе [11].

Следующей характеристикой исследовательской деятельности учеников младших классов является, к сожалению, недостаточность знаний, умений и навыков для правильного оформления продукта своих исследований. У детей этого возраста еще не очень хорошо развиты навыки письменной речи. Они не умеют грамотно составлять тексты (тем более научные), допускают орфографические и стилистические ошибки. Конечно же, ребятам необходима помощь взрослых - учителей, родителей, старшеклассников. Поэтому нам кажется интересным путь создания разновозрастных групп учащихся для выполнения исследований, одинаково интересных и старшим, и младшим школьникам, в которых малышу можно поручить посильную часть работы над темой, а в итоге оформить работу в соавторстве [7].

Большое значение для исследовательской деятельности школьников имеет то, по каким программам и учебникам занимается класс, какие технологии использует педагог.

Умелое и последовательное применение учителем метода проектов позволяет развивать у учащихся стремление к самостоятельному открытию новых знаний, развивает творческие способности, логическое мышление, коммуникативные умения, необходимые каждому человеку для того, чтобы он мог успешно проявить себя в современной действительности независимо от того, станет ли он в будущем заниматься наукой или нет.

Необходимо отметить, что организация работы по методу проектов учащихся в раннем возрасте имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Учителю нужно умело регулировать эту работу, регламентируя умственные и эмоциональные нагрузки учащихся, тщательно контролируя их влияния на здоровье и психику детей [6].

Особо подчеркнем: учитель не должен навязывать тему исследования. Пусть ребенок изучает то, что ему интересно, то, что для него значимо. Дети, например, с большим интересом исследуют характер и повадки домашних животных. Им одинаково близки темы вселенского масштаба и жизнь маленького насекомого, они желают знать все про автомобили и про динозавров, про первобытных людей и про далекие экзотические страны. И хотя в этом возрасте работы детей имеют реферативный, описательный характер, они пишут то, о чем прочитали в разных книгах, все равно они исследователи, первооткрыватели.

УДК 159.962

доцент Шурухина Галина Анатольевна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
доцент Митина Галина Владимировна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Исследование ответственности выполнено в русле системно-функционального подхода, разработанного А.И. Крупновым. Каждое свойство личности в данном подходе рассматривается многосторонне, с позиции восьми компонентов, характеризующих какую-то одну из сторон изучаемого свойства личности, в данном случае ответственность (целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, рефлексивного и оценочного компонентов). Ответственность рассматривается во взаимосвязи с факторами самооценки у студентов-первокурсников и студентов-выпускников. В результате исследования было выявлено шесть значимых связей ответственности и самооценки у студентов-первокурсников и тридцать значимых связей у студентов-выпускников. Специфика корреляционных связей у студентов-первокурсников проявляется в минимальном количестве значимых связей ответственности и самооценки в мотивационно-смысловом блоке ответственности, отвечающим за приоритет побуждений, мотивацию, точность смысловых значений, сферу приложений изучаемого свойства личности. Наибольшее количество значимых связей у первокурсников было выявлено в инструментально-динамической подсистеме ответственности, которая обеспечивает процесс реализации ответственности. У студентов-выпускников наибольшее количество значимых связей было выявлено в мотивационно-смысловом блоке ответственности, что указывает на психологическую зрелость выпускников, стоящих перед необходимостью самостоятельной профессиональной деятельности или принятием решения о дальнейшем профессиональном обучении.

Ключевые слова: ответственность, самооценка, системно-функциональный подход, мотивационно-смысловой блок, регуляторно-динамический блок, гармонические, агармонические переменные, студенты.

Annotation. The study of responsibility was carried out in the framework of the system-functional approach developed by A.I. Krupnov. Each personality trait in this approach is considered multilaterally, from the perspective of eight components characterizing different sides of the trait. In case of responsibility, there are target, motivational, cognitive, productive, dynamic, emotional, reflective, and evaluation components. Responsibility is considered in relation to self-esteem factors of the first-year and graduate students. As a result of the study, six significant correlations

50% испытуемых (5 человек) продемонстрировали слаборазвитый уровень педагогических способностей. Это говорит о том, что испытуемые действуют по образцу, не желая разбираться или не имея опыта решения конкретной педагогической ситуации.

Среди студентов СГ у 42% испытуемых (5 студентов) выявлен высокий уровень развития педагогических способностей, 50% респондентов (6 человек) показывают среднеразвитые способности и только 8% испытуемых (1 человек) продемонстрировали слаборазвитые педагогические способности.

Таким образом, студенты первого года обучения в своём большинстве обладают слаборазвитыми педагогическими способностями, а студенты-выпускники педагогического вуза демонстрируют средний и высокий уровни развития педагогических способностей.

Выводы. Среди студентов МГ большинство имеют средний уровень креативности и среднеразвитые педагогические способности. Причём тенденции к определённому типу мышления у респондентов не выявлено. Полученные результаты, по нашему мнению, могут быть получены в связи с тем, что данная группа студентов находится на начальном этапе профессионального становления как педагогов, поэтому такая составляющая педагогического мышления как креативный подход к решению проблемных педагогических ситуаций не достаточно развит.

Большинство респондентов СГ продемонстрировали по результатам констатирующего эксперимента три тенденции (в равном численном соотношении): высокий уровень креативности и высокоразвитые педагогические способности, средний уровень креативности и среднеразвитые педагогические способности, а также низкий уровень креативности и среднеразвитые педагогические способности. Определённой тенденции к конкретному типу мышления также не выявлено, однако, по сравнению с МГ студентов, студенты СГ не демонстрируют слаборазвитых педагогических способностей.

В связи с тем, что и в МГ, и в СГ студентов большинство со средним уровнем креативности, предположение о том, что студенты старших курсов по сравнению со студентами младших курсов имеют уровень креативности выше не нашло своего подтверждения на данной выборке исследования и требует дальнейшего изучения на более многочисленной выборке студентов.

Литература:

1. Гоноболин Ф.Н. Психология. Москва: Просвещение, 2013. 277 с.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Ярославль: ЯГУн-т им. П.Г. Демидова, 2013. 447 с.
3. Теоретическая модель развития профессионального мышления студентов педагогического вуза // Психология образования: от теории к практике / Т.В. Шелкунова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. Гл. VI. С. 120-142.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. Москва: МПСИ, 2012. 272 с.
5. Шелкунова Т.В., Артюхова Т.Ю. Раскрытие личностного потенциала студента посредством включения в личностно- и профессионально значимое обучение: Материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. «Педагогика и медицина в служении человеку»: Красноярск: КрасГМУ, 2016. – С. 273-279.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Все бесконечноразнообразие тем для исследовательской работы младших школьников можно условно разделить в 3 группы.

Фантастические - темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений.

Эмпирические - темы, тесно связанные с практикой и предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов. Это наиболее интересное и перспективное направление исследовательской деятельности детей. Проведение исследований, включающих собственные наблюдения и эксперименты, очень ценно в плане развития самого исследовательского поведения и в плане приобретения новых сведений о мире. Эти исследования требуют большой изобретательности [2].

Теоретические - темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках. Это то, что можно спросить у других людей, это то, что можно увидеть в фильмах или прочитать в книгах. В настоящее время издается очень много хороших энциклопедий и справочников для детей разного возраста, что создает прекрасные условия для проведения теоретических исследований детьми младшего школьного возраста.

Из всех тем исследовательских работ теоретические - самые сложные. Обычно такие темы могут и любят разрабатывать младшие школьники, входящие в категорию одаренных детей. Здесь от ребенка требуется интерес к анализу и синтезу, способность к классифицированию и категоризации, любовь к суждениям и умозаключениям, для успеха в этой работе необходимо хорошо развитая ассоциативное мышление и интуиция.

Если теоретические исследования - удел преимущественно одаренных детей, то все дети с большой охотой проводят эмпирические исследования, и многим интересно фантазировать и изобретать что-то необычное.

Существует несколько общих правил по поводу выбора темы исследования младшего школьника: тема должна быть интересна ребенку, должна увлекать его. Исследовательская работа возможна и эффективна только на добровольной основе. Желание что-либо исследовать возникает тогда, когда объект привлекает, удивляет, вызывает интерес. Тема, навязанная ребенку, какой бы важной она ни казалась нам, взрослым, должного эффекта не даст. Естественно, для того чтобы выбрать тему, интересующую ребенка, нужно знать его интересы и склонности; тема должна быть выполнима, решение ее должно принести реальную пользу участникам исследования. Подвести ребенка под ту идею, в которой он максимально реализуется как исследователь, раскроет лучшие стороны своего интеллекта, получит новые полезные знания, умения и навыки - задача сложная, но без ее решения эта работа теряет смысл; тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности. Это правило ориентировано на то развитие важнейшей характеристики творческого человека - умение видеть проблемы. Способность находить необычные, оригинальные точки зрения на разные предметы и явления отличает истинного творца от посредственного, творчески неразвитого человека; тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро. Способность долго концентрировать собственное внимание на одном объекте, у ребенка невысока. Долго целенаправленно работать в одном направлении ему обычно бывает очень трудно. Поэтому часто приходится наблюдать, увлеченно начатая и не

доведенная сразу до конца работа так и остается незаконченной. Выполнить исследование на «одном дыхании» практически очень сложно. Учитывая эту особенность детской природы, следует стремиться к тому, чтобы первые исследования не требовали длительного времени [4].

Учебно-исследовательская деятельность позволяет решать следующие основные задачи: приобретение навыка решения познавательных, поисковых, проектных задач исследовательским методом - как одним из наиболее мощных методов построения представлений об окружающем мире и оценки достоверности этих представлений (освоение исследовательского метода - путь приобретения общей компетентности исследователя, основа которой заключена в способности строить достоверные представления об окружающем; исследовательский метод направлен на развитие общих способностей учащегося по постановке целей и реализации процесса собственного учения); создание познавательной базы исследовательской компетентности - представлений об общей систематике знаний человечества, которая задается через сетку учебных предметов, определяемых базисным учебным планом; развитие базовых способностей личности к рефлексивному мышлению, аналитическому подходу, становлению субъектности (или способности строить себя как человека, субъекта собственной деятельности); возможность введения человека в мир человеческой культуры через культуру научного сообщества - освоению принятых здесь способов и норм деятельности, восприятию на личностно значимом уровне образцов, авторитетов и ценностей научного сообщества [1].

Внимание младших школьников непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему.

Возможности памяти очень велики, однако дети не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения (плохо развит самоконтроль, самопроверка при заучивании). Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий.

Для данного возраста характерна известная податливость, внушаемость, доверчивость, склонность к подражанию.

С началом обучения в школе психологи связывают проявление симптомов возрастного кризиса 7 лет. Среди симптомов кризиса – манерничание и кривляние. Возраст семи лет – это возраст потери «непосредственности» [5].

Поведение ребенка перестает быть непосредственным, естественным. Причина этого - обобщение переживаний – особый момент в развитии, приводящий к удерживанию некоторого переживания, «вклиниванию» обобщенного переживания в поведение ребенка. Поведение ребенка перестает быть сиюминутным, оно опосредуется обобщенным переживанием, в частности, представлением о собственных возможностях. К 7 годам, как утверждал Л. С. Выготский, возникает ряд сложных новообразований – самолюбие, самооценка. Формируется также специфическое психическое новообразование – позиция школьника, связанная с формированием привлекательности образа школы, потребности в приобретении новых знаний [12].

Дети стремятся к признанию своей новой позиции. Однако реально положение ребенка до школы в семье, отношение к нему как к маленькому вызывает протест. Источником кризиса развития является несоответствие

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

частности, алгебраических правил или арифметических знаков и операций). Результатом мышления таких людей является мысль, выраженная в виде структур и формул, фиксирующих существенные отношения между символами.

Высоким уровнем знакового мышления среди представителей младшей группы обладают 20% респондентов (2 человека). Это личности с гуманитарным складом ума, для них характерно преобразованием информации с помощью умозаключений. Результатом мышления является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между обозначаемыми предметами.

Образное мышление преобладает у 30% испытуемых МГ (3 человека). Это люди с художественным складом ума, для них характерно отделение от предмета в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью действий с образами. Для них не существуют физических ограничений на преобразование. Результатом служит мысль, воплощенная в новом образе.

Креативность как преобладающая характеристика выявлена у 20% (2 человека) респондентов МГ. Данные студенты обладают творческими способностями, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей.

Среди респондентов старшей группы (СГ – 6 курс) у 33,5% (4 человека) выявлен высокий уровень предметного мышления; у 17% испытуемых (2 человека) доминирует символический тип мышления. Знаковым мышлением обладает 41,5% респондентов СГ (5 человек); преобладание образного мышления свойственно 25% испытуемых (3 студента).

Доминирование креативности продемонстрировали 25% респондентов СГ (3 человека).

Таким образом, среди студентов МГ у большинства студентов преобладает предметный тип мышления и выявлен средний уровень креативности. Про таких студентов можно сказать, что это «люди дела». Большинство студентов данной группы не проявляют нестандартных подходов к решению проблемных ситуаций, их выбор скорее заключён в действии по образцу.

Студенты СГ демонстрируют преобладание знакового мышления и также средний уровень креативности. Они характеризуются ярко выраженным вербальным интересом. Данный факт может быть связан с тем, что студенты старшего курса уже прошли полный курс обучения по гуманитарному циклу, и, как часто свойственно педагогам, делают умозаключения, ищут причинно-следственные связи, дают обоснование происходящим событиям.

Относительно уровня развития педагогических способностей респондентов обеих групп сложилась следующая картина: среди студентов МГ высокоразвитые педагогические способности демонстрируют 10% испытуемых (1 человек). При нахождении выхода из проблемной педагогической ситуации данный студент руководствуется логикой, сопоставляет все возможные пути и учитывает особенности всех участников ситуации.

У 40% респондентов (4 студента) выявлен средний уровень педагогических способностей. Данные студенты возможно знают креативный и нестандартный выход из проблемной ситуации, однако им привычнее выбирать самый легкий и не всегда правильный выход.

неординарных, оригинальных поступков и направлений поиска;

6) опора на инициативу, самостоятельность, поощрение стремления обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию;

7) развитие оргдеятельностных способностей обучающихся, таких как самоопределение, самоорганизация, целеполагание, нормотворчество, целеустремленность, рефлексия и др.;

8) стимулирование склонности к фантазированию, высокому полёту мысли;

9) использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося, например, применение проблемного метода обучения, стимулирующего установку на самостоятельное открытие нового знания;

10) моделирование экстремальных условий деятельности, требующих поиска новых, нетривиальных решений в условиях дефицита времени и ограниченного набора средств;

11) тренировка в продуцировании как можно большего числа возможных решений (гипотез), пусть даже фантастических, далёких от реальности;

12) создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от обучающихся принятия самостоятельных творческих решений, самотрансценденции.

Одним из эффективных средств реализации вышеперечисленных условий является психологический тренинг креативности. Причем главной задачей психологического тренинга креативности должно выступать осуществление перехода от обычной формы мышления к необычной, образной, творческой [5].

Мы полагаем, что студенты старших курсов имеют уровень развития креативности и педагогического мышления выше, чем студенты младших курсов. Для подтверждения данного предположения, мы провели экспериментальное исследование на базе Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета. Выборку исследования составили студенты старших и младших курсов факультета педагогики и психологии в количестве 22 человека: 12 студентов 6 курса и 10 студентов 1 курса.

Основываясь на теории креативности и педагогического мышления рассмотренных выше, был подобран следующий диагностический инструментарий: опросник «Определение типов мышления и уровня креативности», диагностика по методу Дж. Брунера; методика «Педагогические ситуации» (Немов Р. С.).

В ходе исследования было выявлено, что среди студентов младшей группы (МГ – 1 курс) ведущее предметное мышление демонстрируют 50% испытуемых (5 человек). Это студенты с практическим складом ума, для их мышления характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций. Для таких людей существуют физические ограничения на преобразование. Результатом такого типа мышления становится мысль, воплощенная в новой конструкции.

С преобладающим символическим типом мышления выявлено 10% испытуемых 1 курса (1 студент). Можно говорить о математическом складе ума испытуемого, он преобразует информацию с помощью правил вывода (в

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

нового личностного образования – позиции школьника – старой системе отношений, характерной для дошкольного детства.

Особенности восприятия и памяти в данном возрасте определяют критерии отбора содержания. Педагогу и родителям следует прибегать к увлекательным, ярким, эмоциональным образам, способных вызвать интерес школьников. Большое значение в данном возрасте приобретает принцип наглядности в обучении. Наглядность связана не только с работой органов зрения, но и слуха, ощущения, обоняния. Следует использовать различные виды наглядности: чувственно – конкретную (рисунки, макеты, объекты природы); абстрактную и символическую (схемы, таблицы, диаграммы, графики).

Учитывая богатый потенциал памяти младшего школьника в сочетании с неразвитыми умениями самоконтроля и самопроверки при заучивании, необходимо уделить выработке данных умений, приобщению школьников к рациональной организации собственной учебной деятельности. Существенное место в организации учебной деятельности также должны занять упражнения в произвольном внимании, в активизации волевых усилий для сосредоточения [3].

Характерные для данного возраста определенная податливость, внушаемость, доверчивость, склонность к подражанию создают благоприятную возможность для нравственного воспитания младших школьников, приобщения их к позитивным правилам социального взаимодействия. Авторитет педагога, родителя как носителя коллективных норм и ценностей для учащихся этого возраста достаточно высок. Следует прибегать к описанию ситуаций нравственного выбора, стремиться к изложению своей точки зрения, объяснению причин такого выбора, формированию собственной позиции младших школьников. Воспитывающее обучение способно стать средством формирования отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношения к себе и самооценки [10].

Выводы. Таким образом хочется отметить, что нельзя не согласиться с мнением отечественных и зарубежных педагогов и психологов, согласно которому «проектная деятельность не должна вытеснять классно-урочную систему и становиться некоторой панацеей, ее следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения». Учитывая безусловные достоинства проектного метода и возрастные возможности учащихся 7-10 лет, а также беря во внимание опыт работы, реально и целесообразно ее применение уже в начальном звене школьного обучения.

Литература:

1. Землянская, Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2007. № 9. - с. 55.
2. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. - 2009. – 345 с.
3. Ляхова, Л. В. Организация научно - исследовательской деятельности учащихся. Начальная школа. №7. 2014. - с. 68.
4. Матяш, Н.В. Творческие проекты в младшей школе. - Брянск. - 2009. – 379 с.

5. Матяш, Н. В., Симоненко В. Д., Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов - М.: Вентана-Граф, 2012. - 112 с.
6. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителя и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. - М.: АРКТИ, 2008. - 112 с.
7. Песталоцц, И.Г. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, - 2010. - Т. 1. - 334 с.
8. Поливанова, К. Н., Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2011. - 192 с.
9. Солдатова, З. М. Использование проектного метода обучения на уроках. - М.: Академия, 2010. - 76 с.
10. Тихомирова, Л. Ф., Бурыкина Н. М., Развитие учебно-познавательных компетенций младших школьников в проектной деятельности // Ярославский педагогический вестник, № 2, 2011. - 23 с.
11. Федянова, Н.В., Хирьянова, И. С. Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ - Волгоград: Учитель, - 2014. – 175 с.
12. Хуснетдинова, М.К. Развитие проектных компетенций младших школьников // Начальная школа. - 2009. - №1. - с. 69-71.

Педагогика

УДК: 371.398

аспирант Ларионов Михаил Сергеевич

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОГО КОНКУРСА «ЗОЛОТОЕ РУНО» В РАЗВИТИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу универсальных и общекультурных компетенций и определению их связи с ключевыми компетенциями. Представлены педагогические возможности игрового конкурса по истории культуры «Золотое руно» в развитии общекультурных компетенций учащихся.

Ключевые слова: компетентностный подход, общекультурные компетенции, ключевые компетенции, внеурочная деятельность, игровой конкурс.

Annotation. The article is devoted to analysis of universal and general cultural competencies and determination their relationship with key competencies. Presented pedagogical possibilities for the game quiz on the history of world culture "Golden fleece" in the development of the general cultural competencies of students.

Keywords: competency-based approach, general cultural competences, key competences, extracurricular activity, game quiz.

Введение. Во второй половине XX века общество встало перед определенными проблемами, решить которые была призвана система образования. Первая из них заключалась в необходимости обеспечения каждому человеку условий для его вхождения в окружающий мир в контексте

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Поскольку креативность — неперенный атрибут самоактуализации, она проявляется в способности во всем находить возможности для творчества. Креативные, ориентированные на творчество и самоактуализацию люди психологически готовы к инновациям в профессиональной деятельности, менее подвержены профессиональному «выгоранию». В социокультурном взаимодействии креативность выступает как необходимая составляющая. Чем выше уровень креативности личности, тем эффективнее будет ее созидательный труд.

При выполнении своей профессиональной деятельности педагог приходит к осознанию необходимости ее улучшения. Этого можно достичь двумя путями: просто усовершенствовать свой подход к выполнению деятельности, добавив определенные детали, или полностью отказаться от прежней позиции. Находясь в относительно одинаковых условиях, педагоги могут входить в инновационную деятельность по-разному. Различия в освоении инновационной деятельности определяются, в том числе и уровнем креативности личности [3].

М.М. Кашапов определяет креативность педагогического мышления как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения педагогической проблемы в ходе профессиональной деятельности педагога, протекающий на высшем, иерархически организованном уровне [2].

В.И. Загвязинский считает, что «креативность педагогического мышления» выражается в умении проектировать и осуществлять учебный процесс применительно к данным условиям с учетом целей, законов и принципов обучения, внося при этом собственные идеи, свое видение проблем, оригинальные способы решения поставленных задач» [4, с. 76].

Креативная деятельность будущего педагога в условиях педагогической практики ограничена рамками образовательной программы и стандартом проведения педагогической практики, поэтому традиционная форма организации педагогической практики, как правило, основывается на механическом воспроизведении заученных фактов и накопленной методической информации. В то же время, с теоретической точки зрения, в процессе педагогической практики происходит закрепление профессиональных навыков будущего учителя, без чего теряется суть самой практики, однако мы берем на себя смелость утверждать, что педагогическая практика является наиболее благоприятным периодом для гармоничного развития педагогической креативности будущего учителя, потому как она (педагогическая практика) позволяет интегрировать целенаправленный процесс развития креативности непосредственно в учебно-профессиональную деятельность [5].

Развитию креативности студентов педагогического вуза способствует создание специальных условий в образовательной среде:

- 1) всяческое поощрение стремления обучающегося быть самим собой, его умения слушать своё «Я» и действовать в соответствии с его «советами»;
- 2) уважение к личности обучающегося, её уникальности, индивидуальности;
- 3) создание атмосферы, опора на ценность творчества;
- 4) корректное ведение дискуссий; запрет на критику; равноправие в творческом коллективе;
- 5) стимулирование склонности обучающихся к оправданному риску,

Профессиональное педагогическое мышление отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику согласно теории профессионального мышления.

Впервые проблема профессионального, педагогически направленного мышления была поставлена в работе Ф.Н. Гоноболина [1, с. 17]. Согласно его точки зрения особенность педагогического мышления состоит в том, что учитель решает одновременно две интеллектуальные задачи, изучает два объекта: учебно-воспитательный материал и коллектив обучающихся. Творческий характер проявляется в отсутствии догматизма и формализма при решении педагогических задач.

Отношение педагогических целей к конкретным условиям их реализации отражается в мышлении учителя как педагогическая задача, которая направляет и организует все его действия.

Педагогическая ситуация требует от учителя обязательного ее разрешения. Учитель не может прекратить поиска, пока не добьется успеха, пока не получит конкретный результат. Это обстоятельство позволяет выделить еще одну особенность мышления - активность, инициативность [15, с. 44]. Обязательность принятия и реализации педагогического решения не определяет их однородность, однозначность и однонаправленность.

Согласно точке зрения М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, профессиональное педагогическое мышление осуществляется на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативность - надситуативность мышления педагога приводит к психологическим отличиям в целемотивационном компоненте профессиональной деятельности, в выделении информационной основы, в составлении программы деятельности и принятии педагогического решения [2, с. 25].

Это позволяет дать следующее рабочее определение: педагогическое мышление - это высший познавательный процесс поиска, обнаружения педагогической проблемы в ходе профессиональной деятельности педагога. Осознание проблемности приводит к возникновению педагогической проблемной ситуации и стимулирует решение педагогической задачи.

Структура педагогического мышления как целостного образования имеет сложную системную соподчиненность ее элементов, представленных когнитивным, личностным, мотивационно-целевым, деятельностным и креативным компонентами.

Креативность как проявление динамичности, оригинальности, самобытности личности, способности продуцировать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения, а также действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности занимает важное место в структуре педагогического мышления будущего педагога и играет значимую роль в его функционировании.

Креативный компонент педагогического мышления является специфическим, т.к. центральной характеристикой педагогического мышления является его творческий характер, что обусловлено спецификой педагогической деятельности.

В основе понимания креативного компонента педагогического мышления лежит рассмотрение феномена креативности, определяющего творческий характер инновационной деятельности педагога и проявляющегося на определенных этапах творческого и инновационного процесса.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

самоопределения и саморазвития. Вторая – в поиске условий, способствующих не просто овладению конкретными знаниями, но и умению их применять, то есть действовать и делать выбор.

Формулировка цели статьи. Целью статьи выступает раскрытие педагогических возможностей игрового конкурса по истории культуры «Золотое руно» в развитии общекультурных компетенций учащихся.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход, возникший в педагогике первоначально в профессиональном образовании, стал реакцией на изменившиеся социально-экономические условия, в которых рынок труда предъявил к специалистам различных направлений новые требования, выходящие за рамки их профессиональной подготовки. Именно поэтому история компетентностного подхода начинается не в педагогической науке и практике, а в сфере бизнеса – в управлении кадрами и их подготовке. Однако он направлен не только на профессиональные знания и умения, большее значение зачастую придается личным качествам специалистов, в том числе таким, как эффективная саморегуляция, самосознание, развитые социальные навыки [12, с. 5]. То есть речь идет не о наличии каких-то формальных знаний, а о «фундаментальных качествах сознания личности, обеспечивающих свободу ориентации выбора собственной позиции, о личностной «культуре достоинства» человека 21 столетия» [3, с. 102].

Основопологающие понятия в компетентностном подходе – «компетентность» и «компетенция». Первые можно представить, как содержание образования, которое необходимо освоить, или способности, которыми нужно овладеть, в то время как «компетентность» является уже свойством личности и обладает социокультурными, мотивационными и деятельностными характеристиками. «Компетентность – это прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [5, с. 25]. Иными словами, «Компетентность предполагает способность и желание применять свой потенциал для решения возникающей проблемы» [1].

Компетентностный подход за последние несколько десятилетий получил весьма широкое освещение в научной литературе. Представлен широкий диапазон перечня компетенций, их структуры и типологии, в связи с чем не представляется возможным оперировать различными категориями, как общепринятыми. Хотя и невозможно отрицать определенную схожесть различных позиций.

Понятие «общекультурные компетенции» так или иначе связано с их содержанием. В современных ФГОС ВО в качестве результатов освоения образовательных программ определены сформированность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Предметные и общепредметные зависят от профиля, а вот набор общекультурных компетенций можно считать схожим – они представлены как способности к:

- использованию основ философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;
- анализу основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

- использованию основ экономических знаний;
- использованию основ правовых знаний;
- коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- работе в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- самоорганизации и самообразованию;
- использованию методов и средств физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности;
- использованию приемов первой помощи, методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

В проекте Тьюнинг компетенции выражены в профессиональных и универсальных компетенциях. Универсальные поддерживаются определенными способностями, среди которых можно выделить, например, активную позицию, креативность, способность к критическому мышлению. Это компетенции в области родного языка; в сфере иностранных языков; математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая; компьютерная; учебная (способность и готовность к непрерывному образованию); межличностная, межкультурная и социальная, гражданская; предпринимательская; культурная.

В типологии А.В. Хуторского, компетенции, разделены на четыре группы:

1. Ключевые – относятся к общему содержанию образования;
2. Универсальные – относятся к основным видам учебной деятельности учащихся: когнитивным, креативным, регулятивным, коммуникативным, ценностно-смысловым.
3. Метапредметные – относятся к ядровым основаниям учебных предметов и образовательных областей;
4. Предметные – частные по отношению ко всем предыдущим компетенциям, воплощающие их на уровне учебных предметов [12, с. 23- 24].

В стандартах общего образования общекультурные компетенции фигурируют в качестве ключевых, являющихся условием реализации основной образовательной программы, обеспечивающим участникам образовательного процесса возможность овладения компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [10], однако понятие «ключевые компетенции», имеет свою историю и развитие.

Впервые оно прозвучало в 1996 году на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы». Основной темой для обсуждения на нем стало «что именно нужно учащимся для их последующей успешной работы или продолжения образования в высшей школе» [12, с. 8].

В результате было сформулировано пять ключевых компетенций, которым должно придаваться особое значение и формирование которых в школах должно было подготовить молодых европейцев к новым социально-экономическим условиям:

- политические и социальные компетенции;
- связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- связанные с возрастанием информатизации общества;

УДК: 159.9

**старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Шелкунова Татьяна Васильевна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

КРЕАТИВНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье произведен теоретический обзор понятия профессиональное мышление, раскрыта его содержательная структура. Определена креативность как качественная характеристика профессионального мышления будущих педагогов. Автором статьи описан практический опыт изучения креативности как качественной характеристики профессионального мышления студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

Ключевые слова: креативность, профессиональное мышление, педагогическое мышление, тренинг развития креативности, студенты педагогического вуза.

Annotation. The article presents a theoretical review of the concept of professional thinking, it revealed a substantial structure. Creativity is defined as the qualitative characteristics of professional thinking of future teachers. The author of the article describes practical experience of studying creativity as a quality characteristics of professional thinking of students at pedagogical universities.

Keywords: creative, professional thinking, pedagogical thinking, the training of development of creativity of students of pedagogical University.

Введение. На современном этапе сохраняющийся академический характер подготовки педагогов не в полной мере обеспечивает развитие креативных способностей студентов. Как следствие - выпускники вузов, обладая достаточным объемом специальных знаний, профессиональных умений и навыков, свободой в выборе форм и методов работы, испытывают затруднения в принятии и исполнении оперативных решений в нестандартных ситуациях. В связи с тем, что креативность в большинстве случаев находит свою практическую реализацию в определенной области деятельности, то современные исследования характеризуются признанием необходимости рассмотрения креативности в контексте деятельности. Однако место и роль креативности как качественной характеристики педагогического мышления остается не до конца раскрытой.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание креативности как качественной характеристики профессионального мышления будущих педагогов, а также возможностей его развития при актуализации творческого подхода к решению педагогических задач в процессе специально организованных тренингов.

Изложение основного материала статьи. Любой вид профессионального мышления является частным случаем мышления вообще, в «чистом виде» которое изучает педагогическая психология.

других людей. Большинство участников почувствовали себя более уверенными при общении. Некоторые констатировали развитие интуиции, понимания чувств и причин поведения других людей, овладение навыками бесконфликтного общения.

Литература:

1. Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика Арифудиной Р.У., Батюта М.Б., Белова Е.А., Деменева Н.Н., Занозин Д.А., Киселева Е.С., Князева Т.Н., Лебедева И.В., Николина В.В., Папуткова Г.А., Перевошикова Е.Н., Прохорова О.Н., Родионова Е.Л., Сафонова О.А., Слепенкова Е.А., Шабанова Т.Л., Шилова Г.А., Федоров А.А., Фролова С.В., Фомина Н.В. и др. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014.

2. Леванова Е.А., Тарабакина Л.В. Воспитание глубины чувств в контексте принципа творческой самостоятельности С.Л. Рубинштейна // В сборнике: Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. Под ред. К.А. Абульхановой. – М., 2011. С. 271-278

3. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Часть II., – С.Пб, 1993– 90 с.

4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989. – 301 с.

5. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т.2. №4. С. 94-101

6. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.

7. Шабанова Т.Л. Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности. Наука и школа. 2011. №2. С. 92-96

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Несложно заметить, что перечисленные ключевые компетенции – это самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе [4]. Они основываются не на конкретных требованиях к профессии или к овладению набором знаний и навыков – они, с одной стороны, являются свойствами личности, проявляющимися в определенных поведенческих установках, психологических и духовных функциях человека, но с другой стороны, отражают «заказ общества к подготовке его граждан» [12, с. 25].

Владение ключевыми компетенциями необходимо для успешного выполнения любой деятельности, а проявляются они в решении различных задач профессиональных и жизненных с применением средств коммуникации (в т.ч. на иностранных языках), использованием источников информации, в рамках социальных и правовых основ поведения в обществе. Поэтому неслучайно, что «единого согласованного перечня ключевых компетенций в мировой педагогике не существует. Имеются различные перечни таковых» [12, с. 25].

При разработке образовательных стандартов высшего образования в России было предложено использовать в качестве термина не универсальные компетенции, а общекультурные, а также не фиксировать их в одинаковых формулировках для разных направлений и специальностей, в которых также варьируется и их количество. Однако анализ формулировок показывает, что общекультурные компетенции отражают нечто общее – направленность «на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся» [10].

Формирование общекультурных компетенций обусловлено социокультурными, а также политическими и экономическими изменениями, а потому носит закономерный характер. Владение знаниями, умениями и навыками безусловно являются достоинствами любого человека, но этого недостаточно, в связи с «глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации» [4], что требует от образования большего внимания к вопросам не только и не столько профессиональным, сколько находящимся в области общей культуры, и такой культуры, которая «составляет национальное наследие человечества. Это то, чему обучаются, так как она не является проявлением генетической природы человека» [2, с. 11].

Именно в таком контексте следует рассматривать общекультурную компетентность, и отсюда вытекает ее определение как «единство накопленных знаний, умений и опыта, отношений и качеств, процесс и способ реализации их в деятельности и поведении; это и состояние, и результат, и продуктивный процесс усвоения и созидания социальных и индивидуальных ценностей» [2, с. 11].

По мнению А.В. Хуторского, общекультурные компетенции – это «круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных,

социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере ... опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [11].

Зимняя И.А. полагает, что «общая культура человека – это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распредмечивания и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения. Социально-профессиональная компетентность – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям, ... социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека» [6].

Согласно позиции Л.С. Троянской, «общекультурная компетентность определяется как интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера» [9, с. 284].

В современной системе школьного образования на решение задачи по формированию общекультурных компетенций направлены значительные ресурсы: и социокультурная среда образовательной организации, и профессионализм педагога, и семья, и даже «формирование ответственного отношения к учению» вместе с «готовностью и способностью к саморазвитию и самообразованию». Однако необходимы конкретные методики и технологии, в рамках которых может быть реализовано широкое общекультурное развитие молодых людей. Имеется в виду не столько целенаправленное освоение отдельных общекультурных компетенций, сколько развитие готовности к приобщению к ним, помещению их в зону ближайшего развития с дальнейшим переводом в зону развития актуального. Необходимо воспитать в молодежи отношение к образованию, выраженное словами Сократа: «не стыдно чего-нибудь не знать, но стыдно не хотеть учиться». И одним из решений в этом направлении может стать внедрение в образовательный процесс различных социальных, культурных и социокультурных практик.

В переводе с греческого «практика» (*praktikos*) означает «деятельный», «активный», а одно из определений этого термина в педагогическом словаре – «материальная, целенаправленная деятельность людей, имеющая своим содержанием преобразование природных и социальных объектов, всеобщая основа развития человеческого общества и познания» [7, с. 117]. В отношении же понятия «социокультурное» мы исходим из того, что социальное не отделимо от культурного и наоборот. А потому любая культурная или социальная практика является по существу социокультурной.

Реализация социокультурных практик представляет большой интерес в контексте педагогического проектирования: они приобретают системный и целенаправленный характер. Например, в случае постановки социокультурной проблемы, сперва учащиеся принимают участие в условно простых социокультурных практиках, которые в общем знакомят их с общим

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.О'Салливена в адаптации Е.С.Михайловой; Тест ЭМИн Д.В. Люсина (детский вариант); Методика диагностики уровня развития дивергентного мышления Ильина Е. П.), а также проективные техники (рисуночные и ассоциативные тесты), беседы и наблюдение.

Нами была разработана программа тренинга развития социального интеллекта у детей «Школа волшебства». Она прошла апробацию в 2016 -2017 гг. в разных городах России (Саратов, Казань, Тольятти, Нижний Новгород) в малых тренинговых группах младших школьников в возрасте 9 -10 лет. Тренинг включал в себя следующие этапы. Этап 1. Актуализация знаний и выявление проблем. Обсуждение трудностей в сфере межличностного взаимодействия (общение с родителями, одноклассниками и друзьями, учителем). Этап 2. Тренинг развития способностей, составляющих социальный интеллект. Его целью была стимуляция изменений в ребенке: возникновение у него новых способов действий, знаний и умений, развитие чувств, появление уверенности в себе и преодоление боязни ошибиться, развитие смелости и свободы детского восприятия и мышления. Этап 3. Рефлексия участников тренинга. Анализ полученных результатов.

При разработке программы тренинга мы основывались на идее развития навыков социального поведения у детей в соответствии с принципами обучения, ориентированного на поддержание и развитие творческого потенциала. Такое обучение предполагает мышление «без образца» и собственную активность ребенка по осознанию и формулированию проблемы общения, поиску и осуществлению ее решения. Следование этим принципам обучения предполагает наличие соответствующих социальных компетенций у педагога [1]. Особое значение принадлежит необходимым эмоционально-личностным качествам: эмоциональной устойчивости и удовлетворенности в эмоциональном насыщении профессиональной деятельности значимыми эмоциями, прежде всего альтруистическими [7].

В ходе реализации программы использовались разнообразные психотехнологии: визуализации, психологические упражнения, игры-друдлы, решение задач, составление ментальных карт, планирование и управление проектами, работа с воспоминаниями. Задания были направлены на развитие интуиции, памяти, образного и дивергентного мышления, эмпатии и сенситивности, качеств творческой личности (внутренней свободы, готовности к преодолению трудностей, открытости новым знаниям и ощущениям, способности быстро и эффективно ориентироваться в изменяющейся социальной среде), способности к управлению своим настроением. После завершения тренинга дети получали пролонгированное домашнее задание, основанное на совместной творческой деятельности со взрослыми членами семьи. Оно предполагало совместный просмотр и обсуждение фильмов, чтение художественной литературы по рекомендуемым спискам, решение творческих и логических задач, написание эссе на основе собственных наблюдений и мышления.

Выводы. Анализ результатов в рамках тренинга работы показал, что, по наблюдениям и отзывам педагогов и родителей, у детей улучшились показатели памяти и концентрации внимания, повысились учебная мотивация и успеваемость, снизился стресс и напряжение в общении с окружающими. По мнению самих школьников, многим из них стало легче понимать поступки

Однако, необходимо отметить отсутствие общепризнанных современных теорий этого комплексного явления. Не проведены четкие разграничения между смежными с социальным интеллектом понятиями (психометрический интеллект, практический и эмоциональный интеллект, социальная и коммуникативная компетентность, мудрость и т. д.). Существуют также психометрические задачи будущего, такие как разработка новых надежных методик исследования механизмов социального интеллекта.

Проанализировав многочисленные определения и концепции социального интеллекта, мы разработали собственную модель его изучения и развития в соответствии с психологией детей младшего школьного возраста, которая приведена в таблице 2.

Таблица 2

Критериальная модель изучения социального интеллекта у младших школьников

Критерий СИ	Определение критерия СИ
Социальное познание (понимание и прогнозирование поведения)	Знание о людях, правилах общения. Понимание невербальных и вербальных проявлений поведения. Понимание интенций и потребностей участников коммуникации. Прогнозирование поведения других людей и формулирование планов собственных действий
Эмоциональный интеллект	Понимание эмоциональных состояний окружающих и управление ими. Понимание своих эмоциональных состояний и управление ими. Способность к саморегуляции чувств и настроения
Социальная чувствительность	Социальное восприятие, умение слушать собеседника, понимание юмора. Социальная чувствительность, сопереживание.
Социальная креативность	Умение находить нестандартные решения для открытых жизненных задач, использование дивергентного мышления. Способность к коллективному взаимодействию и творчеству

Мы выделили четыре группы описывающих его критериев: социальное познание, эмоциональный интеллект, социальная чувствительность и социальная креативность. Пользуясь выделенными критериями, мы разработали процедуру выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров социального интеллекта. Она включает стандартизированные методики (Тест

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

содержанием проблемы, иными словами происходит помещение информации в их зону ближайшего развития. Затем, следует углубленное погружение в проблему, осуществляемое, например, в написании эссе или выполнении какого-либо проекта. После этого, в качестве закрепления знаний и их проверки возможно участие в творческом конкурсе или предметной олимпиаде. А завершающим этапом может стать участие в научно-практической конференции, выступление с докладом и т.п. «Вначале учащиеся включаются в отдельные ситуации — социальные пробы, обеспечивающие им формирование первоначального соответствующего опыта; затем обучающиеся включаются в ситуации социокультурных практикумов в виде тренингов, обеспечивающих дальнейшее развитие социокультурного опыта; и только потом осуществляется включение учащихся в создание самостоятельных социокультурных проектов в контексте их возрастносообразной образовательной деятельности» [8, с. 275].

Параллельно указанным процессам могут происходить такие социокультурные практики как чтение литературы, общение с друзьями и родственниками, просмотр научно-познавательных фильмов и многое другое. И в таких практиках, происходящих исключительно по собственной воле обучающегося, в рамках осуществления его свободного выбора, реализуется его становление, как субъекта образования. «Включение учащихся в различные социокультурные практики обеспечивает образовательные эффекты и требует от педагогов выработки новых подходов к внедрению таких практик в образовательный процесс. Эффективность профессиональной деятельности педагога зависит от понимания сущностных особенностей социокультурной практики и механизмов ее реализации, при этом он выступает как социальный продюсер, консультант» [8, с. 277].

Одним из средств формирования ключевых компетенций и дальнейшего развития общекультурной компетентности обучающихся в рамках социокультурных практик является игровой конкурс «Золотое руно». Содержание базируется на достижениях мировой культуры, и в процессе поиска ответов на задания конкурса, его участники так или иначе обращаются к широкому кругу источников – посещают музеи и библиотеки, просматривают научно-познавательные фильмы, читают тематическую литературу – то есть соприкасаются с источниками трансляции «материальных свидетельств опыта творческой деятельности, культурных эталонов» [9, с. 284]. Благодаря этому достигаются задачи, которые ставят перед собой авторы-составители содержания конкурса, заключающиеся в том числе в развитии мотивации к поиску новых знаний в сфере мировой культуры, интереса к истории мировой культуры, творческой познавательной активности, метапредметных умений и навыков в области работы с различными источниками информации, а также расширение культурного кругозора и развитие целостной картины мира учащихся.

Одна из целей игрового конкурса «Золотое руно» – формирование и развитие самостоятельно мыслящей творческой личности, способной к саморазвитию и самовоспитанию.

Отсюда вытекают и основные задачи конкурса:

- стимулирование любознательности школьников и мотивации поиска новых знаний в сфере мировой культуры;

•дополнительное образование школьников путем развития их интереса к истории мировой культуры;

•активизация внеклассной и внешкольной работы, включение в круг участников родителей;

•развитие творческой познавательной активности учащихся, расширение их культурного кругозора;

•ориентация на интегративные мировоззренческие механизмы решения поисковых задач, развитие целостной картины мира;

•развитие системного и эвристического мышления школьников, метапредметных умений и навыков в области работы с различными источниками информации: сопоставления фактов, выявления причинно-следственных связей, обобщения данных, включение аналитико-синтетических ассоциативных механизмов в поисковую деятельность школьников;

•развитие метапредметных умений ставить цели и достигать их, находить выходы из сложных ситуаций, участвовать в командной работе.

При составлении конкурсных заданий основными педагогическими принципами, которыми руководствуется методическая комиссия являются принципы возрастосообразности, культуросообразности, ценностно-смысловой направленности содержания образования, принцип развивающего обучения.

Содержание вопросов выходит за рамки школьной программы, но вместе с тем находится в зоне ближайшего развития, как в отношении нахождения информации, так и в отношении понимания вопроса. Именно такие задания делают соревнование не проверкой имеющихся знаний, а инструментом для выработки способностей их поиска. Кто-то сможет ответить на все вопросы, кто-то лишь на часть, но вместе с тем узнает о множестве интересных исторических фактов, кто-то увидит вещи гораздо более интересные и откроет для себя новые рубежи и горизонты.

Основу содержания конкурса составляют наиболее значимые исторические события, достижения в области культуры, факты из биографий выдающихся личностей. Знание темы конкурса – это своеобразный ресурс для планирования внеурочной деятельности, определения направлений внеклассной работы, выбора экскурсионной программы, причем как для учителей, так и для участников и их родителей. За прошедшие годы участники конкурса познакомились с историей и культурой России, Великобритании, Франции, Италии, Испании, Германии и многих других стран.

Выводы. Таким образом игровой конкурс «Золотое руно» представляет собой системно организованную социокультурную практику, направленную на взаимодействие участников конкурса с культурой и социумом, ориентированную на формирование средствами истории, искусства, культурных ценностей творчески развитой личности, обладающей общекультурной компетентностью.

Развитие общекультурной компетентности реализуется через использование специфических особенностей конкурса – домашнего формата его проведения, при котором участники могут взаимодействовать друг с другом и другими людьми, находить любые источники информации. Игровой конкурс «Золотое руно» направлен на развитие структурных компонентов общекультурной компетентности и может быть применен в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования школьников.

	<p>операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. Социальный интеллект входит в качестве компонента в интегративный показатель интеллекта:</p> <p>А) общий интеллект (способность решать задачи на субъект-объектном уровне);</p> <p>Б) социальный интеллект (способность решать задачи на субъект-субъектном уровне);</p> <p>В) рефлексия (баланс развития разных сторон интеллекта)</p>
А. Л. Южанинова	<p>Социальный интеллект – один из видов интеллекта наряду с практическим и логическим. Состоит из групп способностей:</p> <p>1) социально-перцептивная способность – адекватное отражение индивидуальных, личностных свойств других людей, точность в понимании межличностных отношений;</p> <p>2) социальное воображение – способность прогнозирования поведения другого в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия;</p> <p>3) техника социального общения проявляется в способности принять роль другого, управление процессом взаимодействия, внешняя выразительность</p>
В. А. Лабунская	<p>Социальный интеллект - комплекс способностей: социальное воображение, социальная проницательность, социальная психологическая наблюдательность и социально-перцептивные умения</p>

Согласно представленному обзору, можно отметить, что одни исследователи связывают социальный интеллект с проникновением в настроения и качества других людей (П.Е. Вернон), другие – с пониманием своих и чужих мыслей, чувств и поведения (Г. Марлоу), третьи – со способностью к принятию ролей (Р. Фейффер) и к интерпретации социальных событий (М.О'Салливан и Дж. Гилфорд), четвертые – с памятью на лица и имена (Ф.Мосс, Р. Стернберг), пятые – с умением вообразить возможные последствия своего и чужого поведения (М. Хендрикс). Суммируя эти представления, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию [5].

Анализируя структуру социального интеллекта, исследователи отмечают, что он включает разнообразие знаний о социальной реальности, высокие способности к познанию других и самопознанию, управление своими и чужими эмоциональными реакциями и владение навыками социального взаимодействия. Тем самым подчеркивается мысль о том, что в социальном интеллекте тесно взаимодействуют когнитивные и аффективные процессы.

Несмотря на почти вековую историю изучения проблемы социального интеллекта, можно отметить многообразие подходов и неоднозначность понимания исследователями его природы. Иллюстрацией к этому выводу является обзор основных моделей социального интеллекта, имеющих на сегодня в психологической науке, приведенных нами в таблице 1.

Таблица 1

Модели социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии

Автор	Определение и характеристика социального интеллекта
Э. Торндайк	Способность добиваться успеха в межличностных ситуациях, умение управлять коммуникацией, вести себя мудро в человеческих взаимоотношениях. Существует наряду с абстрактно-логическим и механическим (практическим). Основной функцией социального интеллекта является прогнозирование своего поведения и поступков других людей в реальных ситуациях
Ф. Мосс и Т. Хант	Способность ладить с другими людьми
П.Е. Вернон	Способность легко сходить с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого
Дж. Гилфорд	Способность судить о людях по их чувствам, мотивам, намерениям, отношениям
Н. Кантор и Дж. Килстром	Индивидуальный запас знаний о социальной действительности. Социальное знание включает два компонента: <i>декларативное</i> , состоящее из абстрактных понятий и воспоминаний; <i>процедурное</i> , элементами которого являются правила, умения и стратегии поведения
К. Альбрехт	Модель SPACE (пространство), включающая способности и качества ситуационной осведомленности (осознание, информированность, психологическая ориентированность), самопрезентации личности, искренности, эмпатии
К. А. Абульханова-Славская	Индивидуально-личностное свойство, включающее адекватное отношение к самому себе, прогнозирование результатов своей деятельности, понимание причин своего поведения и поведения окружающих
Д.В. Ушаков	Способность к познанию социальных явлений как один из компонентов системы социальных умений и компетентности
Н. А. Кудрявцева	Способность к рациональным, мыслительным

Литература:

1. Галимуллина Н.М. Общекультурные компетенции в системе подготовки бакалавров технических направлений. // Современное образование, № 4, 2016. [Электронный ресурс http://e-notabene.ru/pp/article_21068.html (дата обращения 30.10.2017)]
2. Гладилина И.П., Королева Г.М. Формирование общекультурных компетенций студенческой молодежи: концептуальные основы. Монография. — М.: Московский гор. ун-т управления Правительства Москвы, 2012. — 136 с.
3. Даутова О.Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 1998. — 280 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Эксперимент и инновации в школе. №2, 2009. [Электронный ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 03.11.2017).]
5. Зимняя И.А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. №4 (4), 2013. — С. 16-31.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. // Интернет-журнал «Эйдос». 4 мая 2006. [Электронный ресурс: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. В надзаг.: Центр дистанционного образования «Эйдос»]
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Для студ. высших и средних педагогических учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
8. Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства. / В.В. Николина // Научный диалог. № 2, 2017. — С. 269-280.
9. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №4, с. 283-285
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения 30.10.2017).]
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. // Интернет-журнал «Эйдос». 23 апреля 2002. [Электронный ресурс: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 30.10.2017).]
12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. — М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.

УДК 378

доктор технических наук, профессор Лещенко Елена Михайловна

Воронежский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (г. Воронеж);

кандидат юридических наук, доцент Потанина Ирина Витальевна

Воронежский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (г. Воронеж);

старший преподаватель Назаренко Наталья Николаевна

Воронежский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (г. Воронеж);

доктор социологических наук, профессор Марар Ольга Ивановна

Воронежский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. С изменением распределения учебной нагрузки в сторону увеличения часов на самостоятельную работу студентов, а также с возрастанием требований к профессиональным навыкам выпускников со стороны работодателя особую актуальность приобретают активные методы обучения. Использование как активных, так и интерактивных методов позволяет отрабатывать навыки решения задач, максимально приближенных к типовым профессиональным ситуациям, что формирует не только понимание, но и готовность действовать. Преподавателю, продумывая собственную форму работы в качестве лектора, тренера или модератора группы необходимо учитывать тонкости использования и методические особенности каждого из методов.

Ключевые слова: активные, интерактивные методы обучения; профессиональные компетенции; программа формирования и развития компетенций; метод case-study; учебный тренинг; деловая игра.

Annotation. With the change of workload in the direction of increasing hours for independent work of students, and also with increase of requirements to professional skills of graduates by employers is particularly important active learning methods. The use of active and interactive methods allows you to practice problem-solving skills as close to typical professional situations that creates not only understanding, but also the willingness to act. The teacher, thinking through my own work as a teacher, coach or moderator of the group must take into account the subtleties of the use and methodological features of each method.

Введение. Становление личности ребенка, его самочувствие и эмоциональное благополучие во многом определяются тем, как складываются его отношения с окружающими его детьми и взрослыми, т.е. во многом зависят от социального интеллекта. Важно развивать социальный интеллект именно в младшем школьном возрасте, когда ребенок начинает осваивать новую позицию школьника и соответствующую ей сложную учебную деятельность, которая является коллективной и предполагает учебное сотрудничество с учителем и другими учениками. Развитый социальный интеллект способствует адекватному пониманию ребенком личностных особенностей окружающих, установлению дружеских отношений с одноклассниками, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и корректному взаимодействию с учителями. Несмотря на большое число имеющихся публикаций, посвященных проблеме социального интеллекта, современная психология испытывает дефицит исследований интегративного и обобщающего характера. Отсутствуют специальные исследования, посвященные проблеме становления и возрастной динамике социального интеллекта у детей и подростков.

Формулировка цели статьи. Целью нашей статьи является описание авторской модели изучения и условий развития социального интеллекта у младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Понятие социального интеллекта вошло в современную психологию благодаря усилиям таких известных психологов, как Д. Дьюи, Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Н. Кантор и др. Употребив впервые понятие социального интеллекта в 1920 г., американский психолог Э. Торндайк определил его как способность действовать разумным образом в человеческих отношениях. С тех пор почти вся 100-летняя история его изучения имела и периоды активного исследования, авторского солирования, и обескураживающих результатов, и научного многоголосья. Феномен социальных способностей отождествлялся не только с мышлением и интеллектом, но и с другими процессами и когнитивными способностями: памятью, восприятием, воображением [6]. Был период, когда в научном сообществе возник скепсис по поводу существования социального интеллекта как отдельного явления в связи с появлением работ Л. Кронбаха, доказывавших, что социального интеллекта не существует, а есть вербальный интеллект, обеспечивающий понимание социальной ситуации и умение адекватно себя вести в ней. Рост интереса к проблеме начался в 90-е гг. XX в., когда Дж. Мейер и П. Сэловей выделили в структуре социального интеллекта эмоциональный интеллект. Началось активное изучение взаимосвязанных способностей к пониманию эмоций и социальных коллизий, позволяющих людям преуспевать в различных сферах жизни. В отечественной психологии изучение социального интеллекта начато недавно, в последние 20 лет, и активно осуществляется рядом ученых (Беловой С.С., Белоконов О.В., Кудрявцевой Н.А., Лабунской В.А., Савенковым А.И., Тихомировой Т.Н., Ушаковым Д.В., Южаниновой А.Л. и н.др).

Современное положение дел таково, что тема социальных способностей не исчерпана. Свидетельство этому – новый виток исследований начала XXI в. и продолжающиеся дискуссии о том, можно ли теоретически рассуждать об интеллекте в приложении к социальному содержанию; является ли социальный интеллект ведущим фактором достижений человека; возможно ли его целенаправленное развитие у ребенка.

УДК:159. 9

кандидат психологических наук,
доцент Шабанова Татьяна ЛеонидовнаНижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

магистрант Журба Евгения Сергеевна

Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА**

Аннотация. Статья знакомит с авторской моделью изучения и развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Выделены и описаны четыре группы описывающих его критериев: социальное познание, эмоциональный интеллект, социальная сенситивность и социальная креативность. Приведены результаты экспериментальной апробации разработанного на основе критериальной модели тренинга развития социального интеллекта. Его целью была стимуляция изменений в ребёнке: расширение социальных знаний, возникновение новых способов действий, развитие социальных навыков, появление уверенности в себе и преодоление боязни ошибиться, развитие смелости и свободы детского восприятия и мышления. Использовались разнообразные психотехнологии: визуализации, игры, упражнения, проектные и творческие задания, решение задач. Тренинг состоял из трех этапов: вводно-мотивационного с обсуждением трудностей в разных сферах общения детей; действенно-операционного, на котором развивались комплексные способности социального интеллекта и рефлексивного (анализ и обсуждение результатов работы, проектирование программы дальнейшего саморазвития).

Ключевые слова: социальный и эмоциональный интеллект, социальное познание, социальная сенситивность, социальная креативность.

Annotation. The article introduces the author's model of studying and developing social intelligence in children of primary school age. Four groups of criteria describing it are singled out and described: social cognition, emotional intelligence, social sensitivity and social creativity. The results of experimental approbation of the development of social intelligence developed on the basis of the criterial model of training are presented. His goal was to stimulate changes in the child: the expansion of social knowledge, the emergence of new ways of acting, the development of social skills, the emergence of self-confidence and overcoming the fear of making mistakes, the development of courage and freedom of children's perception and thinking. Various psychotechnologies were used: visualizations, games, exercises, design and creative tasks, problem solving. The training consisted of three stages: introductory-motivational with discussion of difficulties in different spheres of children's communication; operative, on which the complex abilities of social intelligence and reflexive developed (analysis and discussion of the results of work, design of the program for further self-development).

Keywords: social and emotional intelligence, social cognition, social sensitivity, social creativity.

Keywords: active, interactive teaching methods; professional competencies; the program of formation and development of competences; the case-study method; educational courses; business game.

Введение. Качественная подготовка современного специалиста невозможна без использования активных форм и методов обучения. Традиционные лекции и семинарские занятия не всегда могут создать условия, необходимые для формирования и развития профессиональных компетенций. Чаще всего активные методы обучения можно отнести к следующим типам: первый тип ориентирован на самостоятельную, чаще всего – индивидуальную, работу студентов. Студент выполняет курсовой или дипломный проект, готовит презентации, эссе, решает тест по предмету (модулю, дисциплине), выполняет индивидуальное творческое задание и т.д. Общая особенность этой группы методов состоит в том, что они, во-первых – индивидуальны, во-вторых сфокусированы на самостоятельной работе студента во внеаудиторное время.

Вторая группа методов (имитационные или контекстно-ориентированные методы) подразделяется на неигровые и игровые. К неигровым методам относятся: симуляторы, тренажеры и прочие упражнения, направленные на поиск и принятие правильного решения в смоделированной ситуации. Особенность состоит в том, что игра строится в заданной роли и в заданной бизнес-модели. Варианты выбора возможности для изменения роли и взаимодействие в процессе выбора решения с другими (с коллегами, командой и т.д.) минимальны или отсутствуют.

К игровым методам можно отнести деловую игру или тренинг. Данное деление условно и несколько искусственно. В современной практике, например, бизнес-тренингов, такое деление в чистом виде уже не встречается. Мы можем все чаще видеть комплексное моделирование ситуаций и ступенчатую реализацию цели (развитие компетенции) за счет комбинации интерактивных и активных методов в единой системе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ наиболее сложных в реализации методов активного обучения.

Изложение основного материала статьи. Для составления методически грамотной программы формирования и развития компетенций в условиях дисциплины или группы дисциплин, необходимо учитывать тонкости использования и методические особенности каждого из методов.

Method case-study как метод обучения начал применяться еще в начале XX века. Ведущая роль в распространении метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. В 1921 г. был издан первый сборник кейсов (Dr. Copeland, Dean Donhman). В настоящее время, кейсовый метод широко применяется в области изучения менеджмента и маркетинга [5]. Однако, специалистами-преподавателями, практикующими метод case-study (далее в тексте – метод кейсов) по-разному понимается его сущность, что имеет важное методическое значение, касающееся роли преподавателя. Так Гарвардская Школа Бизнеса определяет метод кейсов, как метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач [5]. Такие кейсы, обычно составлены исходя из практического опыта реальных людей, работающих в той или иной профессиональной сфере, например - сфере предпринимательства. Данные задания составляют основы

группового обсуждения, дискуссии под руководством преподавателя. Основная задача преподавателя заключается в подборе соответствующего реального материала, в свою очередь студенты должны разрешить поставленную проблему. Учащиеся должны быть готовы к тому, что ответственность за принятые ими решения возлагается на них, тогда как преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений. Во время обсуждения преподаватель может давать пояснения, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Эффективность применения метода кейсов по этой модели повышается при использовании преподавателем техники модерации для организации групповой дискуссии. Для этого группа делится на подгруппы по 5 - 7 участников. Чем меньше подгруппа, тем больше вовлеченность каждого студента в работу над кейсом и тем выше персональная ответственность за результат. Студенты самостоятельно формируют подгруппу (команду), каждая команда выбирает лидера (руководителя). Преподаватель выступает в качестве модератора. Роль модератора состоит в организации работы подгруппы, распределение ключевых вопросов кейса между подгруппами. При этом преподаватель не дает оценок мнениям группы (в том числе экспертных) до окончания этапа обсуждения. Может быть дана только теоретическая информация по вопросу кейса при соответствующем запросе от группы. Модератор блокирует деструктивное поведение участников группы, направляет групповую дискуссию в русло решения проблемы и помогает разрешить сложные ситуации.

Непосредственную работу с кейсом в технике модерации можно организовать двумя способами:

1. Каждая подгруппа разрабатывает только одну тему в течение всех практических занятий.

2. Все подгруппы работают одновременно над одним и тем же разделом (темой) кейса, конкурируя между собой в поиске наиболее оптимального решения проблемы [3].

В первом случае учебная группа представляет собой, по существу, одну команду, развитую на подгруппы. Необходимо, чтобы каждая подгруппа четко представляла сферу ответственности, т.е. за какие решения она отвечает перед другими подгруппами и по каким вопросам она сотрудничает с другими подгруппами. Данная форма работы может использоваться при ограниченном объеме аудиторных часов как способ организации самостоятельной работы со студентами. Во втором случае подгруппы конкурируют между собой, представляя разные команды. Для этого требуется достаточно большой объем аудиторных практических занятий, чтобы каждая подгруппа последовательно прошла все темы учебного курса. На разработку одной темы требуется не менее четырех – шести часов.

При другой трактовке метода предполагается изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях до подачи теоретического блока информации по теме. При подобной подаче материала развивается способность нестандартного мышления, навыки решения основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности и, что наиболее важно, такая

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

псевдоразвивающего контента, дезорганизирующего развитие личности старших подростков.

Литература:

1. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве / Т.П. Авдулова // Психология обучения. — 2010. — № 4.
2. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: дисс. канд. психол. наук – СПб., 1998.
3. Богатырева М.Г., Красенкова А.А., Исакова Д.Р. Влияние молодежных журналов на взгляды подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.lib.socio.ru>
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды // Под ред. Д.И. Фельдштейна – Москва-Воронеж, 1995.
5. Данилова А.А. «Манипулирование словом в средствах массовой информации»/ Данилова А.А. - М.: Книжный дом "Университет", 2011. — 230 с. — ISBN 978-5-98227-768-8
6. Кле М. Психология подростка: Психосоциальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций – М.: СМЫСЛ, 1992.
8. Матвеева Л.В. Общение в сфере телевидения: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2000.
9. Тест осмысленности жизни // Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика / Под ред. И.М. Карлинской и др. М., 1992
10. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 1984. №3.
11. Федосеева Т.Е., Батюта М.Б. Осознанность мотивов выбора целей своего будущего в старшем подростковом возрасте // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - №7-1. - С. 101-104; URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=9766>
12. Федосеева Т.Е., Емельянова А.М., Кабаева А.В., Сулимова И.Д. Формирование осознанного отношения к своему будущему как средство профилактики аддиктивного поведения подростков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. - Ч. 10. - 356 с.
13. Федосеева Т.Е., Семенова Е.А., Сулимова И.Д. Исследование типов становления ответственного отношения к своему будущему у старших подростков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. - Ч. 11. - 312 с. - С. 253-260.
14. Филиппова О.В. Влияние СМИ на развитие детской агрессивности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/rus/pedagogics/209/9349/>
15. Фомина Н.В., Федосеева Т.Е., Никишина О.А., Куландин П.М. Влияние семейных установок на развитие ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №12 (Часть 5). - С.941-946. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35402>
16. Fedoseeva T.E., Ivanova I.A. Investigation of the I-concept of users of social networks // European Journal Of Natural Yistory. - №4. - 2017. - С.62-64.

Это, вероятно, связано с трансляцией в СМИ зачастую идеальных образов "богатой и красивой" жизни, где многое приукрашено для создания яркой картины. В СМИ, старшие подростки, видят то, что в жизни по каким-либо причинам им недоступно, отсюда и более выраженная неудовлетворенность процессом жизни у респондентов второй группы.

В результате осмысленность жизни связана у старших подростков с высокой степенью подверженности воздействию СМИ с построением планов на будущее, которые грозят стать бесплодными фантазиями, поскольку не опираются на прочную основу в настоящем, которое воспринимается ими как недостаточно интересное и эмоционально насыщенное, сопровождаются низкой оценкой прожитого отрезка жизни, сомнениями в управляемости жизни в целом, но уверенностью в свободе выбора своего поведения, о чем свидетельствуют данные шкалы "Локус контроля - Я".

2.6. Осмысленности жизни у старших подростков с (условно) низкой степенью подверженности воздействию СМИ связана не только с созданием планов на будущее, но и сопровождается восприятием полноты и осмысленности жизни в настоящем, высокой оценкой результатов прожитой жизни, представлениями об управляемости своей жизни в целом, хотя и с сомнениями в наличии свободы выбора варианта поведения по шкале "Локус контроля - Я".

Старшие подростки, находящиеся под влиянием СМИ больше 4х часов в день, менее довольны результативностью своей жизни, чем те, кто находится под влиянием СМИ меньше 4х часов в день, уделяя больше времени реальным событиям и достижениям.

2.7. В качестве ценностей-целей старшие подростки, существенно подверженные воздействию СМИ, выбирают эстетические и социальные типы, тогда как старшие подростки, менее подверженные воздействию СМИ, кроме указанных, выбирают теоретические, и религиозные ценности. Средствами достижения целей представители первой группы выбирают социальные, эстетические и религиозные ценности, тогда как старшие подростки второй группы кроме перечисленных используют теоретические и экономические ценности. Политические ценности отсутствуют как в целях, так и в средствах их достижения у респондентов обеих групп, что соответствует их возрасту, для которого еще не характерно включение в политическую жизнь страны.

Выводы. Эмпирические данные показывают, что наиболее значимыми СМИ для старших подростков являются Интернет, фильмы/сериалы и выпуски новостей. Время, затрачиваемое большинством респондентов на восприятие СМИ составляет от 2 до 4 часов в день, эмоциональный фон восприятия СМИ старшими подростками в целом позитивный при осознании негативных последствий их воздействия, наблюдается недооценка старшими подростками степени влияния СМИ на собственные убеждения, ценности, поведение.

Средства массовой информации можно рассматривать в качестве важнейшего внешнего фактора, оказывающего существенное влияние на становление самосознания и ценностно-смысловой сферы современных подростков. Необходимо организация среды, способной наполнить смыслом настоящее, современных подростков, препятствовать их вращению в виртуальную реальность. Также требуется создание фильтров на уровне государства, регламентирующих информационные потоки, формирующие сознание современной молодежи, необходимо проводить отсев

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

форма мотивирует на поиск научного обоснования альтернатив при принятии решений [1]. Преподаватель выступает скорее, как эксперт-консультант.

Как же правильно подобрать кейс и форму его подачи? Можно выделить пять ключевых критериев, по которым можно отличить кейс от другого учебного материала:

1. Источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в профессиональную ситуацию, требующую решения.

2. Информация, отобранная для кейсов должна быть ориентирована на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными и отражать практическую деятельность.

3. Содержание кейса должно соответствовать задачам обучения и быть направлено на формирование тех или иных компетенций. Кейс может быть коротким или длинным, может быть изложен конкретно или обобщенно. Что касается цифрового материала, то его должно быть достаточно для выполнения необходимых расчетов, избыток такого материала не допускается. Следует избегать чрезмерно насыщенной информации или информации, напрямую не относящейся к рассматриваемой теме. В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая содержит все необходимые данные для решения поставленной проблемы.

4. Проверка - это апробация кейса непосредственно в учебном процессе, оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался для других групп студентов (другой специальности, другого курса или вуза, другой программы обучения). Анализируются параметры активности участников, уровень сложности, сбалансированность заданий, время работы с кейсом и т.д.

5. Процесс устаревания. Большинство кейсов постепенно устаревают, важно, чтобы проблемы, рассмотренные в кейсе, были актуальны для сегодняшнего дня, только в этом случае кейс будет служить тем целям, которые предполагают использование активных методов обучения.

Не менее сложным методом активного обучения является деловая игра. Она сложна как в методическом, так и в организационном плане. Деловая игра в качестве условия эффективности проведения предусматривает хорошую базовую теоретическую, методическую и практическую подготовку лица, выступающего в роли ее организатора. Успех деловой игры во многом зависит от настроения ее участников. Необходимо с самого начала занятий ориентировать обучающихся на серьезную работу. Учебная группа должна быть психологически подготовлена к проведению занятий в подобной форме. Непременным условием проведения деловой игры является установление определенных правил ее осуществления и поведения участников, обязательных для всех. Лучше, если данные правила будут записаны. Каждое занятие в форме деловой игры должно заканчиваться обсуждением и подведением итогов.

При реализации игры соблюдаются следующие этапы:

1. Старт. Постановка преподавателем вводной задачи для всей учебной группы, так и для ее части, или кому-либо из обучаемых. Преподаватель озвучивает, условия и правила выполнения поставленной задачи, цель и конечный (желаемый) результат, обозначает время, которое отводится на проведение деловой игры. Иногда для создания обстановки, приближенной к реальным условиям, преподавателем или специально назначенной для этого группой производится инсценировка.

2. Организационный этап. Начинается с распределения ролей. На данном этапе преподаватель может самостоятельно распределить роли между обучающимися, а может отвести распределение ролей на усмотрение группы. Перед непосредственным выполнением задания преподаватель должен убедиться в том, что каждый участник деловой игры понял, какие действия он должен выполнять в соответствии с его ролью.

Важно, что все действия по подготовке деловой игры не должны занимать более 1/5 части времени, отпущенного на занятие. И в дальнейшем учитывается, что время на те или иные действия должно быть строго регламентировано.

3. Этап выполнения. Начало деловой игры должно быть обозначено преподавателем. После «старта» участники деловой игры приступают к выполнению того задания, которое ими получено. Это значит, что они должны вести себя так, как будто события игры происходят в реальной жизни. Преподаватель пресекает попытки участников рассказать о своих действиях вместо их выполнения. Любые обсуждения и обмен мнениями о целесообразности действий допустимы только после завершения деловой игры (если только мы не имеем дело с игрой-провокацией, где главная задача – отказ от выполнения действий предусмотренных ролью).

4. Завершение. Окончание деловой игры может быть обозначено участниками игровой ситуации, заявившими о выполнении задания или преподавателем. Чем меньше подготовленность и опыт участников и чем больше вовлеченность их в процесс игры эмоционально, тем чаще эта роль принадлежит преподавателю.

5. Анализ действий и подведение итогов. Это обязательный заключительный этап любой деловой игры. На этом этапе особенно важно, чтобы каждый из участников поделился своими мыслями, и выводами от выполнения своей роли, прокомментировал действия других участников. Весьма полезным является обнаружение ошибок, желательно без фокусировки на лицах, которые их допустили (если только это не оценочная деловая игра). Эффективным приемом можно считать правило, по которому ошибки, выявленные непосредственными участниками деловой игры в своих действиях, не идут в минус всей учебной группе (если иное не задумано как цель игры, например, при игре на сплочение команды или командное взаимодействие). Во время подведения итогов преподаватель должен дать возможность высказаться непосредственным участникам игровой ситуации, лицам, назначенным на роль руководителей, наблюдателей и экспертов, но данные выступления не должны нарушать этических границ и лимита времени. Только после этого будет подведен итог и выставлены оценки.

И деловая игра, и анализ кейсов, и другие активные методы могут быть составными элементами наиболее сложного из активных методов обучения - тренинга. На сегодняшний день не существует единого или общепринятого определения того, что подразумевается под «тренингом». Это объясняется происхождением слова, заимствованным из английского, где «тренинг» (англ. - train, training) имеет целый ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка.

История использования термина в педагогике и психологии также благоприятствует разнообразному толкованию и пониманию этого метода обучения. От обозначения собственно метода обучения до обозначения этим

С целью определения групп респондентов с разной степенью подверженности воздействию СМИ нами использована анкета «Подверженность подростков влиянию СМИ». Ее данные позволили выделить две группы участников: 1 группа - респонденты, находящиеся под воздействием СМИ до 2-4 часов в день (39 чел.), 2 группа - респонденты, находящиеся под воздействием СМИ до 2-4 часов в день (21 чел.).

В результате проведенного исследования нами получены следующие результаты:

1. Оценка старшими подростками различных аспектов влияния СМИ на становление личности и поведение характеризуется недооценкой степени воздействия СМИ на свое психическое развитие. Старшим подросткам свойственно отрицание факта влияния СМИ на отношение к собственному будущему, в сочетании с признанием высокой степени влияния СМИ на свои чувства, убеждения и поведение.

2. Выявлены различия в характеристиках самосознания и ценностно-смысловой сферы старших подростков с различной степенью подверженности воздействию СМИ:

2.1. Когнитивная сложность образа "Я" выше у респондентов, менее подверженных влиянию СМИ. Они в среднем дают большее количество самоописаний, чем респонденты, проводящие со СМИ более 4 часов в день.

2.2. Сравнение характеристик самосознания респондентов с разной степенью подверженности воздействию СМИ показало, что для самоописаний в настоящем старших подростков обеих групп характерно преобладание социальных ролей над психологическими характеристиками. При этом респонденты менее подверженные воздействию СМИ, оказываются более включенными в социальные контакты, чем респонденты, выбирающие виртуальный мир. Отрыв от реального общения сопровождается выделением внешности как особо важной сферы физической составляющей образа "Я". Возможно, это объясняется уходом от мира реального и погруженностью в виртуальный мир с характерным ему преувеличением роли внешних данных человека над его внутренним миром.

2.3. В ретроспективной составляющей образа "Я" респондентов обеих групп преобладают психологические характеристики, однако, респонденты первой группы чаще ставят на первое место социальные роли, а представители второй группы - характеристики внешности.

2.4. Перспективный образ "Я" в подавляющем большинстве связан у респондентов обеих групп с освоением сферы социальных отношений. При этом, первая группа чаще уделяет внимание анализу своего внутреннего мира, а вторая группа придает значение формированию физического "Я" (внешность).

2.5. Большая часть подростков имеет цели в жизни и направленность в будущем независимо от степени подверженности влиянию СМИ. Причем, процесс создания жизненных целей у респондентов, более подверженных влиянию СМИ, даже более интенсивен, а осмысленность процесса жизни ниже, чем у представителей первой группы. При этом, можно констатировать, что, как в группе 1(до 4х часов), так и в группе 2(больше4х часов)основная часть старших подростков удовлетворена своей жизнью, она имеет смысл, разнообразна и насыщена различными событиями. Однако, у представителей первой группы значений, находящихся в пределах нормы значимо больше.

пропаганду, клевету, появление зависимости, преимущественно негативную информацию, навязывание мнений. К положительным последствиям они относят доступность, удобство, получение новой актуальной информации. Исключение составляет реклама, вызывающая у большинства опрошенных отвращение, недоумение и раздражение.

Интересно, что наиболее популярной тематикой фильмов и сериалов для старших подростков нашей выборки является дружба, истории про сверстников и мистика, а качествами личности героев выступают интеллектуальные и нравственные ценности - ум, смелость, надежность, чувство юмора, целеустремленность. При этом 10% опрошенных хотели бы ими обладать.

Газеты и журналы читают 15% респондентов данной выборки. Чаще всего их интересует такая тематика как: новости, спорт, путешествия, автомобили, мода. Радио передачи интересны лишь 11% опрошенных. К наиболее интересующей тематике относятся музыка и развлекательные программы.

Задачей второго этапа стало выявление особенностей самосознания и ценностно-смысловой сферы респондентов с разной степенью подверженности влиянию СМИ.

Методы исследования.

1. Модификация методики Л.Б.Шнайдера «Я в настоящем, прошлом, будущем» в форме свободных описаний.

Оригинальный вариант методики Л.Б.Шнайдера представляет собой проективную рисуночную методику. Однако в целях нашего исследования мы использовали свободные описания "Я в прошлом", "Я в настоящем", "Я в будущем". Модификация методики была проведена нами потому, что во-первых, в силу роста осознанности особенностей своей личности старшие подростки способны содержательно охарактеризовать себя в письменной речи. Во-вторых, результаты, полученные с помощью данной методики, будут использоваться нами на следующем этапе исследования с целью анализа взаимосвязи между характером самоописаний "Я в будущем" и степенью подверженности влиянию СМИ. Метод свободных описаний в наибольшей степени релевантен целям выявления "истинных" представлений о своем будущем у старших подростков, поскольку предполагает ситуацию "незаданности" ответов респондентов в отличие от анкет и опросников.

2. Методика изучения смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева представляет собой адаптацию теста "Цель в жизни" (Purpose-in-LifeTest, PIL) Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В.Франкла. Используется с целью оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

3. Методика изучения ценностных ориентаций М.Рокича (интерпретация Г.Олпорта).

В нашем исследовании мы используем выделенные Дж. Олпортом типы ценностей: теоретический, политический, экономический, социальный, религиозный, которые могут качественно раскрывать структуру как терминальных, так и инструментальных ценностей.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

термином самых разных приемов, активных форм, а также способов и средств, используемых в образовательном процессе. В наиболее общепринятой трактовке тренинг представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений с целью формирования и совершенствования умений и навыков. При проведении бизнес-тренинга эта программа напрямую связана с эффективностью профессиональной деятельности. Так Р. Уотермен рассматривает тренинг как часть планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений. В случае социально-психологического тренинга основной фокус направлен на модификацию установок (социально – психологических установок) и социального поведения личности. Психологи-консультанты, например, Б.Д. Парыгин определяет тренинг как метод группового консультирования, активного группового обучения с целью адаптации к изменению социальной роли, гармоничного сочетания ее с Я-концепцией и самооценкой. Дж. Морено определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личного бытия человека, а К. Левин, под тренингом понимает метод исследования и изменения групповой динамики. Максимальный интерес к тренингу как к методу обучения взрослых возник с середины XX века. Так, в середине 50-х годов в США активно работала Национальная лаборатория тренингов для управленческого персонала и высшего менеджерского состава. Сейчас подобные программы называли-бы тренингами управленческих или лидерских компетенций. В конце 60-х – начале 70-х годов такие тренинги были широко востребованы в организациях и назывались «тренинги сенситивности» [4]. Фокус тренингов был направлен на разрешение конфликтов и конструктивное взаимодействие в профессиональной деятельности, популярны также «тренинги социальных и жизненных умений» (К. Роджерс), которые также сфокусированы на профессиональной подготовке топ-менеджеров. В конце 70-х годов М.Форбергом разработана методика и представлен собственно, как отдельный метод - метод социально-психологического тренинга. Во всех перечисленных случаях основными и единственными средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, направленные на формирование и совершенствование коммуникативных навыков. В СССР социально-психологические тренинги получили широкое развитие в 80-е годы. Инициатива в разработке нового вида обучения с использованием деловых игр (названных «организационно – деятельностными») (ОДИ), принадлежат «системомыследеятельностной методологии» Щедровицкого Г.П., применявшейся для организации «коллективной мыследеятельности в проблемных ситуациях». Особый интерес представляет система ОДИ развиваемая в России, а потом и в мире с 1979 года, которая представляет собой интенсивную форму работы над сложными междисциплинарными проблемами [4]. В настоящее время можно говорить о трех исторических и методически сложившихся моделях построения и проведения тренингов.

Первая модель характерна для социально-психологических тренингов и направлена на самосовершенствование и изменение понимания своей социальной роли и собственно я-концепции. Такая модель тренинга реализуется как формирование и совершенствование умений решения

проблем, конструктивное общение, развитие настойчивости и уверенности в себе, развитие критичности мышления, совершенствование навыков самоуправления (например – управления временем), развития Я-концепции и личностный рост. В условиях обучения в вузе данная модель чаще всего используется на психологических факультетах. Вторая модель сфокусирована на межличностном общении, развитие идентичности в группе и социальной роли, решении проблем общения и взаимодействия. Прежде всего – это тренинги взаимодействия, конструктивного общения и развития коммуникативных компетенций. Эту модель чаще всего можно встретить на управленческих и экономических направлениях обучения. Третья модель ставит приоритет в развитии эмоционального самоконтроля, регуляцию собственного эмоционального состояния в системе межличностных отношений. Из-за сложности использования в учебном процессе модель более часто встречается в психологическом консультировании.

С развитием компьютерных технологий появилась широкая группа тренингов – тренинги, основанные на использовании программ-симуляторов разной направленности и уровня сложности. Это сместило в работе тренера акцент с личности участника на практические умения и привнесло в программы тренингов большую долю технологичности и ориентации на задачу, а не на процесс или собственно – личность или межличностное взаимодействие. При имитационных тренингах популярность набрала тенденция включения в тренинг кейсов с профессиональными ситуациями как на стадии проведения, так и на ставшей обязательной стадии контроля эффективности тренинговой программы. Пока трудно говорить о данной группе тренингов как об устойчивой модели, но тенденция очевидна. В бизнес среде тренинги социально-психологические все больше вытесняются тренингами моделированными, а групповое взаимодействие совмещается с компьютерной моделью ситуации.

Какая бы модель ни применялась, но при проведении тренингов остаются базовые принципы, а именно – любой тренинг строится на принципах:

- активности;
- творческой позиции (личностного изменения и развития);
- осознания поведения;
- партнерского общения;
- специальной подготовленности тренера.

Последний пункт очень важен, так как от эффективности тренера зависит эффективность тренинга. Умение воздействовать на группу с заранее предполагаемым результатом – ключевая составляющая. Как бы четко ни была разработана программа тренинга, всегда в реальной ее реализации будут нюансы и отклонения от привычного алгоритма. Поэтому, при реализации тренинга, так важно умение тренера воздействовать на группу, его жизненный и профессиональный опыт, стиль, опыт общения. Все перечисленное ставит тренинг, как вид активных методов обучения, ближе к искусству, чем к технологиям. Моментальная диагностика тормозящих факторов, конструктивных и деструктивных сценариев развития ситуации, оценка факторов, препятствующих или способствующих раскрытию потенциала участников к активной групповой деятельности на тренинге – это то, что невозможно смоделировать, ни четко изложенной методикой, ни компьютерной программой.

недоверности, наличия ложной информации и пропаганды сомнительных ценностей может стать причиной негативного воздействия на формирование личности подростка [1, 3, 5, 8, 14, 16]. Это представляет серьезную проблему, учитывая сложность старшего подростничества как важнейшего этапа становления личности, связанного с самоопределением, интенсивным развитием самосознания, ценностно-смысловой сферы, выбором главных целей жизни и с построением жизненной перспективы.

Данные эмпирических исследований позволяют утверждать, что мотивы выбора целей своего будущего в старшем подростковом возрасте еще слабо осознаны [11]. Не смотря на то, что ответственное отношение к созданию образа своего будущего находится на стадии интенсивного становления и может выступать в качестве средства профилактики аддиктивного поведения [12], его развитие затруднено родительской гиперопекой [15], дефицитностью рефлексивных способностей старших подростков, слабой устойчивостью намерений в отношении целей своего будущего, неготовностью к преодолению препятствий [13].

Можно предположить, что в условиях информационного общества СМИ становятся неотъемлемым фактором социализации подростков, влияя не только на их поведение, организацию образа жизни, создание планов на будущее, что требует детального изучения.

Формулировка цели статьи. Цель исследования - изучение особенностей самосознания, ценностно-смысловой сферы и образа своего будущего старших подростков с разной степенью подверженности влиянию средств массовой информации.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальное исследование проводилось в два этапа. На первом этапе с целью изучения степени подверженности старших подростков влиянию разных видов средств массовой информации нами была использована анонимная анкета, направленная на выявление наиболее значимых для старших подростков СМИ, определение времени, затрачиваемого респондентами на восприятие СМИ, изучение эмоционального фона восприятия СМИ старшими подростками, исследование самооценки респондентами степени влияния СМИ на собственные убеждения, ценности, поведение.

В эмпирическом исследовании принимали участие 60 учащихся 9-10 классов общеобразовательной школы.

Согласно полученным данным, для респондентов данной выборки наиболее значимыми являются следующие виды СМИ: Интернет (44%), фильмы и сериалы (27%), выпуски новостей (20%). При этом на активное пользование Интернетом они тратят от 1-2 (10%) до 2-4 (85%) часов в день. Новостные выпуски занимают у 98% просматривающих их респондентов в среднем до 2 часов в день. Время просмотра реалити-шоу у 85% их приверженцев занимает от 1 до 2 часов в день, остальные тратят на это от 2 до 6 и более часов в день.

По оценкам самих респондентов эти виды СМИ вызывают у них положительные эмоции разной степени интенсивности (интерес, удивление, радость, спокойствие). Никто из респондентов данной выборки не связывает присутствие СМИ в обыденной жизни с негативными эмоциями, что вступает в определенное противоречие с осознаваемыми вредоносными последствиями воздействия СМИ, среди которых старшие подростки называют ложь,

Психология**УДК 159.922.6****кандидат психологических наук Федосеева Татьяна Евгеньевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Сулимова Ирина Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Сульдина Валерия Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Сущева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА САМОСОЗНАНИЕ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье приводятся данные экспериментального исследования подверженности старших подростков воздействию средств массовой информации, а также особенностей влияния средств массовой информации на самосознание и ценностно-смысловую сферу старших подростков. Отдельно обсуждается обусловленность содержания образа своего будущего и отношения к нему степенью подверженности старших подростков влиянию средств массовой информации.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, самосознание старших подростков, ценностно-смысловая сфера старших подростков, образ своего будущего в старшем подростковом возрасте.

Annotation. The article presents data of an experimental study of the susceptibility of older adolescents to the influence of the mass media, as well as the peculiarities of the influence of the mass media on the self-awareness and value-semantic sphere of older adolescents. The conditionality of the content of the image of one's future and the attitude towards it to the degree of exposure of older adolescents to the influence of the media are discussed separately.

Keywords: senior adolescence, the self-awareness of older adolescents, the value-semantic sphere of older adolescents, the image of their future in the senior adolescence.

Ведение. В современном мире всё возрастающую роль играют средства массовой информации, не только воздействуя на сознание человека, но и, во многом, формируя его. Исследования Т.П.Авдуловой, А.А.Даниловой, Богатыревой М.Г., А.А.Красенковой, Д.Р.Исхаковой, Л.В.Матвеевой, О.В.Филипповой и др. свидетельствуют о том, что растущий информационный поток в средствах массовой информации в силу своей противоречивости,

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

Также свою специфику имеют и группы участников: группы студентов, государственных служащих, менеджеров среднего или высшего звена, смешанные группы будут вести себя по-разному. Тренер должен быть готов к их специфике. Исходя из вышесказанного, актуально создание своего рода научно-методических школ для преподавателей, которые применяют тренинг как форму работы с учебной группой.

Также стоит учесть, что тренинг требует времени и, часто, специально оборудованной аудитории. Если заранее ясно, что провести тренинг в условиях учебного процесса невозможно, то лучше ограничиться деловой игрой. Ее реализация требует меньше времени и менее чувствительна к фактору профессионализма преподавателя. При внешнем сходстве деловая игра и тренинг различаются так же, как одна песня или композиция и концерт или музыкальное произведение. Это дает возможность пробы применения таких моделей в жизни, самостоятельно корректировать поведение, позволяет отработать и сформировать устойчивые поведенческие навыки.

Существует также целый ряд упражнений, благодаря которым можно проследить скорость выполнения упражнения (испытания) всей группой, а также с какой скоростью данная группа движется к цели. Эти упражнения следует продолжать до тех пор, пока они не будут выполнены всеми участниками. Выбор методических и практических, социально-психологических приемов в тренинге зависит от поставленной цели и содержания тренинга, особенности группы, ситуации, возможностей и специализации преподавателя, который в свою очередь внимательно осуществляет подбор методических и практических, социально-психологических приемов и средств, которые будут использованы для проведения тренинга.

При их выборе тренер должен ориентироваться на цели тренинга в целом и задачи, стоящие перед группой. Также он должен оценивать готовность группы к решению этих задач и уметь варьировать уровень сложности при необходимости, не меняя целей тренинга. Учитывать приходится не только состав группы, но и физическое и психологическое состояние участников, уровень развития, степень подготовленности группы и уровень готовности к работе или сопротивлению, входе тренинга отслеживается изменение состояния каждого из участников и группы в целом. Это трудно, а иногда и невозможно в большой группе без дробления ее на более мелкие группы и помощи супервизоров или модераторов.

Эффективность выполнения упражнений или деловых игр зависит от четкости, ясности, лаконичности инструкции. Инструкция всегда прописана и отредактирована заранее, до проведения тренинга и должна содержать достаточную и необходимую информацию и иметь однозначную трактовку. Не рекомендуется перегружать инструкцию деталями.

Целесообразно сопровождение тренинга презентацией и раздаточными материалами (рабочими тетрадами участников).

Выполнение всех упражнений и деловых игр должны быть обсуждены участниками и проанализированы преподавателем. Обсуждение и анализ могут проводиться только тогда, когда упражнение выполнено. Время выполнения упражнений в пределах тренинга как раз и варьируется за счет обсуждения и анализа. Именно поэтому при проведении тренинга не всегда можно четко, до минуты определить временные границы выполнения задания, тогда как в

деловой игре отклонение по времени минимально и легко корректируется. Также при проведении программ тренинга стоит учесть, что некоторые упражнения следует повторять периодически.

Подводя итоги, можно сказать, что современный обучающий тренинг – это совокупность упражнений, техник, приемов и методов, профессиональных задач (кейсов или симуляторов), предлагаемых участникам, направленный на формирование или развитие системы компетенций с заранее определенными параметрами результата. Кроме содержательной части с необходимыми знаниями, преподносимыми в ходе интерактивных мини-лекций, тренинг включает ряд деловых игр для работы в группе с четко поставленной целью и формализованным результатом, часть заданий соответствуют типовым профессиональным задачам, часть содержит проблемные ситуации, запланированные или внезапные изменения в работе. Любой тренинг предполагает обязательную активную групповую работу участников и вовлеченность в процесс тренинга. Степень эмоциональной открытости участников зависит от модели и цели тренинга и личности участников группы.

Таким образом, применение активных методов обучения позволяет сформировать и развить и профессиональные компетенции, формирование которых требует групповой работы обучающихся. Такие профессиональные компетенции, как, например «владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций...» (ПК-2 ФГОС 3+ «Менеджмент»), не возможно сформировать ни какими иными способами и методами, кроме интерактивных или активных.

Выводы. Применение активных методов обучения позволяет сформировать и развить и профессиональные компетенции. Использование при проведении занятий кейсов, соответствующих будущей или настоящей профессиональной деятельности студентов, повышает эффективность учебного процесса и личностную идентичность выбранному направлению деятельности. Работа преподавателя при реализации активных методов обучения подразделяется на два направления - консультативная (преподаватель выступает как эксперт) и активная, при последней преподаватель выступает как организатор групповой проектной работы, тренер или модератор. Правильно подобранные кейсы, деловые игры и программы тренингов в обучении студентов делает его практико-ориентированным. Это способствует формированию профессиональных компетенций и создает дополнительную мотивацию для успешной исследовательской работы студентов.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: "Высшая школа", 1991. - 207 с.
2. Новак К., Геллерт М. Все о командообразовании. Руководство для тренеров. – М.: Вершина, 2006. – 350 с.
3. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. Теория и практика проведения. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.
4. Пфеффер Дж., Саттон Р. От знаний к делу: как успешные компании трансформируют знания в действия. – М.: Вильямс, 2007. – 272 с.
5. Cruikshank, Jeffrey L. (1987). A Delicate Experiment: The Harvard Business School, 1908—1945. Boston, MA: Harvard Business School Press. ISBN 087584135X.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

17. Федосеева Т.Е., Батюта М.Б. Осознанность мотивов выбора целей своего будущего в старшем подростковом возрасте // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - №7-1. - С. 101-104; URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=9766>

18. Федосеева Т.Е., Емельянова А.М., Кабаева А.В., Сулимова И.Д. Формирование осознанного отношения к своему будущему как средство профилактики аддиктивного поведения подростков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 55. - Ч.10. - 356 с.

19. Федосеева Т.Е., Семенова Е.А., Сулимова И.Д. Исследование типов становления ответственного отношения к своему будущему у старших подростков // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал. - Ялта: РИО ГПА, 2016. - Вып. 53. - Ч. 11. - 312 с. - С. 253-260.

20. Филиппова О. В. Влияние СМИ на развитие детской агрессивности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/rus/pedagogics/209/9349/>

21. Фомина Н.В., Федосеева Т.Е., Никишина О.А., Куландин П.М. Влияние семейных установок на развитие ценностно-смысловой сферы в юношеском возрасте // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №12 (Часть 5). - С.941-946. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35402>

22. Хаййнен Е.В. «Психологические особенности подросткового возраста»/ Хаййнен Е.В. – М:НГПУ; Москва, 2001

23. Эриксон Э. Отрочество // Идентичность: юность и кризис / перевод с английского – М., 1996.

24. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов – М.: РПА, 1997.

25. Fedoseeva T.E., Ivanova I.A. Investigation of the I-concept of users of social networks // European Journal Of Natural Yistory. - №4. - 2017. - С.62-64.

26. Heath, R. L., & Bryant, J. Human Communication Theory and Research: Concepts, Contexts, and Challenges. - 2000.

Важнейшими составляющими становления личности в подростковом возрасте являются формирование системы взглядов, установок, иерархии ценностей, жизненных смыслов и образов собственного будущего. Их становление происходит под влиянием семьи, подростковой субкультуры, СМИ и др. Мотивационная сфера также находится в процессе интенсивного развития, источники которого, находятся во внешней среде, немаловажной составляющей которой являются СМИ. Они влияют на формирование потребностей, образование направленности личности, сферы интересов, мировоззрения. Эти образования являются детерминантами развития старшего подростка, что определяет важность изучения факторов, влияющих на их формирование.

Следующим этапом нашей работы должно стать эмпирическое исследование характера влияния средств массовой информации на самосознание и ценностно-смысловую сферу старших подростков.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности // Проблемы методологии, теории исследования реальной личности. Избр. Психол. труды – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЕК, 1999.
2. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве / Т.П. Авдулова // Психология обучения. — 2010. — № 4.
3. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов – СПб.: Питер, 2000.
4. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: дисс. канд. психол. наук – СПб., 1998.
5. Богатырева М.Г., Красенкова А.А., Исхакова Д.Р. Влияние молодежных журналов на взгляды подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.lib.socio.ru>
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психол. труды // Под ред. Д.И. Фельдштейна – Москва-Воронеж, 1995.
7. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопр. психол. 2002. №2.
8. Волков Е.Н. «Виды и характеристика СМИ» / Волков Е.Н./ <http://www.studfiles.ru/preview/3965714/>
9. Гинзбург Н.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
10. Данилова А.А. «Манипулирование словом в средствах массовой информации» / Данилова А.А. - М.: Книжный дом "Университет", 2011. — 230 с. — ISBN 978-5-98227-768-8
11. Кле М. Психология подростка: Психосоциальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
12. Матвеева Л.В. Общение в сфере телевидения: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2000.
13. Полуэхтова И. А. Общие характеристики средств массовой информации – Киров, 2005.
14. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
15. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. 1984. №3.
16. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.

УДК 796. 07

кандидат педагогических наук,

профессор Лигута Владимир Филиппович

Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск);

кандидат педагогических наук, профессор

Кшевин Владимир Станиславович

Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлены и проанализированы результаты социологического исследования динамики мотивационной сферы курсантов и слушателей в процессе обучения в Дальневосточном юридическом институте МВД России. Мотив желания стать хорошим специалистом от первого до выпускного курса снижается у юношей и девушек. Критериями при выборе места будущей работы для курсантов (слушателей) являются: интересная работа, большая зарплата, престижная организация и комфортные условия труда. Отмечается удовлетворенность организацией учебного процесса и уровнем получаемой профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: мотивационная сфера, курсанты, слушатели, процесс обучения, удовлетворенность, профессиональная подготовка.

Annotation. The article presents and analyzes the results of a sociological study of the dynamics of the motivational sphere of cadets and listeners in learning process in the Far East Home Ministry Law Institute of Russian Federation. The motive for the desire to become a good specialist from the first to the final course is reduced in boys and girls. Criteria for choosing the place of future work for cadets (listeners) are: interesting work, a large salary, a prestigious organization and comfortable working conditions. Satisfaction is noted with the organization of the educational process and the level of the received vocational training in the university.

Keywords: motivational sphere, cadets, listeners, learning process, contentment, vocational training.

Введение. Период обучения в вузе имеет особую значимость для становления личности, ее мировоззрения, формирования ценностей, профессиональной мотивации, жизненных и карьерных ориентаций. Успешность обучения во многом определяется мотивационной сферой учащихся на предстоящую профессиональную деятельность и зависит от активности, инициативы, наличия творческих способностей обучаемых.

Мотивационная сфера личности – это структурно-динамическая система взаимосвязанных мотивов, обуславливающих поведение и деятельность личности курсанта при обучении в высшей школе.

Выделяют различные критерии, определяющие структурные составляющие мотивационной сферы личности обучающейся молодежи. Такими критериями является: тип отношения к учению и характер доминирующего мотива; успешность учебно-профессиональной и

профессиональной деятельности; субъективного представления учащихся об успешности их обучения и удовлетворенности учебной деятельностью и т.д.

В процессе обучения в вузе мотивационная сфера учащихся претерпевает динамические изменения, что связано со сменой ведущих мотивов от учебно-профессиональных к профессиональным. Существуют различные точки зрения на динамику мотивационной сферы учащихся в процессе обучения в высшей школе. Некоторые авторы отмечают положительную динамику мотивов учения к концу обучения, в то время, как другие авторы свидетельствуют об отрицательной динамике данных мотивов [1, 2, 4, 5, 6]. Существуют гендерные особенности проявления мотивационной сферы учащихся [7]. Кроме этого мотивационная сфера учащихся проявляется по-разному в зависимости от направления профессионального образования [3].

Как показал анализ научно-методической литературы, изменения мотивационной сферы курсантов в процессе всего периода обучения их в высших образовательных организациях системы МВД еще недостаточно исследованы.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования являлось изучение динамики мотивационной сферы курсантов и слушателей ДВЮИ МВД России в процессе их профессионального становления.

Объект исследования – мотивационная сфера юношей и девушек – курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России.

Предмет исследования – оценка некоторых сторон мотивации к учебному процессу и удовлетворенности выпускников качеством подготовки в вузе МВД России.

С целью исследования связан ряд исследовательских задач, в решении которых предполагалось определить:

1. Динамику мотивации поступления курсантов в вуз;
2. Отношение курсантов и слушателей к учебному процессу;
3. Удовлетворенность выпускников процессом обучения в вузе.

Методы исследования: анализ литературных источников, социологический опрос (анкетирование), методы математической статистики.

Исследование проводилось в рамках педагогического мониторинга качества подготовки специалистов в вузе. В исследовании приняли участие 197 курсантов (слушателей) ДВЮИ МВД России, среди них 112 юношей и 85 девушек, у которых ежегодно на протяжении 5 лет с 2010/11 по 2014/15 учебные годы проводился социологический опрос. Удовлетворенность выпускников процессом обучения в вузе определялась с помощью специальной анкеты, некоторые вопросы которой были взяты из рекомендаций Министерства образования и науки РФ, используемых при аттестации высших учебных организаций.

Изложение основного материала статьи. Как показал анализ анкетного опроса, основными побуждающими мотивами поступления в вуз для всех курсантов и слушателей являются: желание стать хорошим специалистом и желание иметь высшее профессиональное образование. Следует отметить и тот факт, что больше число опрошенных курсантов самостоятельно выбрали данную профессию. По настоянию родителей в вуз поступили 4,6% курсантов. С целью избежать службы в армии – 5,1% юношей.

Отмечается определенная закономерность динамики основных мотивов поступления в вуз у юношей и девушек. Так, от первого до выпускного курса

подавленности, перемены настроения происходит осознание своего места в настоящем и будущем, в итоге которого появляется «жизненная перспектива» личности, в которую входят как представления о своем желаемом «Я», так и о том, что хочет человек совершить в своей жизни [6].

Механизмы и последствия влияния средств массовой информации на развитие личности старшего подростка обусловлены тем, что в ходе активного формирования самосознания на основе развития рефлексивных способностей у подростка возникают вопросы о себе и жизни. При этом, в эмоциональной сфере сохраняется значительная неуверенность относительно выбора форм поведения [19, 21]. Новые чувства уже возникли, но еще не обрели адекватных способов. Мотивационная составляющая раскрыта с одной стороны – стремлением к самостоятельности и самоуважению, а с другой – столкновением с ожиданиями окружающих людей [3, 6, 7, 11, 22, 24], сопровождаемыми слабой осознанностью мотива конкретного поступка [17]. В силу недостаточного жизненного опыта и возрастных «барьеров» общения со взрослыми подростки ищут на них ответы, проецируя на себя события и личностные черты героев известных фильмов, реалити-шоу, молодежных журналов и т.д. [5, 20]. На основе этих проекций, которые могут сопровождаться копированием поведения персонажей, происходит становление взглядов, мировоззрения, «Я» идентичности подростков, их образа своего будущего.

Нельзя оставить без внимания, что в подростковом возрасте важной функцией является развитие когнитивной сферы. Под влиянием обучения высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Восприятие становится избирательной, целенаправленной деятельностью [6, 11, 16]. Возросшие возможности аналитико-синтетической деятельности способствуют быстрому накоплению и усвоению информации, оказывающей влияние на дальнейшее становление личности. Разрабатывая более сложные сценарии для решения проблем, подростки рассуждают о смысле события, заимствуя информацию из различных источников, где подобные события рассматриваются с иной стороны, более сложной для понимания подростка. Однако пока не сформировавшаяся личность подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, потому может легко изменяться под влиянием различных факторов.

Выводы. Изучив данные теоретических исследований по проблеме влияния средств массовой информации на развитие личности старшего подростка, можно сделать вывод, что подростки, подверженные влиянию СМИ, могут заимствовать модели поведения, сценарии развития событий (зачастую воображаемые, содержащие конфликт между транслируемыми ценностями, идеалами и основными институтами современного общества), перенося происходящее из источников информации в реальную жизнь. Степень и характер влияния информации, содержащейся в СМИ, на становление личности и формирование самосознания подростка зависит как от содержания самой информации, так и личностных особенностей старшего подростка (особенности ценностно-смысловой, эмоциональной, мотивационной сферы, жизненный опыт, условия социализации и т.д.).

предоставлять в библиотеки экземпляры своей печатной продукции, либо хранить в течение 1 года записи каждого выпуска (телерадиовещание) и т. д. Им предоставлены определённые права и гарантии, запрещена предварительная цензура [8].

Сущность СМИ достаточно разнообразна, направлена на различные слои аудитории, освещает многие сферы деятельности, охватывает значительное количество интересов общества и их запросы. Соответственно одной из важнейших функций СМИ является удовлетворение потребностей человека в необходимой ему, социально значимой, информации.

В ходе особых отношений взаимозависимости, возникающих между СМИ и аудиторией, СМИ являются мощным механизмом воздействия на массовую аудиторию. Heath, R. L. и Bryant, J. утверждают, что не только "...личностные и психологические различия определяются той социальной средой, в которой люди растут и воспитываются...", но и "...ценности, убеждения, взгляды и потребности индивида определяют выбор раздражителей внешней среды и способ их интерпретации в соответствии с его системой убеждений" (Heath&Bryant, 2000г.). Следовательно, особенности самосознания и ценностно-смысловой сферы старших подростков, сформированные под влиянием средств массовой информации определенной категории и тематики, начинают определять диапазон телепередач, фильмов, шоу или журналов, которые выбирает подросток для себя в дальнейшем.

В контексте цели нашего исследования также представляют интерес работы, проведенные Дж.Гербернером и учеными Анненберской школы по изучению влияния СМИ на общественное сознание, в частности, на восприятие индивидами окружающего жизненного пространства. Авторами изучены механизмы влияния на аудиторию образов реальности, сформированных под воздействием телепередач [13].

СМИ являются важнейшим источником формирования общественного мнения и не случайно называются "четвертой властью", их влияние на взгляды и поведенческие установки общества неоднозначны, с одной стороны - информатизация общественных событий, освещённость политических и государственных дел, знакомство с новыми направлениями и тенденциями в различных сферах, с другой стороны - противоречивость информации, недостоверность, субъективность мнений, ложная информация, пропаганда.

Говоря об основных направляющих психического развития в подростковом возрасте, потенциально подверженных влиянию средств массовой информации, отдельно следует выделить самосознание подростка. Осознание субъектом самого себя в отличие от других субъектов, осмысление своего взаимодействия с объективным и субъективным миром, своих мыслей, чувств, действий, мотивов и потребностей - самосознание - ядро личности, структура, которая, формируясь уже в дошкольном возрасте на основе жизненного опыта и оценок других людей, а в подростковом возрасте на основе рефлексии, постепенно объединяет собой личностные характеристики подростка. Все развитие личности направляется ориентирами, хранящимися в самосознании и зависит от того как подросток представляет себя, как он определяет себя в жизни [1, 7, 9, 14, 16, 18].

Развитие самосознания и его важнейшей стороны - самооценки - Л.И. Божович называет центральным моментом подросткового кризиса. На фоне специфических переживаний, неуравновешенности, вспыльчивости,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

мотив желания стать хорошим специалистом снижается у юношей с 75,0% до 51,7%, у девушек с 66,0% до 42,0% (рис. 1).

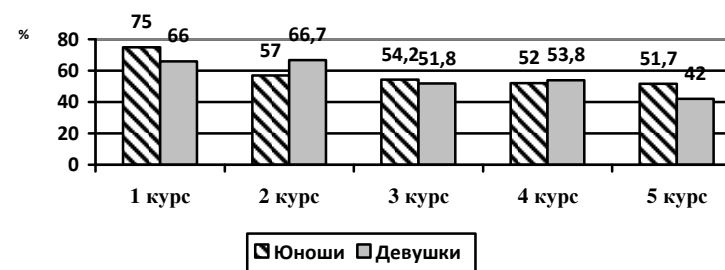


Рисунок 1. Показатель мотивации стать хорошим специалистом, %

В то же время наблюдается пропорциональная динамика увеличения показателя мотива желания иметь высшее профессиональное образование от первого до выпускного курса (рис. 2).

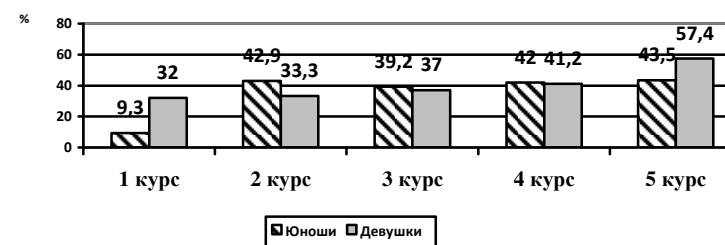


Рисунок 2. Показатель мотивации к получению высшего профессионального образования, %

Большое значение при освоении будущей профессии в вузе имеет мотивация к самостоятельной подготовке курсантов (слушателей) к учебным занятиям в вузе. Анализ полученных результатов свидетельствует, что значительная часть юношей и девушек только иногда (изредка) готовится к учебным занятиям (рис. 3).

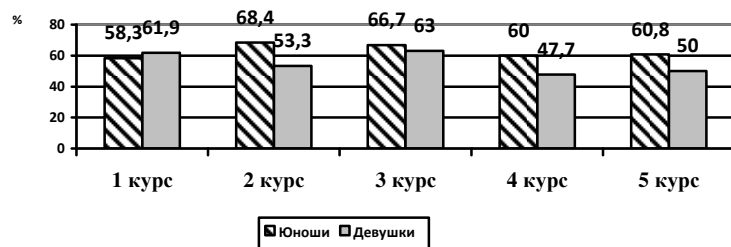


Рисунок 3. Подготовка к учебным занятиям (изредка), %

Мотивация к постоянной самостоятельной подготовке к учебным занятиям у юношей по мере обучения понижается до четвертого курса (41,7% – 1 курс; 24,0% – 4 курс), затем к 5 курсу увеличивается до 28,3%, что связано, в первую очередь, с подготовкой к выпускным экзаменам. У девушек потребность в самостоятельных занятиях намного выше к 4–5 курсам по сравнению с юношами (рис. 4.).

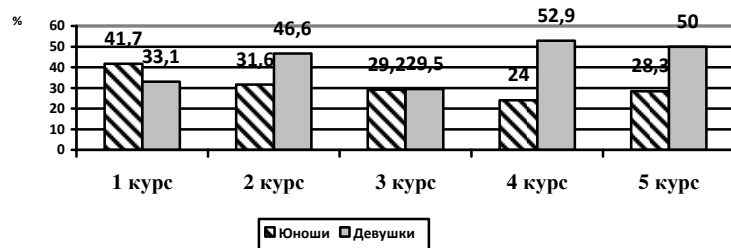


Рисунок 4. Самостоятельная подготовка к учебным занятиям, %

Данные социологического опроса курсантов показали, что решающими критериями при выборе будущей работы для них являются: интересная работа – 69,6% всех опрошенных, большая зарплата – 62,2%, престижная организация – 35,8%, комфортные условия труда – 17,9% (рис. 5).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Введение. Сегодня средства массовой информации прочно вошли в нашу жизнь. С развитием человечества развиваются и средства массовой информации, приспосабливаясь к потребностям людей. Средства массовой информации становятся глобальным фактором воздействия на многие группы людей, формируя не только общественное сознание, но являясь детерминантой формирования индивидуального сознания личности и ее Я-концепции [25]. Специфическую категорию пользователей представляют старшие подростки, в основном, в силу кризисности развития в этот период и особой восприимчивости ценностно-смысловой сферы и сферы самосознания к внешним воздействиям.

Проблема влияния средств массовой информации на личность подростков и юношей изучается как в России, так и за рубежом, однако, обзор исследований по данной проблеме (Т.П.Авдулова, А.А.Данилова, М.Г.Богатырёва, Л.В.Матвеева, О.В.Филиппова и др.) показал, что она изучена еще недостаточно. Раскрытие этой темы позволит не только пополнить эмпирические данные, но и понять специфику влияния средств массовой информации на формирование личностных характеристик современного подростка.

Формулировка цели статьи. Цель исследования: изучение влияния средств массовой информации на самосознание и ценностно-смысловую сферу старших подростков.

Изложение основного материала статьи. Исследование старшего подросткового возраста в аспекте влияния средств массовой информации на личностное развитие представляет важную задачу поскольку в период с 15 до 17 лет на фоне ведущей деятельности (учебно-профессиональной по Д.Б.Эльконину) формируется самосознание, мировоззрение, интересы, ценности, мечты, идеалы [3, 6, 24]. Факторы, влияющие на развитие личности подростка весьма разнообразны. Однако, процесс становления личности подростка, его социализация, как указывает Л.Колберг, решающим образом зависит от культурных влияний и воспитания.

Не смотря на то, что основными психологическими потребностями подростка является стремление к самостоятельности, независимости от внешних влияний [9, 11, 15, 16], неоспорим тот факт, что эти личностные образования, находясь под воздействием разнообразных внешних факторов, к числу которых относятся и средства массовой информации, детерминируют не только линию поведения подростка в настоящем, но и определяют процесс создания образа своего будущего [2, 4, 5, 10, 15, 20].

Для выявления социально-психологических факторов воздействия средств массовой информации на развитие личности старшего подростка, необходимо определить их специфику и характеристику. Средства массовой информации - это совокупность органов публичной передачи информации с помощью технических средств [8]. Теоретический обзор по видам средств массовой информации свидетельствует о том, что есть единая классификация, изучением которой занимались такие исследователи как Вальтер Беньямин, Маршалл Маклюэн, Гарольд Иннис и др.

Средства массовой информации характеризуются массовостью, периодичностью не меньше раза в год, принудительностью. Соответственно к видам СМИ относятся следующие группы: печатные, электронные, интернет-СМИ. В России СМИ обязаны регистрироваться в органах Роскомнадзора,

Психология

УДК 159.922. 6

кандидат психологических наук Федосеева Татьяна Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

доцент Иванова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Емельянова Анна Максимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Терехина Анастасия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород);

студент Сушева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина" (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье дается психологический анализ проблемы влияния средств массовой информации на психическое развитие подростков. Исходя из основных направлений психического развития в старшем подростковом возрасте охарактеризованы социально-психологические факторы воздействия средств массовой информации на становление личности старшего подростка, раскрывается проблема влияния средств массовой информации на формирование самосознания и ценностно-смысловой сферы в старшем подростковом возрасте. Приводятся данные собственного эмпирического исследования отношения старших подростков к средствам массовой информации.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, средства массовой информации, самосознание, ценностно-смысловая сфера подростков.

Annotation. The article gives a psychological analysis of the problem of the influence of mass media on the mental development of adolescents. Proceeding from the basic directions of mental development in the senior adolescence, the socio-psychological factors of the influence of the mass media on the formation of the personality of the older adolescent are characterized, the problem of the influence of the mass media on the formation of self-consciousness and the value-semantic sphere in the senior adolescence is revealed. Data of own empirical research of the relation of the senior teenagers to mass media are given.

Keywords: senior adolescence, mass media, self-awareness, value-semantic sphere of adolescents.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология



Рисунок 5. Основные факторы при выборе будущего места работы, %

Удовлетворенность выпускников уровнем получаемой профессиональной подготовки зависит от постановки и содержания учебного процесса, программных требований, материально-технической базы и других факторов. Она выступает в роли критерия качества подготовки специалистов в вузе, эффективности управления образовательным процессом, способствует определению недостатков учебного процесса.

Показатели удовлетворенности выпускников уровнем получаемой в ДВЮИ МВД России профессиональной подготовки свидетельствуют о том, что в вузе созданы все условия для обучения, отвечающие не только личностным потребностям курсантов (слушателей), но и обеспечивающие профессиональное становление будущего специалиста (рис. 6).

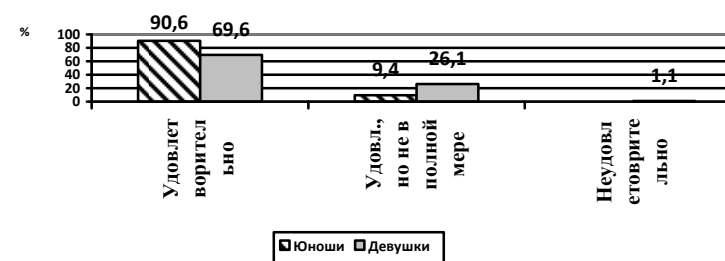


Рисунок 6. Удовлетворенность выпускников уровнем получаемой профессиональной подготовки, %

Основными характеристиками, наиболее полно сформированными за время обучения в ДВЮИ МВД России, как отмечают выпускники, являются: физическая подготовка, включая владение боевыми приемами борьбы; профессиональная общеобразовательная подготовка; способность работать в коллективе, команде; практические знания и умения; способность воспринимать и анализировать информацию; эрудированность, общая культура; готовность и способность к дальнейшему обучению; нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие. В меньшей степени у

выпускников сформированы навыки работы на компьютере, знание необходимых программ; владение иностранным языком (табл. 1).

Таблица 1

Основные характеристики, наиболее полно сформированные за время обучения в вузе, %

№	Варианты ответов	Юноши	Девушки	По вузу
1	Физическая подготовка, включая владение боевыми приемами борьбы	89,5	96,3	92,9
2	Профессиональная общетеоретическая подготовка	95,3	88,7	92,0
3	Способность работать в коллективе, команде	63,1	69,2	66,2
4	Практические знания и умения	53,5	56,8	55,2
5	Способность воспринимать и анализировать новую информацию, развивать новые идеи	47,0	63,1	55,0
6	Эрудированность, общая культура	53,1	56,0	54,6
7	Готовность и способность к дальнейшему обучению	32,8	63,1	47,9
8	Нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие	53,4	37,9	45,7
9	Способность эффективно представлять себя и результаты своего труда	42,5	31,3	36,8
10	Навыки управления персоналом	21,7	25,8	23,8
11	Осведомленность в смежных областях полученной специальности	21,7	19,6	20,7
12	Навыками работы на компьютере, знание необходимых в работе программ	21,7	13,9	17,8
13	Владение иностранным языком	11,1	19,0	15,0

На вопрос «Если бы Вам пришлось выбирать специальность и образовательное учреждение заново, как бы Вы поступили?» 80,4% респондентов ответили, что выбрали бы эту же специальность или другую, но в образовательной организации, в которой учились (81,3% – юноши, 78,3% – девушки).

Положительным является то, что 95,4% опрошенных выпускников планируют работать в системе МВД России, 2,3% – в другой

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Выводы. Таким образом, изучение этноса как целостной системы индивидуальных свойств, присущих представителям определенной общности, позволяет выявить и объяснить интегративные свойства этнофоров как следствие сложного взаимодействия элементов, благодаря которому появляется качественно новая целостность объекта. Изучаемый объект существует всегда как целое, а декомпозиция необходима для более глубокого проникновения в его суть, для выяснения строения сложной системы и установления характера взаимоотношений между ними. Важным аспектом выступают учет особенностей эмоциональных реакций, самооценок и установок в исследуемых этнических группах. Соответственно, что все практические проблемы организации жизнедеятельности человека наиболее успешно решаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные её уровни и должным образом учитывается много-многозначность разноразличных связей индивидуальных свойств человека.

Литература:

1. Анохин П.К. Социальное и биологическое в природе человека // Матер. симпози. по соотношению биол. и соц. в человеке. - М., 1975. С. 301-318.
2. Балановская Е.В., Рычков Ю.Г. Геногеография. - М., 1990. - 60 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 1999. - 168 с.
4. Кон И.С. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1983. -192 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
6. Мирзоев Ш.А., Джамиева Н.З. Народная педагогика как неиссякаемый источник оптимизации патриотического воспитания // Известия ДГПУ. - 2015. - №1. - С. 70-73.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 1973. - С. 285-385.
8. Семенова Ф.О., Урусов А.А. Взаимосвязь этнических и индивидуально-психологических особенностей студентов и их проявление в процессе обучения в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 9 (103). - С. 146-150.
9. Старовойтова Г.В. Национальное самоопределение: подходы и изучение случаев. - СПб., 1999. - 208 с.

любой практической задачи, касающейся индивидуальности человека, только тогда будет наиболее точным и полным, когда мы учитываем всё многообразие условий, определяющих деятельность человека, а следовательно, и многообразие тех индивидуальных свойств различных иерархических уровней, от которых зависит эта деятельность. Это особенно важно при исследовании этнических особенностей.

Под этническими особенностями понимается существование некоторых особенностей психики, устойчиво отражающихся в специфике психической структуры этнофоров. В формировании этнических особенностей, как указывалось выше, участвуют различные факторы и при этом в каждом конкретном случае выделяются отличительные черты. Географическая среда, природно-климатические условия, генетический фактор, уклад образа жизни, авто- и гетеростереотипы и т.д. оказывают существенное влияние на формирование этнических особенностей, которые модифицируют реакцию индивида на внешнее воздействие [8]. Поэтому этническая индивидуальность должна рассматриваться как форма существования представителей данного этноса отличающаяся этим же самым, т.е. неповторимостью от других этнических сообществ (В.В.Белоус, И.В.Боязитова, Ф.О.Семенова и др.).

Карачаево-Черкесия представляет собой, после Дагестана, самую многонациональную республику Северного Кавказа. Для эффективного решения социальных проблем, бесконфликтного взаимодействия между представителями различных этносов, населяющих республику, для оптимизации воспитательного процесса, с учетом индивидуальных особенностей этнофоров, необходимы комплексные научные разработки, которые возможны только при системном исследовании индивидуальных социально-психологических особенностей представителей этнических групп в разнообразных видах жизнедеятельности: в общении, в учебной, трудовой и профессиональной деятельности и т.д.

Учение об интегральной индивидуальности имеет важнейшее значение для системного исследования представителей различных этнических групп. Накоплен обширный экспериментальный материал (Р.И. Аллагуров, В.В. Белоус, И.В. Боязитова, Б.А. Вяткин, А.Р. Исмагилова, В.С. Мерлин, М.Р. Щукин, и др.), свидетельствующий о взаимосвязи разноуровневых характеристик интегральной индивидуальности и деятельности. Комплекс проблем, связанных с индивидуально-своеобразной системой способов и приёмов, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего приспособления к окружающей среде, плодотворно разрабатывается в рамках концепции индивидуального стиля деятельности.

Проанализированные научные данные, безусловно, не исчерпывают всех существующих подходов к пониманию и исследованию индивидуальных социально-психологических особенностей этнофоров, однако, позволяют выделить существенные признаки основных понятий этнопсихологической идентичности человека. Выявлено, что представители этноса должны определяться не столько уровнями психофизиологических, психических или социальных особенностей, сколько особенностями их взаимосвязи и взаимообусловленности в условиях реальной действительности. Нам представляется весьма перспективным решение проблемы этнических особенностей с позиции интегрального исследования индивидуальности.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

правоохранительной организации, остальные 2,3% – не планируют работать по специальности.

Выводы. При отборе кандидатов на обучения в вузах МВД России необходимо учитывать мотивацию к поступлению, что позволит выявить профессиональную направленность будущих сотрудников органов внутренних дел уже на начальной стадии их подготовки.

Показатели мотивационной сферы курсантов в процессе всего периода обучения в вузе изменяются под воздействием многих факторов, в том числе, постановки учебно-воспитательного процесса, материально-технического обеспечения, уровня квалификации преподавателей, участия каждого преподавателя в воспитании курсантов, создания психолого-педагогических условий для формирования личностной позиции курсанта. Для этого необходимо активно включать курсантов в учебно-профессиональную деятельность в различных формах.

Одной из таких форм является участие курсантов и слушателей в научно-исследовательской деятельности, что позволяет стимулировать познавательную, творческую мотивацию к своей профессии, активнее привлекать курсантов к участию в научных конференциях, семинарах, выступать на них с докладами, обсуждать актуальные проблемы профессиональной практики, что развивает способность эффективно представлять себя и результаты своего труда. Важно совершенствовать коммуникативные способности у курсантов, что позволит им развивать навыки профессионального общения.

Исследования мотивационной сферы курсантов и ее динамики в процессе образовательной деятельности позволяют влиять на характер и качество подготовки будущих специалистов ОВД, способствуют развитию их профессионального мышления. Мотивационная сфера курсантов (слушателей) не должна быть частной проблемой отдельных преподавателей и требует включения в этот процесс всего коллектива вуза.

Таким образом, изучение динамики мотивационной сферы и удовлетворенности выпускников качеством подготовке в вузе позволяет выделить их особенности и наметить основные пути совершенствования учебно-воспитательного процесса с целью эффективной подготовки специалистов для органов внутренних дел.

Литература:

1. Барияк, И.А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов / И.А. Барияк // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2007, № 3 (30), С. 28–30.
2. Лебедев, К.Н. Психолого-педагогические особенности развития мотивационной сферы курсантов в образовательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.Н. Лебедев. М., 2007. – 22 с.
3. Ларина, Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Ларина. – М., 2010. – 221 с.
4. Лигута, В.Ф. Мотивационная сфера и динамика физического состояния курсантов в процессе обучения в вузе МВД / В.Ф. Лигута, В.А. Серебрянников // Проблемы подготовки квалифицированных спортсменов в условиях вуза: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / отв.

ред. А.В. Дружинин. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2013. – С. 210–216.

5. Лигута, В.Ф. Мотивы выбора профессии курсантами образовательных организаций системы МВД / В.Ф. Лигута, В.А. Серебрянников, П.В. Пугач // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVII Междунар. науч.-практич. конф. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. – С. 150–153.

6. Лигута, В.Ф. Мотивационно-ценностные особенности курсантов как фактор совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе МВД России / В.Ф. Лигута, К.Ю. Горин // Проблемы современного педагогического образования». Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч. 6. – С. 139–146.

7. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства её формирования в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Р.И. Цветкова. – Иркутск, 2006. – 48 с.

Педагогика

УДК 796.011.3

преподаватель Мамков Олег Михайлович

Государственное образовательное учреждение

высшего образования «Приднестровский государственный

университет имени Тараса Григорьевича Шевченко» (г. Тирасполь)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СРЕДИ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. Развитие и совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки в высших учебных заведениях является одним из ключевых факторов развития определенных сторон и свойств будущего специалиста. Необходимо при составлении учебных программ по физическому воспитанию обращать внимание на характер будущей профессии и разделять физическое развитие по специализациям.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка; физическая культура; студенты университета.

Annotation. Development and improvement of professional and applied physical preparation in higher educational institutions is one of the key factors of development of certain parts and properties of future expert. It is necessary by drawing up training programs on physical training to pay attention to character of future profession and to divide physical development on specializations.

Keywords: professional and applied physical preparation; physical culture; students of university.

Введение. Современное состояние здоровья студентов привлекает особое внимания специалистов из разных сфер, отмечено, что за период обучения в вузах у абитуриентов и студентов наблюдается снижение уровня физического

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

выявить всё разнообразие проявлений индивидуальности. В связи с этим очевидно, что в разных популяциях изменчивость, как и наследуемость изучаемых параметров, будет равной в следствие различий в их генетической и социальной структурах.

Исследования на малых популяциях Дагестана и гетерогенного населения г. Москвы, показали наличие определённой, противоположно направленной иерархии в изменчивости и наследуемости параметров нейродинамического и психодинамического уровней организации индивидуальности человека. Наиболее элементарные из психодинамических параметров - психомоторные, оказались более жёстко наследуемыми и менее изменчивы, чем сложные интеллектуальные (Н.П. Дубинина и К.Б. Булаевой). Эти данные свидетельствуют в пользу большей социальной обусловленности психодинамических параметров по сравнению с нейродинамическими. Данная закономерность оказалась характерной для разных популяций.

Впервые в отечественной психологии удалось выделить авто- и гетеростереотипные свойства, присущие людям из двух этнических групп - русской и якутской. Установлено, что авто- и гетеростереотипные свойства имеют сложную динамическую природу формирования и функционирования. Выявлено, что авто- и гетеростереотипы играют важную роль в самооценке, в межэтническом восприятии и понимании людьми друг друга. Соответствие авто- и гетеростереотипа самооценке и межэтническому восприятию зависит от испытуемых и этнической среды. Таким образом доказано наличие психологических различий в содержании авто- и гетеростереотипов представителей двух этнических групп.

Для объяснения случаев долгожительства в Абхазии, Г.В. Старовойтовой были выдвинуты, среди прочих, психологические гипотезы. Первая из них связывает долгожительство с личностно-групповыми особенностями психики, с типом нервной системы, темперамента и психических реакций, позволяющими их носителям легко адаптироваться к условиям жизни, противостоять стрессовым ситуациям и т.п. В основе второй гипотезы лежит предположение о наличии особой социально-психологической атмосферы, нравов и обычаев, способствующих смягчению или снятию бытовых стрессовых ситуаций во всех возрастных группах. Третья гипотеза объясняет феномен долгожительства высоким статусом старых людей в семье и обществе. Используя в исследовании шкалы локуса контроля, цветовой тест Люшера и др. методики, Г.В. Старовойтовой удалось выявить, что «долгожительская» выборка заметно смещена к полюсу интернальности, выявив положительную корреляцию типа локуса долгожителя с состоянием его физического и психического здоровья: чем выше активность в общении и труде, тем чаще человек обнаруживает интернальный тип локуса, считает себя «хозяином жизни». Подтвердив гипотезу, автор все же указывала на необходимость дальнейшего изучения данной проблемы совместно с геронтологами, генетиками, биологами и представителями других научных направлений [9].

Таким образом, мы видим, что использовались различные методические подходы для выявления психологических особенностей у представителей разных национальностей. В результате исследования выявилось, что имеются различия в проявлении исследуемых психологических свойств, которые относятся к разным уровням интегральной индивидуальности, что решение

влияние на социальное поведение, стимулируют общественную активность и определяют характер взаимодействия с внешним миром.

Особое значение в исследовании «этничности» и факторов, определяющих ее характеристики, отводится конкретным климатическим и природно-географическим условиям, в которых разворачивается и протекает жизнедеятельность этноса. Проблема влияния природно-климатических условий и факторов на психологию этнической общности уже давно привлекает внимание ученых. К.Гельвеций, Ш.Монтескье, Ф.Гегель, А.Гумбольдт, В.О.Ключевский и другие выдающиеся просветители занимались проблемой связи между природной средой и характерными особенностями народов, исторически проживающих там, выделяя «холодность» северян и «бурный темперамент, «живость» южан, что не соответствует строгим научным понятиям.

Природа региона влияет на человека не только своими отдельными элементами, но и всей совокупностью, своим общим характером и колоритом. Это единство представляет собой сочетание того, что приобретает личность в результате воздействия окружающего мира и того, что есть в индивиде от природы (наследственность).

Как утверждали Е.Б. Балановская, Ю.Г. Рынков, В.А. Душков, С.Н. Смирнов и др., проблема наследственности требует разработки во многих областях знания о человеке. Например, в генетике выделяется малоисследованная область - генетика народонаселения, которая тесно связана с экологией и географией, с демографией и историей населения, с социально-экономическими преобразованиями и психологией народов, проживающих в данных территориях. Объектом изучения генетики народонаселения является популяция, т.е. самостоятельная, относительно обособленная часть населения, исторически сложившаяся на определенной территории и самовоспроизводящаяся в границах своего ареала. Говоря о популяции, Е.В. Балановская и Ю.Г. Рычков утверждают, что это не просто группа людей, а исторически развивающийся суперорганизм, существующий в конкретных рамках исторического времени и географического пространства. В этом времени и пространстве существует популяционный генофонд, имеющий свой географический ареал, свои географические, хозяйственно-культурные и исторически-культурные границы, проявляясь отчетливо у этнических популяций - народов, каждый из которых имеет свой этнический ареал [2].

По мнению П.К. Анохина, многое из того, что считается специфически человеческим, приобретённым после рождения, на самом деле содержится в его генетике и представлено в форме «фиксированных соотношений нервных структур». Из концепции функциональной системы П.К. Анохина следует, что индивидуально-биологические свойства человека изначально (т.е. с рождения) организованы в определённую метафункциональную систему. «Внутреннее», на которое действует «внешнее», выступает не только в виде «условий», но и структур, программ, факторов и причин индивидуального поведения [1].

Исследование генетического (биологического, наследственного) и социального в человеческой индивидуальности должно проводиться с учётом как генетической, так и социальной структуры конкретной популяции, в рамках которой проводится исследование. Вместе с тем, само явление индивидуально-психологических различий представляет собой популяционную характеристику, ибо только на популяционном уровне можно

и психического здоровья, рост заболеваемости сердечнососудистой, дыхательной, нервной и пищеварительной систем в силу ограниченной двигательной активности, ухудшение и потеря социально-культурных ценностей и привлекательности в физическом воспитании студенческой молодежи [1, с. 26].

Физическое воспитание в вузе, являясь базовой его формой, призвано содействовать активному устранению отклонений в состоянии здоровья и его укреплению, всестороннему физическому развитию, воспитанию профессионально значимых специфических качеств и способностей, устранению возможных вредных влияний объективных условий образовательного процесса на современного студента и подготовке к будущей профессиональной деятельности [2, с. 25 - 30].

Высшее образование в перспективе непрерывности представляет собой заключительный этап массового, систематизированного и планового образования. Вместе с тем существует область основных знаний, навыков и умений, для которой компетентность всегда в дефиците, а знания и умения имплицитно необходимы абсолютно всем и всегда, причем в течение всей жизни этот дефицит только накапливается. Это в основном касается системы знаний, связанных с культурой самосохранения, и в первую очередь индивидуальным здоровьем и здоровым образом жизни.

Формулировка цели статьи. Раскрыть и теоретически обосновать специфические особенности, сопровождающие учебно-профессиональную деятельность студентов педагогического и экономического факультетов, приводящие к требованиям реализации дифференцированного подхода к решению педагогических задач, которые связаны со спецификой профессии.

Профессионально-прикладная физическая подготовка является одной из форм физической культуры, используемая как система физической подготовки и физкультурно-оздоровительных мероприятий, формирующих прикладные знания, физические, психические и специальные качества, умения и навыки, форма и содержание которых диктуются особенностями влияния на человека условий, характера и организации труда [7, с. 126].

Прикладная физическая подготовка в вузах педагогической направленности представляется одним из видов специализированного процесса физического воспитания, которое направлено на развитие физических и психических качеств будущего специалиста, а так же на формирование двигательных умений и навыков, применительно к конкретным особенностям той или иной профессии

Установлено, что и сама по себе ценность здоровья носит не фундаментальный, а инструментальный характер. Здоровье зачастую является дополнительным жизненным ресурсом для достижения других, более значимых целей (накопления денежных средств, карьерного роста, повышения благосостояния за счет работы в условиях сурового климата или вредного производства и т.д.). Причем социологические исследования показывают улучшение нормативных представлений относительно здоровья в последние годы. Забота о своем здоровье становится элементом имиджа преуспевающих деловых людей, качественной характеристикой любого профессионала. Однако несмотря на то что ценность здоровья в нормативных представлениях повысилась, она не стала фактом сознания, осталась на уровне моды – реальное самосохранительное поведение не пре терпело существенных

изменений: по-прежнему много пьющих и курящих, нарушающих режим сна, отдыха и двигательной активности, не заботящихся о правильном питании и т.д. [4, с. 102].

Профессиональная подготовка к профессиональной деятельности в существенном полагает развитие и совершенствование определенных качеств – будущего специалиста, на основе образа, эталона, профессионального идеала, в структуру которого представлены ценности физической культуры (далее ФК): здоровье, функциональное состояние, развитые психофизиологические способности и другое.

Формирование «физической культуры студента» имеет решающее значение для культивирования здоровья и здорового образа жизни – единой универсальной ценности, особенно в перспективе непрерывности. Предлагаемый тезис, с одной стороны, полностью лежит в русле гуманистического подхода. Но чтобы воспитание культуры самосохранения было «заготовкой впрок», необходимо в отличие от категории «профессионального здоровья», обоснованной как это происходит в системе гражданского здравоохранения и медицины, сместить акцент на разработку концепции «индивидуального здоровья» [3, с. 56 - 61].

Физическое воспитание всегда было одним из средств подготовки современного человека к трудовой деятельности и приспособления к социальной среде. Но не стоит забывать тот факт, что для успешно-развитой физической личности занятий по физическому воспитанию будет мало, необходимо их желание и ежедневная двигательная активность не менее 2,5 часов в день.

Изложение основного материала статьи. В нашей работе мы рассматриваем студентов экономического факультета и педагогического факультета, соответственно, чтобы рекомендовать какие-либо методы и формы специализированных занятий для начала необходимо рассмотреть их будущую деятельность.

Труд педагога принадлежит к числу наиболее сложных, напряженных и ответственных видов человеческой деятельности. Он отличается большой умственной нагрузкой, требует внимания, высокой работоспособности и всегда – значительных усилий и выносливости. Эффективность и качество работы учителя во многом зависят от состояния его здоровья, функциональной и физической подготовленности. Физическое воспитание в вузе, являясь базовой его формой, призвано содействовать активному устранению отклонений в состоянии здоровья и его укреплению, всестороннему физическому развитию, воспитанию профессионально значимых специфических качеств и способностей, устранению возможных вредных влияний объективных условий университетского образовательного процесса на современного студента [7, с. 206].

Высшая школа в перспективе непрерывности представляет собой заключительный этап массового, систематизированного и планового образования. Вместе с тем существует область основных знаний, навыков и умений, для которой компетентность всегда в дефиците, а знания и умения имплицитно необходимы абсолютно всем и всегда, причем в течение всей жизни этот дефицит только накапливается. Это в основном касается системы знаний, связанных с культурой самосохранения, и в первую очередь индивидуальным здоровьем и здоровым образом жизни. Качество подготовки

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

структуры. Этнокультурные ценности и их системы изучаются как самодостаточные функции (И.М. Кузнецов). Этнологи исследуют этничность как главный фактор в социальном процессе.

Особое значение и определяющую роль отводят знаниям и учёту этнических особенностей в образовательном процессе в педагогической науке. Осознанное понимание региональных условий, систематическое использование элементов традиционной народной педагогики в учебно-воспитательном процессе раскрывают перед педагогами дополнительные ресурсы в плане формирования личности ребенка.

И.С. Кон обращал внимание, что все народы мира во все времена хотят воспитать своих детей честными, смелыми, трудолюбивыми. Вопрос заключается в том, какой конкретный смысл вкладывается в содержание этих общечеловеческих ценностей и какими средствами и насколько эффективно народная педагогика добивается внедрения [4].

Г.Н. Волков впервые в педагогической литературе использовал термин «этнопедагогика», определив её как науку «об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, науку о педагогике быта, о педагогике семьи, племени, народности и наций. Этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившегося под влиянием исторических условий» [3].

Ш.А. Мирзоев, рассматривая концепцию народной педагогики, уделяет большое внимание словесным методам воспитания, особо выделяя роль родного языка, как важнейшего фактора воспитания [6].

В прогрессивных традициях народы аккумулируют богатейший материал в виде профессионально-трудового, нравственно-духовного, семейно-бытового и другого опыта прошлого, использование элементов которого дает возможность усилить комплексность и эффективность воспитания подрастающего поколения.

Рассматривая «этническую идентичность» как базовую категорию этнопсихологии психологи акцентируют внимание на важность этнической идентичности как фактора субъективной регуляции, окраска, которую этничность придаёт всей субъективности. Рассматривая проблемы этнических особенностей этнофоров, прежде всего, нужно определить социальное поведение человека как поведение любой сложной системы, определяющейся взаимодействием внешних и внутренних условий. Эффект внешнего взаимодействия зависит не только от характеристик объекта воздействия, но и от индивидуальных особенностей субъекта воздействия. Причем внешние воздействия и внутренние свойства личности - это не два равнозначных фактора. Определяющим фактором: всегда являются социально-исторические условия, а личность выступает как фактор, модифицирующий реакцию индивида на внешнее влияние (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский).

По утверждению С.Л. Рубинштейна, в объяснении феноменов общественного поведения человека включено опосредующее звено, выступающее как «воедино связанная совокупность внутренние условий, через которые преломляются все внешние воздействия. В эти внутренние условия включаются и психические явления психические свойства и состояния личности» [7].

Таким образом, в качестве личностных свойств рассматриваются такие свойства представителей этноса, которые оказывают модифицирующее

Психология

УДК 37.013.77

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск);

аспирант кафедры общей психологии факультета психологии

Тедеев Давид Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОСНОВНЫЕ ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОФОРОВ

Аннотация. В научной статье рассматриваются основные векторы исследования этнических и индивидуально-психологических особенностей человека в психологической науке; раскрыта теория интегральной индивидуальности и возможность ее использования для исследования индивидуальных особенностей этнофоров Северного Кавказа.

Ключевые слова: индивидуальность, этническая идентичность, интегральная индивидуальность, этничность, авто- и гетеростереотипы.

Annotation. This article deals with main directions of research of the ethnic and individual psychological characteristics of human in psychological science, revealed the theory of integral individuality and the possibility of its use for the study of the individual characteristics of ethnoforum the North Caucasus.

Keywords: identity, ethnic identity, integral individuality, ethnicity, auto - and heterostereotypes.

Введение. В настоящее время в науке актуализировались исследования индивидуальных свойств человека, востребованные необходимостью перестроить науки о человеке. Анализ исследований по данной проблеме показывает, что стремление к целостному, интегральному, междисциплинарному исследованию человеческой индивидуальности является существенной тенденцией науки (В.С.Мерлин, В.В. Белоус, А.В.Брушлинский, Б.А.Вяткин, В.М.Русалов, Т.Ф.Базылевич, А.И. Щebetенко и др.). Результаты исследований смежных с психологией научных дисциплин являются предпосылками к интегрированию наук о человеке.

Формулировка цели статьи. Цель статьи: рассмотреть основные векторы исследования этнических и индивидуально-психологических особенностей человека в психологической науке, раскрыть теорию интегральной индивидуальности и возможность ее применения для исследования индивидуальных особенностей этнофоров Северного Кавказа.

Изложение основного материала статьи. Изучению индивидуальных социально-психологических качеств этнофоров посвящено достаточное количество работ в смежных с психологией науках. Каждая наука рассматривает проблему этничности личности через призму объекта своего исследования. В социологии человек, как представитель этноса, выступает как объект общественных отношений, а этничность - как аспект социальной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

молодых специалистов в период обучения в вузе зависит не только от материальной базы (спортивный инвентарь, учебники, базы и т.д.), но и от того, каковы условия процесса подготовки, каким образом педагоги осуществляют формирование компетенций [9, с. 133-137].

Организация обучения студентов по педагогического и экономического факультетов по дисциплине «Физическая культура» в вузах культуры представляется более сложным процессом, чем в других, и требует от педагога не только владение качественным спортивным мастерством, но и знаний, отражающих профессиональную деятельность студентов. Работа преподавателей в университете связана с тем, чтобы не допустить негативного воздействия физических упражнений на профессионализм занимающихся и оказанием положительного влияния на функциональное состояние организма студентов, дать им основы теоретических знания и практические навыки в области физической культуры и спорта [2, с. 10-15].

Грамотный практически апробировавший свои знания специалист сам сможет распорядиться заложенной в него информацией и умением и использовать, в какой бы конкретно ситуации это от него не потребовалось: на работе, в отпуске, при реабилитации после болезни, воспитании ребенка и т.д. Тезис о формировании умения внедрять физическую культуру и спорт в профессиональный коллектив у будущего руководителя тоже нуждается в коррекции. Замечательно, когда каждый руководитель безразличен к здоровью своих сотрудников (пусть только из экономических соображений), но и проводить физкультурно-оздоровительные мероприятия – это дело профессионалов. В связи с этим инструкторская подготовка, умение судить и организовывать соревнования не являются жизненно необходимыми.

Основную массу современных студентов, обучающихся в ПГУ, составляют контингент в возрасте 17-27 лет, для организма которых присущи специфические анатомо-физиологические особенности.

Так же, стоит обратить особое внимание, что лишь треть студентов университета относится к основной группе, остальные имеют тот или другой диагноз со здоровьем. Помимо этого у современных студентов наблюдается рост гиподинамии, которая оказывает влияние на показатели функционального состояния систем организма и общей физической работоспособности учащихся, где с каждым годом эти показатели ухудшаются с 1 по 4 курсы. Согласно количеству студентов поступающих на 1-й курс имеют более низкий уровень функциональной и физической подготовки по сравнению с предыдущими наборами и выпусками.

Группа 1 – педагогический факультет: развитие физических качеств; развитие специальных физических качеств и развитие психических качеств. Включает: внимание, координация движений и мышечных усилий, быстрота реакции, устойчивость к неблагоприятным воздействиям внешней среды.

Группа 2 – экономический факультет: развитие физических качеств; развитие специальных физических качеств; развитие психических качеств. Включает: статическую выносливость, ловкость, мелкую моторику, точность, внимание и быстроту зрительного различения, силовые способности, умение управлять мышечной напряженностью, устойчивость вертикальной позы и правильной осанки, а также волю, уверенность, самообладание.

В связи с малой подвижностью студентов педагогического факультета и сильной умственной загруженностью на протяжении всего обучения в вузе, в

программном построении курса «Физическая культура» необходимо пересмотреть особенность учебной программы, рассчитанной 3 курса по 2 – 3 академических часа два раза в неделю. Во избежание нарушения функционального состояния студентов экономического факультета необходимо создать условия проведения занятий по физическому воспитанию на протяжении всего обучения с 1 курса по 3 курс, хотя бы один раз в неделю по 45 минут с посещением секций по интересам. ППФП необходимо вводить курсами, например, на 1, 2 и 3 курсах и закреплением навыков ЛФК на практике.

Так, к примеру, студенты экономического факультета (группа №2) в будущей профессии столкнутся с работой в статическом состоянии (определенное рабочее положение в течение дня), где необходима статическая выносливость, и работа за компьютерами, где необходимо развитие мелкой моторики и укрепление лучезапястного сустава кисти и зрения. Педагогический факультет (группа №1), у них достаточно широкий выбор специальностей, как со статической выносливостью, так и с динамикой. Поэтому им необходимо развивать как можно больше физических качеств – на общую выносливость, статическую выносливость, координацию и внимательность и т.д.

А также, просто ведение здорового образа жизни, поддерживать общее физическое развитие и уметь снимать стресс. Так, комплексное использование средств ППФП для группы №1 в процессе ФВ студентов экономического факультета обеспечит повышение умственной и физической работоспособности, позволит снизить утомляемость, повысит уровень сопротивляемости организма к простудным заболеваниям, что положительно скажется на посещаемости занятий и академическую успеваемость [5, с. 103-106].

Таким образом, использование специально-прикладного вида спорта (выбор за студентам) положительно скажется на группе №2, т.к. Привлекая такие виды спорта как спортивное ориентирование, стрельбу из лука или арбалета, дартс, фиткросс или CrossFit (по старому это метод круговой тренировки) развивающий внимание и быстроту зрительного различия, силовые способности, умение управлять мышечной напряженностью, устойчивость вертикальной позы и правильной осанки, а также волю, уверенность, самообладание для завершения поставленной задачи, так необходимую педфаку.

Соответственно, для воспитания и формирования здоровой личности и успешного специалиста, необходимо не только давать им знания, но и прививать привычки к ППФП, ЗОЖ и быть готовыми к сдаче нормативов ГТО. Обращая внимание на то, что лица занимающиеся спортом умеют правильно ставить цели и достигать результата, обладая высокой работоспособностью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие **выводы:**

В заключении необходимо учитывать, что предоставленные рекомендации и материалы по совершенствованию ППФП будущих специалистов носят ознакомительную структуру с возможностью внедрения в учебный процесс и формирования привычки к ЗОЖ у студентов. Осуществление всех этих рекомендаций зависит от наличия материально-технических баз, возможности квалифицированных специалистов самосовершенствоваться в инновационной индустрии физической культуры и спорта, возможности внедрения

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

агрессивности и импульсивности, помимо этого они не расположены использовать стратегию поведения «избегание». В свою очередь полицейские с высокими показателями по шкале «этнофанатизм» демонстрируют асоциальные действия, и им не характерен поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт, в связи с чем данные они не склонны к сотрудничеству. А также, респонденты со слабым проявлением этноизоляционизма чаще используют такие стратегии поведения как «вступление в социальный контакт», «осторожные действия» и «агрессивные действия». Для сотрудников полиции с развитой социальной толерантностью типично использование стратегии поведения - «осторожные действия».

Выводы. Таким образом, в заключение данной статьи мы можем сформулировать вывод, подтверждающий наши гипотезы о том, что толерантность входит в структуру личности сотрудников полиции, а также находит выражение во внешних признаках поведения.

Литература:

1. Гончарова, Н.А. Толерантность как профессиональная компетенция / Н.А. Гончарова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Исследование различных направлений развития психологии и педагогики». – 2016. – С. 79-82.
2. Клименко, Е.В. Этнические различия и толерантность: к проблеме разработки социально-культурных программ формирования межэтнической толерантности / Е.В. Клименко // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2012. - №3. – С. 46-50.
3. Кох, Н.И. О различиях в понимании термина «толерантность» / Н.И. Кох // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный журнал. – 2012. - №4. – С. 86-92.
4. Постричева, И.Д. Феномен «толерантность»: философский, психологический и педагогический аспект / И.Д. Постричева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Герцена. – 2009. - №102. – С. 251-254.
5. Спирина, В.И. Определение категории «толерантность» в историческом процессе / В.И. Спирина, Т.Г. Ургачева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. - №3. – С. 101-105.

собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

Усиление деструктивности в межэтнических отношениях обусловлено трансформациями этнического самосознания по типу гиперидентичности, которая соответствует в опроснике «Типы этнической идентичности» трем шкалам (этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм).

Средние показатели этноэгоизма демонстрируют 44 % курсантов и слушателей – данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

Средний результат по шкале этноизоляция – убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия показали 56 % обследованных полицейских. У 68 % курсантов и слушателей выявлены средние показатели по шкале этнофанатизм, что говорит о средней выраженности этой характеристики.

Сравнительный анализ полученных нами результатов в группах курсантов и слушателей СПб университета МВД России показал, что более высокие показатели по шкале «Этнофанатизм» характерны для курсантов факультета подготовки оперативных работников. Этнофанатизм рассматривается, как готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов, вплоть до этнических «чисток», отказа другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

Итак, можно говорить о том, что у обследованных нами курсантов факультета подготовки оперативных работников и слушателей факультета заочного обучения Санкт-Петербургского университета МВД России толерантность включена в структуру их личностных особенностей. Наименее развитыми являются такой ее аспект как этнонигилизм. Мы выявили, что курсанты в сравнении со слушателями характеризуются менее выраженной социальной толерантностью. Вероятно, это связано с их ролью в социуме и возрастными особенностями. Выявленный низкий уровень социальной толерантности у обследованных полицейских, и напротив высокие показатели этноэгоизма и этнофанатизма, по нашему мнению, может указывать на недостаточное развитие у них отдельных элементов этнической толерантности, что требует психокоррекционной работы, направленной на развитие данных особенностей.

Корреляционный анализ в нашем исследовании позволил увидеть достоверные связи между рядом исследуемых показателей толерантности сотрудников полиции и их поведенческими особенностями. Анализ корреляций показал, что полицейские, в личностную структуру которых входит толерантность в конфликтной ситуации предпочитают использовать стратегию сотрудничества. Также, полицейские с развитой этнической толерантностью не склонны к агрессивным, импульсивным действиям и такой стратегии поведения как избегание. Сотрудникам ОВД с низкими показателями по шкале «этнонигилизм» не свойственно проявление

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

инновационных подходов в учебный процесс. При всем этом, главное, на что стоит обратить особое внимание это на состояние здоровья студентов и индивидуальную их предрасположенность с учетом протиполоказаний к определенным физическим нагрузкам и различным видам спорта.

В совокупности это позволит сохранить или улучшить общее состояние здоровья студентов на протяжении всего учебного процесса и сформировать навыки здорового образа жизни на дальнейшую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития // издание III. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – Строганов А.К. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов ВУЗов связи посредством применения комплекса статических и динамических упражнений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2009. – С. 22.
2. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов ВУЗА: учебно-метод. Пособие / Волгоградский гос. пед. универ. – Волгоград, 2004. –с. 20.
3. Власов В.В. Оценка и укрепление индивидуального здоровья // Гигиена и санитария, 2004, № 2, 59-61 с.
4. Виленский М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М.Я. Виленский, Р.С. Сафин. М.: Высшая школа, 1989. – 164 с.
5. Грачев О.К. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред. Доцента Е.В. Харламова. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательство центр «МарТ», 2005. – 464 с.
6. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Изд. 9-е, стер. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 444 с.
7. Кабачков, В. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка учащихся в средних ПТУ / В. А. Кабачков, С. А. Полиевский. – М.: Высшая школа, 2002. – С. 231-289. Высшая школа, 2002. – С. 231-289.
8. Жолдак, В. И. Методы совершенствования физического воспитания в ВУЗе / В. И. Жолдак. – М.: Наука, 2005. – 215 с.
9. Раевский, Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов / Р. Т. Раевский. – М.: Высшая школа, 2005. – 289 с.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Мардашова Рамзия Суфияновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Набережночелнинский государственный
педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ») (г. Набережные Челны)

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ В ПЕРВЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Аннотация. В статье рассматриваются роль, место и виды детских игр в воспитании детей в годы зарождения (в Казанской губернии: вторая половина XIX- начало XX вв.) и становления (в Татарской республике: 1917-1930 гг.) сети дошкольных учреждений в республике Татарстан.

Ключевые слова: игра, педагогические средства, дошкольные учреждения, Казанская губерния, республика Татарстан, система общественного дошкольного воспитания.

Annotation. The article examines the role, place and types of children's games in the upbringing of children during the creation of the network of preschool institutions (in the Kazan province: second half of the 19th and beginning of the 20th centuries) and the establishment of a network of preschool institutions (in the Tatar republic: 1917-1930 years) in the Republic of Tatarstan.

Keywords: game, pedagogical means, preschool institutions, Kazan province, the Republic of Tatarstan, the system of public preschool education.

Введение. История дошкольного образования в целом в России и её субъектов (республики Татарстан) отражает мировоззренческие позиции и имеет свои характерные особенности развития, вытекающие из стоящих перед ней задач на том или ином отрезке времени, которые в свою очередь определяют выбор содержания, форм и методов воспитания. Выявление и применение в условиях осуществления ФГОС положительного исторического опыта воспитания дошкольников помогает решать многие задачи, стоящие сегодня в системе дошкольного образования.

Формулировка цели статьи. Данная работа имеет цель совершить экскурс в историю становления и развития форм и методов работы с дошкольниками; определить роль и место использования игры в воспитании детей дошкольного возраста в годы зарождения и становления системы общественного дошкольного воспитания в республике Татарстан.

Изложение основного материала статьи. Первый опыт воспитательной работы с детьми дошкольного возраста в Республике Татарстан складывался в детских учреждениях общественного призрения, которые появились и получили распространение в Казанской губернии в период второй половины XIX – начала XX вв. К таким учреждениям следует отнести, прежде всего, Казанский сиротский дом, большинство детей которого составляли дети грудного и дошкольного возраста а также сиротские приюты, богадельни с сиротским отделением, дома трудолюбия, трудовые общежития в деревне и др., куда принимались дети от 3–5 лет [1]. При явном преобладании в учреждениях призрения религиозно-нравственного и трудового воспитания,

этноизоляционизм ($p \leq 0,01$). Значимо более высокими показателями социальной толерантности характеризуются сотрудники полиции, обучающиеся на факультете заочного обучения. При этом обследованные курсанты в большей мере интолерантны в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей). Слушатели факультета заочного обучения имеют значительный опыт работы, в ходе которой им приходится разрешать конфликтные ситуации, встречаться с людьми, принадлежащих к разным социальным слоям населения, при этом быть объективным и поддерживать положительный образ сотрудника органов внутренних дел. В то время как курсанты находятся, по большей части, в окружении своих сверстников и выполняют скорее роль студента, которым характерны резкие высказывание, резкость суждений и проявление максимализма. Так как обследуемые нами курсанты попали в возрастной промежуток 20-25 лет, называемый ранней зрелостью, то мы можем говорить о изменении их жизненных ценностей, ориентацией на карьеру и построение семьи, но также о мнимой опытности, вследствие которой и возникает интолерантное отношение.

Толерантность как черта личности выражена у 100% обследованных сотрудников полиции (50% диапазон средних значений, 50% - высоких). Это может указывать на: способность переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды и терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению; отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; установка на либеральное принятие моделей поведения, убеждений и ценностей других; способность выносить стресс, напряжение, боль.

Далее нами исследовались типы этнической идентичности курсантов и слушателей СПб университета МВД России с помощью методики «Типы этнической идентичности». Полученные нами данные указывают на низкий уровень этнонигилизма у всех обследованных полицейских. Это говорит нам о том, что они придерживаются собственной этнической группы и ищут устойчивые социально-психологические ниши по этническому критерию.

Средняя и высокая степень развития позитивной этнической идентичности выявлена у 80% обследованных курсантов и слушателей, что может характеризовать их как позитивно относящихся к другим народам. Это задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире.

Полученные нами данные по шкале «этническая индифферентность» указывают на неполное размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности (67% сотрудников полиции).

Интересно, что обследованные курсанты характеризуются значимо более высокими показателями этнонигилизма в сравнении со слушателями факультета заочного обучения (0,05). Под понятием этнонигилизма понимается форма гиподентичности, представляющая собой отход от

результаты. Безусловно, полицейские должны проявлять уважение к национальным обычаям и традициям граждан, действовать с учетом культурной и иной специфики различных этнических и социальных групп, религиозных организаций, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию. Это и измеряет шкала этническая толерантность – умение терпимо, а главное – с пониманием относиться к людям других национальностей, к их обычаям, традициям, культуре, образцам поведения, образу жизни. И так, большинство обследованных курсантов по шкале этническая толерантность показывают средний результат (86%), что указывает на достаточный уровень развития этой характеристики. При этом показатели по ряду исследуемых шкал экспресс-опросника «Индекс толерантности» выходят за границы среднего диапазона значений. Социальная интолерантность характерна 8% обследованных полицейских. Интериоризация отношений «игнорирования другого» в большинстве случаев приводит к недоверию самому себе, к боязни собственных личностных проявлений, что, в свою очередь, является основой для формирования деструктивных, интолерантных форм поведения. С точки зрения интолерантности, деиндивидуализация приводит к игнорированию человека как представителя определенной группы (обидные клички, обозначения типа «лица кавказской национальности» и т.д.), к нежеланию аргументировать свое поведение в процессе ведения переговоров, к недифференцированной агрессии и всевозможным формам деструктивного поведения в общении.

Необходимо подчеркнуть, что деиндивидуализация, деперсонализация системы отношений характеризует образ жизни людей, работающих в органах внутренних дел. Это означает, что в данном случае социально-психологическая причина возникновения интолерантного общения заключается в объектном отношении к группам и их представителям, в игнорировании их уникальности и одновременно встроенности их ценностей в набор общечеловеческих.

Интолерантность основывается изначально на бессознательных механизмах психики, т.е. является заложеной в человеке с рождения, следовательно, интолерантность является естественным состоянием человека. Толерантность же, в отличие от интолерантности, требует работы по осмыслению явлений окружающего мира и активизации рациональных механизмов. За формирование рациональной картины мира отвечает сознание как компонент, приобретённый и формируемый, работа которого, естественно, требует приложения усилий на основе сознательно поставленной цели.

В целях повышения социальной толерантности, по нашему мнению, необходимо повышать интеллектуальный и культурный уровень сотрудников полиции, проводить мотивационные беседы, лекции и тренинги, направленные на развитие толерантности.

Результаты нашего исследования подверглись сравнительному анализу. В частности мы сравнивали показатели толерантность курсантов факультета подготовки оперативных работников (группа 1) и сотрудников полиции, обучающихся на факультете заочного обучения (группа 2). Достоверные различия в показателях экспресс-опросника «Индекс толерантности» были получены с использованием Т-критерия Стьюдента. Значения показателей толерантности обследованных групп сотрудников полиции достоверно различаются: социальная толерантность ($p \leq 0,05$), этнонигилизм ($p \leq 0,05$),

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

детей-дошкольников занимали играми, чтением книг, знакомили с окружающим миром, явлениями природы.

Важно отметить, что в начале XX в. в Казанской губернии открываются первые дошкольные учреждения (детские сады, детские очаги, городские детские площадки, приюты-ясли в деревне), появление которых объяснялось ростом внимания к вопросам дошкольного воспитания и развитием в регионе превентивной деятельности в вопросах детской беспризорности и безнадзорности [2].

В указанных учреждениях при организации жизнедеятельности и воспитания детей широко использовалась игра. Так, на летних детских площадках, которые начали работать в г. Казань с 1909 г. и, которые посещали дети в возрасте от 3 до 15 лет, детей делили на четыре группы: 1) песочники – дети до 5 лет; 2) младшая группа – дети от 5 до 8 лет; 3) средняя группа – дети от 8 и до 10 лет и 4) старшая группа – дети от 10 лет до 15 лет. В соответствии с возрастом детей на площадках проводились различные игры. С детьми дошкольного возраста организовывались подвижные игры и игры на песке с игрушками под наблюдением сопровождавших их лиц.

Однако наиболее содержательная воспитательная работа проводилась в платных детских садах Казани (в период с 1905 по 1917 гг. их открылось 3). Каждый детский сад работал по своей программе и по выбранному методу (Е.И. Тихеевой М. Монтессори, Ф Фребеля) [7]. Однако общим для них было использование в воспитании и обучении детей различных игровых средств: подвижных игр, игр со строительным материалом, «подражательных» игр и др.

В первые годы после установления в Казанской губернии советской власти в регионе начинает создаваться и расти сеть дошкольных учреждений. В решении воспитательных задач в детских садах первых лет послереволюционного периода какой-либо определённой программы и конкретных указаний со стороны дошкольного подотдела не было. Подотдел предлагал: «...самим выбирать методы и приёмы воспитательной работы с детьми, тип дошкольного учреждения, который бы соответствовал текущей жизни и которому не было бы образца в дошкольной литературе» того времени [3]. А поэтому одни детские сады продолжали использовать элементы системы Фребеля, другие вносили в свою работу методы и приёмы воспитания из опыта Л. К. Шлегера, третьи – Е. И. Тихеевой. Немало детских садов брали за основу своей работы метод центральной идеи, когда намечалась какая-либо тема и вокруг неё сосредоточивались все виды занятий: игры, беседы, экскурсии, рисование, лепка, ручной труд, пение. Некоторые детские сады работали по системе свободного воспитания. Уже первые документы Наркомпроса содержат указания по проведению в жизнь этого метода: «...свободное воспитание проведёт творческое трудовое начало в жизнь ребёнка, давая простор свободному развитию заложенных в нём природой способностей и развивая самостоятельность, творческую инициативу и социальные чувства, играя, таким образом, очень важную роль в строительстве новой жизни» [4].

Метод свободного воспитания стал особенно активно внедряться в практику работы дошкольных учреждений Татарстана после выхода первого советского документа по организации работы с дошкольниками «Инструкции по ведению очага и детского сада», изданного Наркомпросом в 1919 г., и вслед за ней вышедшей в Казани «Инструкции детским садам» [4]. В Инструкции

указывалось, что основой детского сада и очага должны быть самостоятельность детей, свободное их творчество, игра.

Идея свободного воспитания поначалу нашла своё наиболее яркое выражение в организации детей на летних детских площадках. Несмотря на то, что собирались на них до 150 человек, дети на площадках на группы не делились и руководительницы к группам не прикреплялись. Обязанности руководительниц детских площадок и детских садов ограничивались лишь созданием обстановки для игр и занятий детей.

Такая свобода в выборе содержания и методов работы с детьми-дошкольниками вытекала из особенностей первых послереволюционных лет, для которых было характерно ярко проявившееся влияние революционно-освободительного движения и желание видеть изменения и обновление во всех сферах жизни общества. Признавая ценность досоветского (вторая половина XIX – начало XX вв.) периода в развитии дошкольной педагогики в том, что он выдвигал идеалы общечеловеческого развития – воспитания человека и гражданина, в вопросах воспитания детей дошкольного возраста в первые годы советской власти наблюдалась преемственность высказываемых педагогических идей с периодом предыдущим. Поэтому незадолго до начала 20-х гг. прошлого столетия общегуманистическая формулировка цели воспитания понималась как воспитание «гармонической личности». В контексте указанной цели в послереволюционный период решался вопрос о методах воспитания, и в частности, о применении в работе с дошкольниками такого воспитательного средства как игра. П.П. Блонский, признавая, доминирующей деятельностью дошкольника – игру, разделил все игры на виды: 1) мнимые, 2) строительные, 3) подражательные, 4) драматизации, 5) подвижные и 6) интеллектуальные. При этом, раскрывая содержание каждого вида игр, требовал правильного их использования согласно возрасту детей. Е.И. Тихеева, доказывая значение игры в дошкольном возрасте, обращала внимание на то, что «...игра не самодовлеющий процесс, не связанный с комплексом воспитательных мероприятий и воздействий. Мы отводим в цепи этих мероприятий первенствующую роль и стремимся организованно её использовать». Разделив все игры на: 1) так называемые свободные, стимулируемые главным образом окружающей педагогически организованной средой и 2) игры, организованные педагогом, призвала способствовать развитию всех видов игр. Доказательством тому, что игре отводилась важная роль и место в воспитании детей дошкольного возраста, могут служить и другие воспитательные системы, используемые в практике детских садов данного периода [4]. Однако практическая работа на местах далеко не всегда могла удовлетворять выдвигаемым педагогическим требованиям. Для этого необходимы были соответствующие условия.

Первые дошкольные учреждения, открываемые в советский период в Татарстане размещались в национализированных домах казанских промышленников, баев, мулл, священников. По площади (например, еврейский детский очаг занимал 13 комнат), по обилию света, по наличию в некоторых домах музыкальных инструментов (пианино, гармоной) эти учреждения отвечали требованиям детского сада и давали возможность организовывать различные виды детской деятельности. В детских садах в первые годы советского периода довольно активно осуществлялась работа по физическому, музыкальному воспитанию, с детьми проводились физкультурные упражнения,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

воспринимается гражданами не как проявление личных качеств отдельного человека, а как позиция власти. Выполнение профессиональных задач требует от полицейских особых навыков – толерантного взаимодействия и умения переводить конфликтные ситуации (или ситуации, потенциально чреватые конфликтом) в правовое поле. Сотрудник полиции должен действовать, не допуская дискриминации, унижения граждан и одновременно понимать, что от его грамотных действий и поведения зависит не только нейтрализация (или обострение) потенциального конфликта, но и общая гармонизация жизненной среды в стране. В связи с этим особую актуальность имеет изучение толерантности курсантов и действующих сотрудников полиции, обучающихся в статусе слушателей вузов МВД России.

Изложение основного материала статьи. Толерантность рассматривается в качестве нравственно-ориентированного индивидуально-психологического качества и моральной нормы поведения личности в повседневной жизни. Синонимами этого понятия являются термины «терпимость», «воздержание», «отзывчивость», «бескорыстие», «смирение», «любовь», «благодарность». Толерантность во взаимоотношениях сотрудников полиции способствует предотвращению агрессивного взаимодействия и внутригрупповых конфликтов; снижению степени напряженности в служебных коллективах; способствует сплоченности, организованности, позитивному межличностному восприятию, благоприятному социально-психологическому климату, профилактике профессиональной деформации личности; оптимизации коммуникативного процесса.

С целью выявления особенностей толерантности у курсантов и слушателей Санкт-Петербургского университета МВД России мы организовали и провели эмпирическое исследование. Организация эмпирического исследования была вызвана необходимостью подтверждения гипотезы о том, толерантность включена в структуру личности сотрудников полиции; толерантность сотрудников полиции находит выражение во внешних признаках поведения. Выборку исследования составили 170 человек. Были обследованы 85 курсантов факультета оперативных работников и 85 слушателей факультета заочного обучения Санкт-Петербургского университета МВД России – сотрудники ОВД со стажем службы в ОВД более 10 лет. Для реализации целей и задач исследования использовались следующие методики: экспресс - опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), методика «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова и С.В. Рыжова), методика исследования предрасположенности личности к конфликтному поведению к. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной, методика «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла. В ходе математико-статистического анализа использовался пакет прикладных программ SPSS v.21. Корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона позволил увидеть закономерности, определяющие одни показатели исследования и способные влиять на другие. Он позволил выявить стойкие прямые и обратные взаимосвязи между рядом переменных исследования. Для выявления значимых различий сравниваемых показателей в сравнительном анализе использовался t-критерий Стьюдента.

С целью выявления индекса толерантности курсантов и слушателей мы использовали экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). Нами получены интересные

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук **Семакова Анастасия Игоревна**
 Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В научной статье публикуются результаты эмпирического исследования толерантности сотрудников органов внутренних дел. Подтверждаются гипотезы о том, толерантность включена в структуру личности сотрудников полиции; толерантность сотрудников полиции находит выражение во внешних признаках поведения.

Ключевые слова: полиция, сотрудник полиции, толерантность, этническая идентичность, эмпирическое исследование.

Annotation. Results of an empirical research of tolerance of staff of the Interior Ministry of Russia are published in scientific article. Hypotheses that the tolerance is included in structure of the identity of police officers are finds expression in external sing of behavior.

Keywords: police, police officers, tolerance, ethnic identity, empirical research.

Введение. Актуальность проблемы толерантности в современном обществе обусловлена рядом причин: расслоение общества по экономическим, социальным и иным признакам и связанный с этим рост нетерпимости, терроризма; развитие религиозного экстремизма; обострение межнациональных отношений, вызванных ограниченными войнами, проблемой беженцев и т.п. Помимо перечисленных причин, непосредственное влияние на эти процессы оказывают современные технологии. Так, благодаря политике и процессам, направленным на построение и развитие телекоммуникационной инфраструктуры, объединяющей территориально распределенные информационные ресурсы, мы являемся свидетелями проявлений экстремизма в различных частях мира, в разных его формах и видах. Объединение людей, имеющих схожие воззрения, сегодня стала доступной, а их совместные действия более оперативными. Конечно, данная консолидация может носить как позитивный, созидающий характер, так и нести разрушение и хаос.

С целью повышения эффективности правоохранительной деятельности, борьбы с коррупцией и позитивного образа правоохранительных органов в глазах общества проведено реформирование системы МВД России. Федеральный закон «О полиции», вступивший в силу в 2011 году, прямо указывает на принцип уважения к национальным обычаям и традициям граждан, на необходимость учитывать культурные и иные особенности различных этнических и социальных групп, религиозных организаций, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию. Важно понимать, что действия полицейских, слабо представляющих некоторые этноконфессиональные особенности группового или индивидуального поведения, непосвященные в сценарии религиозных обрядов могут спровоцировать реакцию, трактуемую их участниками как этническая и конфессиональная дискриминация. При этом действия полицейского

подвижные игры, игры с пением, разучивание и пение народных, революционных песен, детям предлагалось играть в свободные игры «кто во что хочет» [2].

Когда возможности в использовании готовых помещений были исчерпаны, детские сады стали открывать в тех местах, где к этому имелись хоть малейшие предпосылки в виде пустующих комнат и наличия приемлемых по тем временам работников. Так, в Казани появились детские сады, которые существовали при рабочих клубах (помещения их пустовали до 19–20 часов), некоторые детские сады находились в одном помещении с вечерней школой взрослых, всё чаще дошкольные учреждения (детские сады и площадки) открывались в церквях и мечетях.

В трудные 20-е гг. (особенно 1920, 1921), когда в Татарстане в связи с неурожаем и засухой свирепствовал голод, сеть дошкольных учреждений, стала резко сокращаться. В эти годы происходит реорганизация детских садов в детские дома или дома ребёнка, иногда в питательные пункты. Чтобы сохранить оставшееся небольшое количество детских садов была предпринята попытка их объединения, в связи с чем увеличилось количество детей в группах, обслуживаемых одной воспитательницей с 20–25 до 30–40 детей и более [5]. Теснота и неприспособленность помещений, большой недостаток в топливе и питании, отсутствие игрушек всё больше сказывались на воспитательной работе и, в частности, на возможности использования в педагогическом процессе игры как средства воспитания. В этой связи следует сказать, что отчёты о проводимой воспитательной работе этих лет указывают на совершенно недостаточное использование в педагогическом процессе игр, особенно творческих, на примитивное содержание последних, на недостаток, а зачастую, на отсутствие игровых материалов. И, кроме того, неподготовленные, педагогические кадры не понимали значения игры в развитии детей дошкольного возраста, не владели методическими подходами её руководства.

Говоря об использовании игры как средства воспитания в последующие 20-е гг., следует уделить внимание тем изменениям, которые происходили в связи с новыми идеологическими установками правящей партии в вопросах воспитания.

Ещё на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921) была поставлена задача «учёта и пересмотра педагогической работы». Данная задача начала воплощаться в жизнь после съезда губернских отделов социального воспитания, который прошёл в марте 1923 г. На этом съезде выступила Р.И. Прушицкая с докладом «Пересмотр содержания работы с детьми в дошкольных учреждениях», в котором говорилось «...продумать всю обстановку детского учреждения, всю его организацию и содержание работы с детьми с точки зрения современности» [6]. Реализация на практике выдвинутого в эти годы педагогического принципа – связи воспитания с современностью и требования осознания детьми себя творцами новой жизни предполагалось через формирование навыков коллективного труда. При такой постановке вопроса первоочередной задачей становились «труд-работа», а не «труд-игра», при этом участие в хозяйственной жизни учреждения превращалось в составную часть жизни детей. Труд в сочетании с участием детей в окружающей жизни, связь с жизнью школы и предприятия – такими виделись основные задачи воспитания.

Второй важный момент, определявший «идеологическую сущность работы с детьми, это «воспитание реалистически мыслящих людей». Воспитание реализма должно было осуществляться путём установления официального отрицательного отношения к сказке, изгнания из детского сада ёлки и именин детей, близкого знакомство детей с жизнью природы [там же].

Высказанные на съезде идеи были утверждены в специальном документе «Основные положения педагогической работы в дошкольных учреждениях» (1924). Большое внимание в данном документе отводилось участию дошкольников в строительстве своей жизни, развитию зачатков самоорганизации и самоуправления, связи детского учреждения с окружающей жизнью и современностью, развитию детского коллектива.

Главным средством в развитии детского коллектива признавался труд, который вытекает из жизни учреждения. При этом труд дошкольника рассматривался в таких видах как: а) самообслуживание (уборка постели, одевание, чистка одежды); б) труд «общественно-необходимый (накрывание на стол, мытьё посуды, уборка комнат, уход за животными и растениями; в) разнообразная детская деятельность, связанная с затратой энергии: игра, лепка, рисование, работа по дереву.

Зачатки самоорганизации и самоуправления дошкольников предполагалось формировать через такие формы деятельности как «беседы организующего характера», детские собрания и детские комиссии, представляющие собой группы и имеющие постоянные поручения: уход за животными, растениями, хранение и выдача материалов, помощь младшим.

Связь с современностью планировалось осуществлять по следующим направлениям: 1) участие в общегражданских праздниках, 2) связь с производственной жизнью данного района и посещение фабрики или др. производственного учреждения, 3) установление связи с другими детскими учреждениями и организациями – детскими садами, школами, пионерами, 4) беседы о жизни детей и взрослых в своей и других странах, труде взрослых, 5) активное изучение природы, формирование представления о «победе человека над природой».

Особый интерес представляют для нас мысли, высказанные в Положении об игрушке. Данный документ проводил мысль о том, что фабричные игрушки вредны, во-первых, своей законченностью и невозможностью для ребёнка дополнить их, внести что-то своё, во-вторых, «страдают мелкобуржуазным вкусом (французская кукла, кукольные домики, заводные игрушки и т.д.). К этому следует добавить, что с середины 20-х гг. бытовые игрушки подвергаются критике как «мещанские» и усиливается внимание к играм с общественно-политическим содержанием. Вслед за этим характеристика «мещанская» переносится и на куклу, что привело в 1928 г. к настоящему диспуту среди ленинградских педагогов. Представители старшего поколения выступали за использование традиционной куклы, представители младшего – Е.И. Иорданская, М.Е. Махлина – против. В результате диспута было принято решение о выводе из использования «куклы-барашки» и введении новых – «пионер», «красноармеец», «рабочий», которые стимулировали бы игры с новым общественным содержанием (Л.Н. Литвин). Следуя указаниям из центра, в детских садах Татарии из педагогического процесса была выведена кукла, заменить которую куклами «пионер», «красноармеец» и «рабочий» не

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

5. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона. Принципы развития психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 212-242.

6. Диагностика индекса групповой сплоченности Сисшора. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vssetesti.ru/86/> (дата обращения 15.10.2017)

7. Егорушкина Ю.С. Психолого-педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы на этапе вузовского обучения / Ю.С. Егорушкина // Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы в современных условиях: от бакалавриата до магистратуры: сб. материалов науч.-метод. конф. (13-14 февраля 2014 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2014. – С. 62-70.

8. Ежова О.Н., Иванова С.В. Профилактика деструктивного поведения сотрудников [Электронный ресурс] – Режим доступа: fsin.su/territory/Vipe/journal...institute/archive... (дата обращения 15.10.2017)

9. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования: Монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.

10. Официальный сайт ФСИН России [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.40.fsin.su/sluzhba-v-uis/> (дата обращения 15.10.2017)

11. Пискунов А.И., Неклюдова В.В. Формирование навыков адаптации в процессе вторичной социализации курсантов (на примере ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России) / А.И. Пискунов, В.В. Неклюдова // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология. – Сб. статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. IV. – С 378-384.

12. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал, 2006. – № 24. – С. 53-58.

13. Татаркина Н.И. Формирование духовно-нравственной культуры личности курсантов: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.И. Татаркина. – Елец, 2006. – 547 с.

14. Федорова Е.М., Мешкова Л.В. Формирование профессиональной идентичности курсантов вузов ФСИН России / Е.М. Федорова, Л.В. Мешкова // Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы в современных условиях: от бакалавриата до магистратуры: сб. материалов науч.-метод. конф. (13-14 февраля 2014 г.). – Рязань: Академия ФСИН России, 2014. – С. 273-278.

не только одногруппников, но и курсантов различных факультетов и курсов, защищающих честь родного вуза.

Наше исследование посвящено изучению групповой сплоченности в учебных группах курсантов выпускных курсов. Базой эмпирического исследования является Пермский институт ФСИН России, выборочную совокупность составили 120 курсантов очной формы обучения обоих полов, 3 и 4 курсов направлений подготовки «Юриспруденция» «Зоотехния», обучающихся по программам бакалавриата. Для исследования использована методика «Диагностика индекса групповой сплоченности» К.Э. Шишора [6].

Тестирование курсантов показало следующие результаты:

- 32,4 % респондентов показали высокий уровень сплоченности;
- 64,3 % респондентов – уровень сплоченности выше среднего;
- 3,3 % опрошенных курсантов – средний уровень сплоченности учебных групп.

Необходимо отметить, что курсантов с низким уровнем групповой сплоченности выявлено не было. Высокие результаты тестирования можно объяснить достаточно длительным «опытом» совместной учебно-служебной деятельности, а также успешным прохождением кризиса академической идентичности и формированием учебно-профессиональной идентичности.

Данные результаты тестирования курсантов также можно объяснить профессиональной ориентацией к будущей профессии, организованностью учебно-служебной деятельности.

Выводы. Результаты тестирования курсантов выпускных курсов Пермского института ФСИН России показали сформированный высокий уровень групповой сплоченности как частный случай воспитания служебно-специфических духовно-нравственных ценностей, необходимых для эффективного взаимодействия курсантов в учебной группе, согласованности их действий, поведения, организованности в решении групповых проблем, в стандартных и экстремальных ситуациях, что характеризует формирование профессиональной идентичности курсантов ведомственного вуза ФСИН России, будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Федеральный Закон от 28 декабря 2016 года № 503-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2016/12/30/fz503-site-dok.html> (дата обращения 15.10.2017)
2. Положение о наставничестве в учреждениях и органах Федеральной службы исполнения наказаний (приложение № 4 к приказу ФСИН России № 390 от 14.06.2006 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.docs.cntd>document/902256296> (дата обращения 15.10.2017)
3. Приказ ФСИН России от 24 мая 2010 г. № 240 «Об утверждении свода профессионально-этических норм служебного поведения сотрудника уголовно-исполнительной системы» // СПС КонсультантПлюс
4. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – С. 131–143.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

представляло никакой возможности, т.к. материальные условия дошкольных учреждений в эти годы были крайне сложными [6].

Как видим, принятые официальные документы, согласно выдвинутым задачам, определяли методы работы с дошкольниками и теснили главную деятельность, в которой гармонично развивается ребёнок-дошкольник – игру.

Отражением новой политики в вопросах воспитании детей дошкольного возраста является практическая работа на местах. В дошкольных учреждениях Татарстана работа по сближению детей с современностью началась в 1924-1925 гг. В связи с новыми указаниями детей знакомили с трудом людей в деревне, в городе, на фабриках, с работой железной дороги и т.д. [2] В последующие годы связь с окружающей жизнью в работе детского сада усилилась. Большое внимание уделялось изучению природы, что признавалось основным средством в развитии реалистичного восприятия детьми окружающего мира.

Наиважнейшее место в педагогическом процессе отводилось идейно-политическому воспитанию и воспитанию коллективизма у дошкольников. Эти задачи решались через такие средства как проведение праздников 1-го Мая, 8-го Марта, Дня революции, совместных мероприятий с пионерами, организация труда по самообслуживанию, работа старосты в старшей группе, проведение детских собраний, работа детских комиссий [7]. Из детей выбирались комиссии по хранению игрушек, по охране коллекций, по охране огорода, по уходу за живым уголком, санитарная комиссия и др. В старших группах работали библиотечная и столовая комиссии. Количество комиссий было неограниченно и зависело от количества поручений. Помимо комиссий, работавших в группах, создавались комиссии межгрупповые, например, комиссия по сбору денег на клетку для птичек. В комиссии выбирались дети средней и старшей группы, по 4 человека в каждую, сроком от одной до двух недель. По истечении срока каждая комиссия отчитывалась на общем собрании детей. Дети сами оценивали работу и обсуждали новые кандидатуры в состав комиссий.

Описанные формы работы детских садов Татарстана в 20-е гг. прошлого столетия не соответствовали возрастным запросам и интересам детей. Об этом свидетельствуют высказывания очевидца А.А. Самойловой (зав. детским садом): «...собрания, проводимые с детьми в детском саду, действовали на них крайне неблагоприятно и зависело от количества поручений. Помимо комиссий, работавших в группах, создавались комиссии межгрупповые, например, комиссия по сбору денег на клетку для птичек. В комиссии выбирались дети средней и старшей группы, по 4 человека в каждую, сроком от одной до двух недель. По истечении срока каждая комиссия отчитывалась на общем собрании детей. Дети сами оценивали работу и обсуждали новые кандидатуры в состав комиссий.» [2].

Подтверждением того, что игра в эти годы всё более оттесняется другими видами деятельности и методами воспитания, является и используемая форма планирования воспитательной работы. Планирование работы проводилось по программам ГУСа, которые рекомендовалось использовать как в школе, так и в детском саду и которые включали в себя три колонки: 1) природные явления; 2) трудовые явления; 3) общественные явления. При этом планирование игры не предусматривалось. Это вело к недооценке роли игры и её места в педагогическом процессе детского сада.

Выводы. Представленная характеристика педагогических средств, используемых в дошкольных учреждениях в период зарождения и становления дошкольного образования в Республике Татарстан указывает на следующие особенности:

1. Если на этапе зарождения (вторая половина XIX в.–начало XX в.) в дошкольных учреждениях Татарстана игре отводилось существенное время и место, то, в период второй половины 20-х гг. и позже игра уступает другим методам и формам работы, зачастую заимствованным из жизни взрослых и не отвечающим потребностям дошкольников. Сформулированная к началу 30-х гг. цель коммунистического воспитания четко указала на воспитание борца за построение социализма, обладающего коллективными, творческими, организационными навыками и материалистически объясняющего явления окружающей жизни, что привело к выбору и применению в практике работы дошкольных учреждений далеко не всегда отвечающих интересам детей-дошкольников форм и методов работы.

2. Несоответствующие условия дошкольных учреждений (теснота помещений, плохое педагогическое оснащение, большой недостаток, а зачастую отсутствие игрушек, детских книг и т.д.); большой недостаток в подготовленных кадрах; отсутствие глубоких представлений о своеобразии дошкольного возраста и потребностей детей этого возраста не позволяли планирование и проведение игры в большинстве дошкольных учреждений.

Литература:

1. Исторический очерк Казанских детских приютов Ведомства учреждений императрицы Марии с 1839 по 1889 г. - Казань: Б.и., 1890. – 8 с.
2. Колосовская, З.М. Двадцатипятилетние детских садов татарской АССР / З.М. Колосовская // Дошкольное воспитание. - 1945. - №8/9. - С. 30-33.
3. НА РТ. Ф.271. Оп.1. Д.14. 1918-1919. Материалы съездов уездных и волостных отделов народного образования.
4. НА РТ. Ф.271. Оп.1. Д.139. 1919-1921. Материалы о работе дошкольных учреждений.
5. НА РТ. Ф.3682. Оп.1. Д.1212. 1926. Отчёты о деятельности детских садов и домов ребёнка по ТАССР за 1925-26 учебный год.
6. НА РТ. Ф.3682. Оп.1. Д.1862. 1932. Материалы об итогах и перспективах дошкольного воспитания в ТАССР.
7. Якубовская, М.Я. Из прошлого детских садов г. Казани // Вестник просвещения. - 1923. - №9/10. - С. 20-22.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

службы в УИС: военизированность, специфика организации учебного и внеучебного времени и особые условия.

В условиях строгой подчиненности (единоначалия), жесткой регламентации распорядка дня, совмещения учебы со службой, постоянного нахождения в коллективе (учебные, спортивные, военные занятия, самоподготовка, свободное время в казармах) особенное значение имеют духовно-нравственные качества курсантов, являющиеся основой гражданской и профессиональной позиций сотрудника УИС [13].

Духовно-нравственные ценности курсантов ФСИН России являются неким мировоззренческим ориентиром, мотиватором поведения и служебной деятельности. Среди выделенных Ю.С. Егорушкиной общегуманистических и служебно-специфических духовно-нравственных ценностей необходимо отметить следующие служебно-специфические ценности: офицерская честь, достоинство, патриотизм, товарищество, преданность службе, право другого человека на серьезные ошибки и вера в возможность исправления, милосердие [7].

Милосердие, признание права другого человека на ошибку (преступление), вера в возможность исправления – это те служебно-специфические духовно-нравственные ценности сотрудников УИС, что определяют цели уголовно-исправительной системы: осознание противоправных действий и исправление осужденных.

Сотрудники ФСИН России в силу служебной деятельности находятся в непосредственном контакте со спецконтингентом: осужденными и лицами, находящимися под следствием, что накладывает дополнительную ответственность за духовно-нравственное становление осужденных.

С другой стороны, непосредственный контакт сотрудников ФСИН России со спецконтингентом учреждений УИС, – небезопасен как морально, так и физически. Нахождение в течение длительного времени (сутками) в помещениях закрытого типа, невозможность отлучения со службы, контакт с осужденными за различные преступления (в том числе, тяжёлые), нападения на сотрудников – лишь краткий список неблагоприятных особых условий службы сотрудников ФСИН.

Одним из решений подобных проблем является формирование такой служебно-специфической духовно-нравственной ценности, как товарищество. Формирование товарищества сотрудников ФСИН России начинается с развития сплоченности учебной группы курсантов ведомственного вуза. Необходимость развития товарищества, взаимопомощи обусловлено особыми условиями службы в учреждениях УИС, связанными с риском для здоровья и жизни, с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия [1].

Созданию сплоченного коллектива курсантов ведомственного вуза ФСИН России также способствует групповое понятие «Мы», сформированное в процессе вторичной социализации в период обучения в вузе как субъективное ощущение самотождественности с учебной группой [11]. Формирование группового понятия «Мы» происходит в результате совместных учебно-служебных действий: «месяц молодого бойца» перед первым курсом, работа в микро-группах на учебных занятиях, совместный быт – проживание в казармах. Сплоченности учебных групп курсантов также способствуют спортивные и культурно-массовые мероприятия между вузами, сплавывающие

Таким образом, профессиональная идентичность представляет собой специальную идентификационную активность индивида, направленную на поиск идентификационных характеристик профессиональной деятельности, необходимой индивиду.

Осознанная необходимость формирования профессиональной идентичности предопределяет форму деятельности, способ профессионального взаимодействия и себя как профессионала. Начальная стадия формирования профессиональной идентичности (первые курсы обучения в учебном заведении) представляется как противоречивая характеристика личности, возникающая вследствие возникновения сомнения или отвержения профессиональных ценностей, а также вследствие неудовлетворенности содержанием или условиями профессиональной деятельности при принятии профессиональных ценностей.

Исследователями профессиональной идентичности выделяются такие этапы, как: академическая, учебно-профессиональная и собственно профессиональная идентичности. Кризис идентичности символизирует переход одной идентичности к другой. Кризис академической идентичности приходится на третий год обучения, учебно-профессиональной идентичности – на втором году самостоятельной работы [12].

Результаты исследований Ю.П. Поваренкова подтверждают актуальность изучения формирования профессиональной идентичности в процессе обучения в вузах (других профессиональных учебных заведениях) различных ведомственных подчинений.

Важность изучения и решения вопроса формирования профессиональной идентичности в ведомственных вузах ФСИН России обоснована снижением надежности, профессиональной деформацией, межличностными конфликтами, потерей здоровья, неудовлетворенностью профессией, текучестью кадров и другими негативными последствиями недостаточной готовности к профессиональной деятельности в УИС [14].

Понятие профессиональной идентичности сотрудника пенитенциарной системы как отождествление себя с профессией сотрудника УИС, осознание принадлежности к профессиональному сообществу, характеризуется такими особенностями, как:

- осуществление профессиональной деятельности на основе нравственных ценностей: государственность, гражданственность, патриотизм, профессиональный долг, честь и достоинство;

- исполнение служебных обязанностей в соответствии со следующими нравственными принципами: законность, объективность, гуманизм, коллективизм и товарищество, лояльность (в отношении к УИС), сохранение и преумножение служебных традиций (мужество и готовность к самопожертвованию, уважение и оказание помощи ветеранам, семьям погибших и т.д.);

- соблюдение в процессе служебной деятельности профессионально-этических норм (список приведен в Своде профессионально-этических норм служебного поведения сотрудника УИС) [3].

Формирование профессиональной идентичности сотрудника УИС начинается с периода обучения в ведомственном вузе (точнее, с отбора в него), в котором учебно-служебная деятельность подчинена характерным признакам

УДК:796.42

кандидат педагогических наук, доцент Матюхов Дмитрий Михайлович

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

аспирантка 1 года обучения Масленикова Евгения Олеговна

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

ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА БАЛАНСИРОВОЧНОЙ ПОДУШКЕ В ПОДГОТОВКЕ ЮНЫХ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ

Аннотация. В юношеском спорте направленность на достижение высоких результатов является отдаленной целью, а на первое место выдвигается эффективность базовой подготовки.

На сегодняшний день в мужском беге на средние дистанции в России заметно отставание от зарубежных спортсменов. Одной из основных причин данной проблемы является некачественная подготовка юных спортсменов. Поэтому спортивная тренировка, конечной целью которой является достижение наивысшего спортивного результата, должна быть направлена на развитие именно функциональных возможностей организма спортсмена.

Ключевые слова: бег на средние дистанции, юные бегуны, спортивная подготовка, средства и методы общей физической подготовки, балансирующая подушка, функциональное состояние, физическое развитие.

Annotation. In youthful sport, the focus on achieving high results is a distant goal, and the effectiveness of basic training is put first.

Today in the men's run at middle distances in Russia is very noticeable lag from foreign athletes. One of the main reasons for this problem is the poor-quality training of young athletes. Therefore, in recent times, it has become increasingly clear that sports training, whose ultimate goal is to achieve the highest sporting result, is aimed at the development of the functional capabilities of the athlete's body.

Keywords: middle-distance running, young runners, sports training, means and methods of general physical training, balance cushion, functional state, physical development.

Введение. По данным Всероссийской диспансеризации 2002 года патология опорно-двигательного аппарата (ОДА) занимает первое место среди заболеваний детского возраста. За 1996–2002 гг. в детской популяции вырос показатель общей заболеваемости костно-мышечной системы на 6 %, а первичной – на 8 % [5]. Проблема нарушений опорно-двигательного аппарата у детей актуальна не только в России, но и во всем мире, поэтому заболевания костно-мышечной системы были признаны Всемирной организацией здравоохранения главным направлением исследований на период 2000–2010 гг. (Dalvin C.D., 2001; Stehbens W.E., Cooper R.Z., 2003).

Изложение основного материала статьи. Осанка интенсивно формируется в 6–7 лет. При отсутствии внимания со стороны учителей и

родителей дефекты, возникшие в дошкольный период и в младшем школьном возрасте, особенно прогрессируют в период полового созревания. Неправильная осанка отрицательно влияет на развитие внутренних органов (например, искривление позвоночника нарушает работу сердца, сказывается на работе крупных сосудов) [5].

Одним из видов двигательной активности, обеспечивающей нормальное формирование костно-мышечной системы в детском возрасте, являются регулярные физические упражнения для различных групп мышц, суставов и связок. Принято считать, что занятия спортом, благодаря укреплению мышечного аппарата, могут в значительной мере предотвратить возникновение предпатологических и патологических состояний ОДА. Однако, проблема функциональных нарушений ОДА у юных спортсменов столь же актуальна, как и у детей, не связанных с активной мышечной деятельностью [3;4;5].

Рассматривая вопрос, касающийся эндогенных причин предпатологических и патологических состояний ОДА у юных спортсменов, отдельно следует остановиться на врожденной асимметрии длины нижних конечностей, которая, по мнению О.О. Лагоды [1], не может не сказаться на двигательном стереотипе. В практике спортивной медицины это особенно актуально, поскольку существующая асимметрия нередко используется для повышения спортивных достижений. У 75 % людей левая нога длиннее правой (разница достигает в среднем 0,8 см) [4]. Полученные автором данные подтверждают, что частота выявления среди юных атлетов лиц с асимметрией длины ног более 10 мм очень высока (33,25 %).

Весьма существенным является то, что по данным исследований Л.М. Мелентьевой распространенность нарушений ОДА у юных спортсменов, занимающихся, в частности, легкой атлетикой, неуклонно возрастает (односторонняя флексия – 6,25 %, правосторонняя экстензия – 12,50 %, торзия – 12,50 %, боковой наклон вправо – 6,25 %, боковой наклон влево 18,75 %, плоскостопие – 56,82 %, асимметрия истинной длины ног более 10 мм – 31,82 %) [4].

Совершенно очевидно, что повышенная двигательная активность в детском и подростковом возрасте не только не препятствует возникновению функционального блокирования в различных отделах позвоночного столба, но, в некоторых случаях, даже может провоцировать его. Нельзя не признать, что возникающие уже в раннем детском возрасте функциональные нарушения ОДА не могут не создавать предпосылки к возникновению дистрофических изменений в межпозвоночных дисках и суставах [1;5].

Эффективно воздействовать на деформацию можно физическими упражнениями лишь до 14–15-летнего возраста, в старшем возрасте она не поддается коррекции. Объясняется это тем, что у подростков осанка практически уже сформирована [4].

По мнению С.А. Локтева и Г.А. Макаровой в беге отсутствие должного общего физического развития, и, в частности, дисгармоничное развитие верхнего и нижнего поясов, до определенного момента не препятствуют росту спортивных достижений. И только потом, когда, как правило, уже оказывается поздно, видно, что недостаточно сильные мышцы грудной клетки не дают возможности спортсмену в полной мере использовать функциональные возможности аппарата внешнего дыхания, а слабые мышцы брюшного пресса и спины отрицательно изменяют технику бега, становятся одной из главных

выполнении служебных обязанностей в ночное время, выходные и праздничные дни, а также особые условия службы, сопряженные со взаимодействием с осужденными, лицами, содержащимися под стражей, с риском для здоровья и жизни, с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, – определяют отягощающие условия прохождения службы в пенитенциарной системе с психологической точки зрения [10]. Вследствие перечисленных характерных признаков службы личность сотрудника УИС часто находится в состоянии эмоционального стресса, в зоне риска возникновения профессиональной деформации, профессиональной деструкции [8].

Одним из факторов профессионального становления, а также профилактики профессиональной деформации, профессиональной деструкции можно назвать формирование устойчивых морально-волевых качеств, высокой сознательности, дисциплинированности, ответственности за порученное дело, профессиональной этики и культуры в работе, доброжелательного и уважительного отношения к сослуживцам [2].

Формулировка цели статьи: Рассмотреть формирование служебно-специфических ценностей в процессе профессиональной идентичности курсантов ведомственных вузов уголовно-исполнительной системы. Провести собственное исследование курсантов по определению сплоченности учебных групп. Обосновать проведение работы по формированию служебно-специфических ценностей у курсантов в период обучения в ведомственном вузе.

Изложение основного материала статьи. Одним из смыслообразующих компонентов человеческой жизни является осознание и осмысление профессионального пути, поиск собственной социально-профессиональной роли, выстраивание профессиональной траектории, достижение высокого профессионализма и удовлетворенности профессиональной деятельностью, – в основе которого находится профессиональная идентичность.

Профессиональная идентичность является составляющей частью социальной идентичности, представляющей собой отождествление индивида с какой-либо общностью, социальной группой (расой, национальностью, профессиональной группой и т.д.). Социальная идентичность, в свою очередь, совместно с личностной идентичностью, составляет понятие «идентичность», изученное в трудах Э. Эриксона, Дж. Мида, Х. Теджфела, Дж. Тернера [4; 5; 9].

По мнению Ю.П. Поваренкова, в профессиональной идентичности выделяют следующие структурные элементы: профессиональные ценности и мотивы, профессиональную Я-концепцию и позицию, профессиональные установки и убеждения. Период профессионального становления личности характеризует профессиональную идентичность с различных сторон: как целостное эмоциональное состояние или чувство; как основная тенденция и критерий профессионального развития человека; как источник обратной информации для контроля субъектом труда степени адекватности профессионального становления и реализации его субъективным ожиданиям.

Несмотря на то, что профессионализм определяет личность как отождествленную с профессией, профессионализм не ограничивается приобретением навыков и мастерства, а наполняется отношением личности к себе как к профессионалу, к профессиональной деятельности как форме самореализации, к ценностям и традициям профессионального сообщества.

Психология

УДК 159.923

кандидат экономических наук, начальник кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пискунов Андрей Иванович

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования Пермский институт ФСИН России (г. Пермь);

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

**ФОРМИРОВАНИЕ СЛУЖЕБНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
КУРСАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ФКОУ ВО ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ
ФСИН РОССИИ)**

Аннотация. В статье рассматриваются психологические основы формирования служебно-специфических ценностей как части профессиональной идентичности курсантов ведомственных вузов. Проведено собственное исследование курсантов по определению сплоченности учебных групп. Обосновано проведение работы по формированию служебно-специфических ценностей у курсантов в период обучения в ведомственном вузе.

Ключевые слова: курсанты, профессиональная идентичность, ведомственный вуз ФСИН России, служебно-специфические ценности, сплоченность учебной группы.

Annotation. The article examines the psychological basis for the formation of officially-specific values as part of the professional identity of cadets of the institutional schools. Conducted own research students in the determination of cohesion of the training group. Justified the conduct of work on the formation of officially-specific values of the students during the training period in the departmental University.

Keywords: students, professional identity, departmental institution of the FPS of Russia, the service-specific values, the cohesion of the training group.

Введение. Служба в уголовно-исполнительной системе (УИС) кардинально отличается условиями и порядком ее прохождения от профессиональной деятельности в гражданских учреждениях и организациях и от службы в иных государственных органах.

Характерными признаками службы в УИС являются: военизованность, специфика организации рабочего времени и особые условия. Военизованность службы в УИС, подразумевающая присвоение специальных званий, ношение форменной одежды, соблюдение жесткой дисциплины, субординации, а также выполнение специальной, строевой, боевой и физической подготовки. – свидетельствует о подчинении служащих Уставу и другим документам, регламентирующим службу в УИС. Специфика организации рабочего времени сотрудников УИС, заключающаяся в

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

причин хронического перенапряжения, различных заболеваний и травм ОДА [2].

Таким образом, теоретический анализ исследовательских данных, научной и учебно-методической литературы показывает, что на сегодняшний момент существует проблема патологии ОДА у современных подростков, в частности, у спортсменов, при работе с которыми очень важна базовая физическая подготовка. Для решения этой проблемы мы предлагаем использование специальных физических упражнений на неустойчивой поверхности – балансировочной подушке. Данный спортивный тренажер позволяет:

- применять его для лечения и профилактики плоскостопия, укрепления мышечно-связочного аппарата стопы и голени;
- лечить нарушения осанки и сколиоз, выравнивая позвоночник, за счет удержания равновесия, при выполнении упражнений;
- задействовать мелкие мышцы-стабилизаторы при работе, которые помогают поддерживать равновесие при выполнении упражнений, что приводит к повышению статической выносливости мышц спины, пресса, передней части бедра;
- повысить статокINETическую устойчивость (укрепляется вестибулярный аппарат, развивается координация движений, развивается чувство равновесия) [3].

Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 6 юношей в возрасте 13–15 лет, занимающихся в МБУ ДО СШОР № 2 по легкой атлетике имени Л.Н. Мосеева в г. Челябинске.

Цикл спортивной подготовки, когда проводился педагогический эксперимент, был разделен на три периода: общеподготовительный (сентябрь–декабрь), специально-подготовительный (январь–март) и ранний соревновательный (апрель) периоды. Специально-подготовительный период включал в себя участие юных бегунов в соревнованиях в качестве составной части специальной подготовки.

Объем тренировочной работы постепенно повышался в общеподготовительном периоде и далее постепенно снижался в соревновательном с уменьшением объема общей физической подготовки.

Педагогический эксперимент был направлен на внедрение комплекса специальных физических упражнений, выполняемых на балансировочной подушке, в подготовку юных бегунов на средние дистанции.

Комплекс упражнений, выполняемый на балансировочной подушке:

- 1 Имитация движениями руками как при беге;
- 2 Упражнение «стульчик»;
- 3 Упражнение на проработку мышц пресса, сидя на балансировочной подушке;
- 4 Медленные приседания;
- 5 Удержание равновесия, стоя с закрытыми глазами.

В экспериментальной группе комплекс упражнений заменял часть средств общей физической подготовки, применяемых в контрольной группе, тренирующейся по стандартной программе по виду легкой атлетика.

В общеподготовительном периоде, длящемся 4 месяца, данный комплекс упражнений применялся 3 раза в неделю, упражнения выполнялись без отдыха по 30 с в две серии с отдыхом между сериями 5 минут. В первые 2 месяца

(сентябрь–октябрь) каждые две недели время выполнения упражнения увеличивалось на 5 с, что составило не более 10 % роста нагрузки. К концу второго месяца время выполнения каждого упражнения составило 50 с, а общее время выполнения комплекса упражнений за неделю увеличилось с 15 до 25 минут. Начиная с третьего месяца, была добавлена одна серия упражнений, время выполнения упражнений составило 35 с, время отдыха между сериями каждые две недели уменьшалось на 30 с и к концу четвертого месяца составило 3,5 минуты. Перед каждой серией после отдыха всегда измеряли пульс, перед выполнением упражнений он составлял не более 120 ударов / минуту.

В специально-подготовительном периоде первые два месяца была снижена нагрузка выполнения комплекса упражнений до двух раз в неделю. Упражнения выполнялись в две серии со временем отдыха между сериями 3 минуты. Это было сделано, потому что в этот период юные спортсмены выступали на соревнованиях, что являлось средством специальной подготовки. В последнем месяце этого периода была увеличена нагрузка: выполнение комплекса упражнений увеличили до трех раз в неделю, отдых между сериями сократили до 2,5 минут.

В раннем соревновательном периоде для эффекта суперкомпенсации была снижена нагрузка: комплекс упражнений выполняли 2 раза в неделю. Упражнения выполнялись в две серии со временем отдыха между сериями 2,5 минуты. В таблице 1 представлены результаты показателей физического развития в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце педагогического эксперимента.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2. М.Перре, У.Бауманн. Клиническая психология и психотерапия // Питер, 2012, стр. 204-205; 211; 238-239.

3. Cohen, S. Stress, social support, and disorder. In H.O.F.Veiel & U.Baumann (Eds.). The meaning and measurement of social support. Washington DC: Hemisphere, 1992. P. 109-124.

4. Folkman S., Lazarus R.S. Coping, as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 1988. 5. P. 466-475.

5. Heider F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley. 1958.

6. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. 1984 - 218 p.

7. Miller S.M. Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information-seeking under threat. Journal of Personality and Social Psychology, 1987. 2. P. 345-353.

8. Perrez M., Reichererts M. Stress, Coping and Health. A Situation-Behavior Approach: Theory, Methods, Applications. Seattle-Toronto-Bern-Gottingen: Hogrefe&Huber Publishers, 1992. - 233 p.

9. Perrez M. Belastungsverarbeitung bei neurotisch und endogen Depressiven. Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 1988. 38, P. 59-66.

10. Weiner B., Graham S., Stern P., Lawson M., Using affective cues to infer causal thoughts // Developmental Psychology. - 1982. - V. 18. - P. 278-286.

Однако *глухие* в отличие от *незрячих чаще* считали, что благодаря случайности ($p=0,047$) или Богу ($p<0,001$) проблема была решена или наоборот – осложнилась.

Таким образом, незрячие подростки ответственность за стресс чаще приписывали себе или перекладывали на отца и посторонних. Матерям незрячих интернальные каузальные атрибуции были свойственны в меньшей степени, а ответственность перекладывалась на других членов семьи (ребенок, бывший муж). Таким образом, для семей незрячих был характерен поиск «козла отпущения» в семье, либо – среди посторонних, тогда как в семьях глухих – вина за стресс чаще атрибутировалась случайности или проведению и в меньшей степени – другим членам семьи.

Матерям глухих и слабослышащих подростков была свойственна экстернальная внесемейная каузальная атрибуция – виновниками стресса, способными контролировать и решать проблему они чаще считали внесемейные факторы, что, естественно, сказалось и на формировании каузальной атрибуции у детей. Глухие и слабослышащие подростки были наименее интернальными – они реже себя считали способными контролировать и разрешать проблемную ситуацию, чаще приписывая ответственность матери, случайности или Богу. Это значит, что они формируются родителями более экстернальными, нежели их слепые сверстники и этому есть объяснение. Мы в I части уже констатировали, что в семьях глухих уровень социального семейного и несемейного стресса значительно ниже, чем в семьях незрячих, что обусловлено особенностями взаимодействия и коммуникации между родителем и ребенком. В семьях глухих мало семейных конфликтов, большинство стрессоров экстернально атрибутируется, не снижая их самооценку и не повышая тревоги, и поэтому поведение подростка не носит такого защитного характера, как у слепых.

Выводы. Наличие у ребенка сенсорного нарушения вносит свои коррективы в формирование специфического **когнитивного стиля** семьи. Иногда это приводит к функциональным последствиям, а иногда, наоборот, дисфункциональным. В целом, адаптивным результатом является формирование у *слепых* подростков стремления к контролю, которое «подкрепляется» материнскими атрибуциями и усиливает ответственность за стресс и решение проблемы у членов семьи (ребенка и бывшего мужа). Поскольку незрячие люди в силу своего зрительного дефекта должны постоянно контролировать ситуацию или среду, которая в любой момент может оказаться для них опасной, то повышенная интернальность, сопряженная с тревогой, может носить компенсаторный характер и быть функциональной для слепого. Однако, как показал регрессионный анализ, совокупность этих факторов детерминирует выбор ими неадекватных способов совладания. Это доказывает, что слепота в отличие от глухоты вызывает более серьезные нарушения психической адаптации у ребенка и оказывает негативное влияние на всю семью.

Литература:

1. Н.Ф.Михайлова. Стресс повседневной жизни и совладание с ним в неполных семьях слепых и глухих подростков (часть I) // Журнал «Проблемы современного педагогического образования», Выпуск 56, часть X, 2017, стр. 332-343.

Результаты показателей физического развития до и после педагогического эксперимента

Показатели	Контрольная группа, n = 6		Экспериментальная группа, n = 6	
	Сентябрь 2016	Май 2017	Сентябрь 2016	Май 2017
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m
Длина тела (см)	161,83 ± 0,98	165,17 ± 0,59	162,33 ± 1,48	167,50 ± 0,81*
	P (2,23) < t (2,92), p < 0,05		P (2,23) < t (3,06), p < 0,05	
Масса тела (кг)	46,83 ± 1,15	51,34 ± 0,53	48,50 ± 1,74	53,68 ± 1,18*
	P (2,23) < t (3,56), p < 0,05		P (2,23) < t (2,94), p < 0,05	
ОГК (см)	75,17 ± 0,71	78,50 ± 0,27	75,67 ± 0,94	79,83 ± 0,32
	P (2,23) < t (4,16), p < 0,05		P (2,23) < t (3,89), p < 0,05	
Процент жировой ткани (%)	17,11 ± 0,78	14,35 ± 0,37	17,90 ± 0,81	14,72 ± 0,32
	P (2,23) < t (3,20), p < 0,05		P (2,23) < t (3,65), p < 0,05	
Процент мышечной и костной ткани (%)	22,91 ± 0,54	25,61 ± 0,61	21,24 ± 1,22	27,31 ± 0,83
	P (2,23) < t (3,31), p < 0,05		P (2,23) < t (4,11), p < 0,05	
Индекс Кетле (усл.ед.)	17,88 ± 0,08	18,82 ± 0,11	18,40 ± 0,23	19,13 ± 0,07*
	P (2,23) < t (6,91), p < 0,05		P (2,23) < t (3,04), p < 0,05	
Примечание: * – P < 0,05, достоверность различий после эксперимента (май) между контрольной и экспериментальной группами.				

Из таблицы 1 видно, что результаты показателей физического развития в контрольной и экспериментальной группах в начале педагогического эксперимента не показали явных различий по уровню физического развития. Это позволяет говорить о том, что физическое развитие в обеих группах находилось на одном уровне.

После педагогического эксперимента наблюдается положительная динамика прироста антропометрических показателей в обеих группах, что напрямую связано с особенностями развития подростков 13–15 лет. Прирост длины тела в контрольной группе составил 3,34 см (2,06 %), в экспериментальной – 5,17 см (3,18 %). Показатели массы тела выросли соответственно на 4,51 кг (9,63 %) и 5,18 кг (10,68 %), окружности грудной клетки на 3,33 см (4,43 %) и 4,16 см (5,50 %). Так же заметно уменьшение процента жировой ткани и увеличение мышечной и костной тканей, что характерно для юношей данного возраста: в контрольной группе на 2,76 % и 2,70 %, в экспериментальной – на 3,18 % и 6,07 %.

В обеих группах индекс Кетле в начале эксперимента был чуть ниже показателя нормы 18,50 усл.ед. (17,88 и 18,40 усл.ед.), а в конце эксперимента достиг показателя нормы: в контрольной группе 18,82 усл.ед., в экспериментальной – 19,13 усл.ед., что говорит о гармоничном физическом развитии юных легкоатлетов.

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод, что в обеих группах выявлена положительная динамика прироста показателей физического развития, однако все значения в экспериментальной группе превышают значения в контрольной.

В таблице 2 представлены результаты показателей функциональной подготовленности в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце педагогического эксперимента.

Таблица 2

Результаты показателей функциональной подготовленности до и после педагогического эксперимента

Тесты	Контрольная группа, n = 6		Экспериментальная группа, n = 6	
	Сентябрь 2016	Май 2017	Сентябрь 2016	Май 2017
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m
Проба Штанге (с)	39,83 ± 1,05	45,33 ± 1,16	41,17 ± 1,14	47,83 ± 1,19
	P (2,23) < t (3,52), p < 0,05		P (2,23) < t (4,04), p < 0,05	
Проба Генча (с)	20,17 ± 1,26	23,67 ± 0,89	20,50 ± 1,35	25,17 ± 1,08
	P (2,23) < t (2,27), p < 0,05		P (2,23) < t (2,70), p < 0,05	
Проба Ромберга (усложненная) (с)	32,17 ± 2,09	38,67 ± 1,97	35,20 ± 2,97	48,33 ± 1,65*
	P (2,23) < t (2,26), p < 0,05		P (2,23) < t (3,86), p < 0,05	
Индекс Кердо (усл.ед.)	- 3,21 ± 0,43	- 7,57 ± 0,56	- 2,95 ± 0,75	- 8,84 ± 0,54*
	P (2,23) < t (6,18), p < 0,05		P (2,23) < t (5,29), p < 0,05	
Индекс Руфье (усл.ед)	9,13 ± 0,53	7,30 ± 0,44	9,12 ± 0,56	6,57 ± 0,44
	P (2,23) < t (2,71), p < 0,05		P (2,23) < t (3,58), p < 0,05	
Уровень физического состояния (усл.ед.)	0,587 ± 0,023	0,679 ± 0,012	0,594 ± 0,018	0,725 ± 0,015*
	P (2,23) < t (3,55), p < 0,05		P (2,23) < t (5,59), p < 0,05	

Примечание: * – P < 0,05, достоверность различий после эксперимента (май) между контрольной и экспериментальной группами.

Каузальные атрибуции у подростков с аномальным сенсорным развитием в неполных семьях

№	Каузальные атрибуции и группы атрибуции	Подростки (неполные семьи) N=493(эпизода)				Достоверность различий
		Глухие (I) N=263(эпизода)		Слепые (I) N=230(эпизодов)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
<i>Каузальная атрибуция причины – «Кто ответственен за событие или явился его причиной?»</i>						
1.	Мой отец	0,04	0,300	0,14	0,574	p I-II=0,018
2.	Одно или несколько лиц, не относящихся к семье	0,18	0,564	0,67	1,021	p I-II<0,001
3.	Бог/святыне	0,02	0,150	0,00	0,000	p I-II=0,006
<i>Группы атрибуций причины</i>						
4.	«Другие в семье» - экстернальная семейная атрибуция причины	0,2614	0,63774	0,5152	0,93646	p I-II=0,001
5.	«Другие факторы» - экстернальная несемейная атрибуция причины	0,6212	0,86794	0,8355	1,07086	p I-II=0,052*
<i>Каузальная атрибуция контроля – «Можно ли было контролировать событие или решить проблему с чьей помощью?»</i>						
1.	«Собственно мной» – интернальная атрибуция контроля	0,75	0,877	1,12	0,883	p I-II<0,001
2.	Моим отцом	0,05	0,334	0,15	0,572	p I-II=0,048
3.	Моей матерью	0,42	0,746	0,27	0,660	p I-II=0,067*
4.	Кем-то, не относящимся к семье	0,19	0,599	0,52	0,914	p I-II<0,001
<i>Группы атрибуций контроля</i>						
5.	«Другими, посторонними» - экстернальная несемейная атрибуция контроля	0,2348	0,66252	0,5411	0,92633	p I-II<0,001
<i>Каузальная атрибуция результата – «Кем была решена или не решена проблема?»</i>						
1.	«Мной» – интернальная атрибуция результата	0,84	0,874	1,19	0,934	p I-II<0,001
2.	Моей матерью	0,44	0,793	0,24	0,576	p I-II=0,006
3.	Моим отцом	0,02	0,162	0,13	0,529	p I-II=0,003
4.	Одно или несколько лиц, не относящихся к семье	0,11	0,489	0,53	0,947	p I-II<0,001
5.	Случайность	0,13	0,435	0,05	0,233	p I-II=0,047
6.	Бог/святыне	0,28	0,841	0,00	0,000	p I-II<0,001

* - p на уровне тенденции

Слепые подростки, несмотря на то, что в стрессе винили других, тем не менее, *чаще* указывали, что сами влияли на ситуацию и решили проблему (p<0,001), в отличие от своих глухих сверстников.

Кроме этого, в отличие от глухих *слепые реже* мать считали лицом, решившим проблему (p=0,006) и *чаще*, как и их матери - отца (p=0,003) или посторонних лиц (p<0,001).

Кроме этого, *матери слепых* от *матерей глухих* также отличались более выраженной экстеральной семейной атрибуцией контролируемости стрессора ($p=0,036$). Это значит, что они **чаще** считали, что другие члены семьи - в частности их бывший муж – были способны влиять на стрессор и решать эту проблему ($p=0,062$, на уровне тенденции).

Каузальные атрибуции результата являются последним этапом субъективной оценки стрессового эпизода и представляют собой когнитивную интерпретацию или представления членов семьи о том, почему данная проблема была решена или, наоборот, не решена, а также лиц или другие факторы, ответственные за ее решение или осложнение. Так, *матери незрячих* подростков в отличие от *матерей глухих* ($p<0,001$) по-прежнему продолжали считать своих бывших мужей ответственными за решение проблемы или, наоборот, ее не решение. Матери слепых **чаще**, чем другие матери, считали ответственными за результат решения проблемы других членов своей семьи ($p=0,001$).

Слепые и слабовидящие подростки в отличие от своих *глухих* сверстников ответственность за стресс **чаще** приписывали другим членам семьи ($p=0,001$) - в частности отцу ($p=0,018$) или другим лицам или обстоятельствам, не относящимся к семье ($p<0,001$).

Глухие и слабослышащие подростки (табл.8) в отличие от незрячих сверстников причиной стресса **чаще** считали Бога ($p=0,006$). Таким образом, они не склонны были винить в стрессе членов своей семьи ($p=0,001$), других лиц, не имеющих отношения к семье или обстоятельства ($p=0,052$, на уровне тенд.).

Если сравнивать друг с другом подростков с сенсорными нарушениями, то *слепые и слабовидящие в большей степени* считали себя, способными контролировать стрессовую ситуацию ($p<0,001$), либо – как и их матери - отца ($p=0,048$), по сравнению с *глухими и слабослышащими*. *Глухие* подростки **чаще** мать считали способной решать проблему ($p=0,067$, на уровне тенд.).

Тем ни менее, *глухие и слабослышащие* подростки также отличались от своих *незрячих* ($p<0,001$) сверстников тем, что **в меньшей степени** ответственность за контролируемость стрессовой ситуации возлагали на посторонних, не имеющих отношения к семье.

При сравнении подростков с сенсорными нарушениями друг с другом, наиболее интернальными оказались *незрячие*.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Из таблицы 2 видно, что показатели функциональной подготовленности в обеих группах в конце педагогического эксперимента повысились. Прирост результата пробы Штанге в контрольной группе составил 5,5 с (13,81 %), в экспериментальной – 6,66 с (16,18 %), пробы Генча 3,5 с (17,35) % и в экспериментальной – 4,67 с (22,78 %), т.е. у юных бегунов повысилась устойчивость к гипоксии, что говорит о положительном росте возможностей дыхательной системы.

В обеих группах повысилась статическая устойчивость, что видно из прироста результатов усложненной пробы Ромберга, который в контрольной группе составил 6,5 с (20,21 %), в экспериментальной – 13,13 с (37,3 %).

После педагогического эксперимента в обеих группах значение индекса Кердо стало более отрицательным, что свидетельствует о развитии «спортивного сердца» с преобладанием парасимпатических влияний.

Оценив значения индекса Руфье в начале эксперимента, можно заключить, что результаты 9,13 усл.ед. в контрольной группе и 9,12 усл.ед. в экспериментальной соответствуют показателю средней работоспособности сердечной мышцы. После эксперимента эти значения улучшились до 7,30 усл.ед. и 6,57 усл.ед. соответственно, т.е. в экспериментальной группе стала хорошая работоспособность сердца.

Оценив значения уровня физического состояния в начале эксперимента, можно заключить, что результаты 0,587 усл.ед. в контрольной группе и 0,594 усл.ед. в экспериментальной соответствуют среднему уровню физического состояния. После эксперимента, эти значения улучшились до 0,679 усл.ед. и 0,725 усл.ед. соответственно, т.е. в экспериментальной группе уровень физического состояния стал выше среднего.

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод, что в обеих группах выявлена положительная динамика прироста показателей функциональной подготовленности, однако все значения в экспериментальной группе превышают значения в контрольной.

В таблице 3 представлены результаты показателей физической подготовленности в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце педагогического эксперимента.

Таблица 3

Результаты показателей физической подготовленности до и после педагогического эксперимента

Тесты	Контрольная группа, n = 6		Экспериментальная группа, n = 6	
	Сентябрь 2016	Май 2017	Сентябрь 2016	Май 2017
	M ± m	M ± m	M ± m	M ± m
Статическая силовая выносливость мышц спины (с)	61,83 ± 1,98	68,17 ± 2,01	62,17 ± 2,96	75,67 ± 2,14*
	P (2,31) < t (2,98), p < 0,05		P (2,31) < t (3,70), p < 0,05	
Статическая силовая выносливость мышц пресса (с)	45,17 ± 3,65	49,33 ± 1,12	45,67 ± 2,97	53,17 ± 1,26*
	P (2,31) > t (2,09), p > 0,05		P (2,31) < t (2,32), p < 0,05	
Бег 800 м (с)	148,30 ± 1,47	143,94 ± 1,23	147,53 ± 1,53	139,77 ± 1,40*
	P (2,31) < t (2,27), p < 0,05		P (2,31) < t (3,74), p < 0,05	

Примечание: * – P < 0,05, достоверность различий после эксперимента (май) между контрольной и экспериментальной группами.

Таблица 3 позволяет сделать вывод, что в обеих группах есть положительная динамика прироста результатов физической подготовленности. Прирост результата статической силовой выносливости мышц спины составил в контрольной группе 6,34 с (10,25 %), в экспериментальной – 13,5 с (21,71 %), статической силовой выносливости мышц пресса – 4,16 с (9,21 %) и 7,5 с (16,42 %) соответственно.

Спортивный результат в беге на 800 м по итогам педагогического эксперимента был улучшен: в контрольной группе на 4,36 с (3,03 %), в экспериментальной на 7,76 с (7,87 %), что говорит о повышении скоростной выносливости у юных бегунов.

Выводы. По результатам педагогического эксперимента можно сделать вывод, что в экспериментальной группе по всем показателям наблюдается наибольший прирост результатов, при этом в большей части достоверны различия между результатами групп после эксперимента.

Литература:

1. Лагода, О.О. Новые подходы к диагностике функциональных и структурных нарушений опорно-двигательного аппарата у юных спортсменов / О.О. Лагода // Физическая культура: воспитание, образование тренировка. 2001. – № 4. – С. 10–12.

2. Макарова, Г.А. Медицинский справочник тренера / Г.А. Макарова, С.А. Локтев. – М.: Советский спорт, 2006. – 587 с.

3. Матюхов, Д.М. Здоровьесберегающая направленность учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки юношей в

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Сенсорный дефект ребенка ставит его в исключительный фокус родительского внимания и формирует специфичность каузальных атрибуций не только у него, но и у его родителей (табл.7-8).

Сравнения матерей детей-инвалидов друг с другом показали, что *матери слепых чаще* считают виновным в стрессе своего ребенка (p=0,007), а *матери глухих* – случайность (p=0,014) или провидение (p=0,099, на уровне тенд.).

В целом, *матери слепых и слабовидящих* подростков отличались от *матерей глухих* (p<0,001) тем, что *чаще* в стрессовой ситуации причиной стресса считали членов своей семьи, т.е. «козла отпущения» искали в семье (табл. 7).

Таблица 7

Каузальные атрибуции у матерей в неполных семьях с аномальным сенсорным развитием ребенка

№	Каузальные атрибуции и группы атрибуции	Матери (неполные семьи) N=455(эпизодов)				Достоверность различий
		Семья глухих (I) N=264(эпизода)		Семья слепых (II) N=191(эпизод)		
		M	S(M)	M	S(M)	Значимость
<i>Каузальная атрибуция причины – «Кто ответствен за событие или явился его причиной?»</i>						
1.	Мой ребенок	0,33	0,715	0,56	0,942	p I-II=0,007
2.	Случайность	0,20	0,547	0,08	0,376	p I-II=0,014
3.	Провидение	0,06	0,316	0,01	0,073	p I-II=0,099*
Группы атрибуций причины						
4.	«Другие члены семьи» - экстерналиная семейная атрибуция причины	0,4167	0,78038	0,7566	1,04882	p I-II<0,001
<i>Каузальная атрибуция контроля – «Можно ли было контролировать событие или решить проблему с чьей помощью?»</i>						
1.	Мойм мужем	0,08	0,401	0,17	0,577	p I-II=0,062*
Группы атрибуций контролируемости стрессора						
2.	«Другие члены семьи» - экстерналиная семейная атрибуция контроля	0,3788	0,77538	0,5767	0,90547	p I-II=0,036
<i>Каузальная атрибуция результата – «Кем была решена или не решена проблема?»</i>						
1.	Мой муж	0,03	0,237	0,17	0,589	p I-II<0,001
2.	Провидение	0,06	0,333	0,01	0,073	p I-II=0,064*
Группы атрибуций результата						
3.	«Другие члены семьи» - экстерналиная семейная каузальная атрибуция результата	0,3144	0,69464	0,5820	0,91669	p I-II=0,001

* - p на уровне тенденции

тенденция в семье к интернальной каузальной атрибуции должна коррелировать с тревогой и депрессией у ее членов?

Может возникнуть вопрос: происходит ли так, что определенную категорию людей “привлекают” определенные атрибуты? Или может ли быть идентифицирован “козел отпущения” в семье, если известны каузальные атрибуты всех ее членов? Эти вопросы являются очень важными для системного семейного психотерапевта, поскольку семьи часто приводят на терапию «козла отпущения», чтобы его изменить и, отрицают при этом, что они все в какой-то степени вовлечены в эту проблему и ответственны за свои трудности. Например, заявляя «зачем нам всем ходить на терапию, ведь проблема-то лишь у него и работать вы должны только с ним, разве не так?». Тогда ответы на вопросы - «кто же все-таки несет ответственность?» и «кто должен измениться?» могут стать стратегией психотерапевтической работы, направленной на изменение имплицитных «правил» и моделей взаимодействия в семье, поддерживающих стереотип «козла отпущения» и способствующих провозглашению себя жертвами.

В предыдущей части мы уже показали, что стрессор любого члена семьи также как и его нарушения влияют на всю семейную систему, «запуская» весь спектр дальнейших адаптивных реакций в семье - стрессовые эмоции и копинг (Михайлова Н.Ф., 2017). В данной части мы будем анализировать влияние сенсорного дефекта на когнитивную оценку (каузальные атрибуты причины, контролируемости и результата стрессовой ситуации) не только у самих подростков с сенсорными нарушениями, но и у их родителей.

Как уже сообщалось в I части, уникальной моделью для исследования повседневного семейного стресса и копинга послужили 31 неполная семья глухих и слепых подростков, поскольку они годами живут в условиях хронического стресса и вынуждены как-то «справляться» с ним, что способствует выработке специфических когнитивных и эмоциональных стилей в оценке стрессора. Репрезентативная выборка ежедневных наблюдений в течение месяца в семьях глухих составила – 527 стрессовых эпизода, а в семьях слепых – 421 эпизод (в общей сложности - 948 стрессовых эпизода).

В нашем исследовании каузальные атрибуты изучались, как вид кратковременных психических явлений, представляющих собой концепцию индивида о том, кто или что послужило причиной произошедшего с ним стрессового события, (атрибуция причины), кто и в какой степени его мог контролировать (атрибуция контроля), а также от кого или чего в результате зависело его решение (атрибуция результата). В зависимости от того, кому или чему индивид «приписывал» ответственность за стресс, каузальные атрибуты дифференцировались на интернальные, экстернальные семейные («другие члены семьи») и экстернальные несемейные («лица и обстоятельства, не относящиеся к семье»). Таким образом, когнитивная оценка стрессора включала каузальные атрибуты его причины, контролируемости, которые, как известно, детерминируют в дальнейшем выбор копинг-усилий, а также каузальные атрибуты результата, которые детерминируют будущие ожидания и эмоции после стресса.

Каузальные атрибуты причины стресса, его контролируемости и результата

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

спортивной ходьбе / Д.М. Матюхов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – № 13. – С. 94–97.

4. Мелентьева, Л.М. Физическая реабилитация юных спортсменов с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Автореф. дис... канд. мед. наук: 14.00.51. – «Восстановительная медицина, лечебная физкультура и спортивная медицина, курортология и физиотерапия» / СГМУ. – Санкт–Петербург, 2007. – 24 с.

5. Мирская, Н.Б. Факторы риска, негативно влияющие на формирование костно-мышечной системы детей и подростков в современных условиях / Н.Б. Мирская // Гигиена и санитария. – 2013. – № 1. – С. 65–71.

Педагогика

УДК:796.42

кандидат педагогических наук, доцент Матюхов Дмитрий Михайлович

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

МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ МНОГОЛЕТНЕЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ ХОДЬБЕ

Аннотация. Уровень развития теории и методики спортивной тренировки можно обозначить как начальную стадию нового теоретического этапа, опирающегося на эмпирическую базу различных исследователей. При этом внимание заостряется на проблемах, требующих активизации творческих усилий по поиску теоретически обоснованных путей оптимизации тренировочного процесса с учётом условий соревновательной практики.

Ключевые слова: спортивная ходьба, средства и методы, приоритетные исследования, легкая атлетика, тренировочные и соревновательные нагрузки, спортивная подготовка, этапы подготовки, макроцикл.

Annotation. The level of development of theory and methods of sports training can be designated as the initial stage of a new theoretical stage, based on the empirical basis of various researchers. At the same time, attention is focused on problems that require the activation of creative efforts to find theoretically justified ways to optimize the training process, taking into account the conditions of competitive practice.

Keywords: sports walking, means and methods, priority research, track and field athletics, training and competitive loads, sports training, preparation stages, macrocycle.

Введение. Спорт как общественное явление оказывает значительное влияние на формирование современного человека, его физическую и духовную жизнь, мировоззрения, направляет его к более совершенному проявлению своих способностей. Спорт — это ориентир, модель и средство достижения цели.

Но современные проблемы спорта высших достижений в России привели к тому, что многие спортсмены, особенно легкоатлеты были лишены самых

важных соревнований в своей карьере. Реалии современного спорта, к сожалению, направлены на применение запрещенных препаратов, что дает более быстрый эффект и результат, тем самым отодвигая методику тренировки на второй план.

До настоящего времени в практике спорта, фактически не было разработано относительно завершенной научно-теоретической базы для целенаправленного построения тренировочной двигательной деятельности для легкоатлетов-сороходов. Совершенствование тренировочного процесса в спортивной ходьбе продолжает осуществляться преимущественно эмпирико-аналитическим путём, который характеризуется теоретической неполноценностью, ограниченностью и современными реалиями. Необходим системный подход, который позволит выявить новые, более результативные средства и методы, их оптимальность и целенаправленность, интенсивность выполнения на каждом этапе многолетней подготовки в спортивной ходьбе.

Сегодняшние результаты только эмпирических исследований трудно использовать в подготовке сорохода в современных условиях. Это объясняется несколькими причинами:

Во-первых, спортивная ходьба — это монотонный вид спорта, требующий проявления выносливости. Методика тренировки сороходов значительно отличалась 20 лет назад, когда юные спортсмены преодолевали большие расстояния, имели волю и терпение. Современные юные спортсмены, к сожалению, не обладают значительной выдержкой и стремлением длительно выполнять тренировочное задание.

Во-вторых, претерпела изменение и техника спортивной ходьбы. Это связано, прежде всего, с повышением скорости прохождения дистанции и интенсификацией тренировочных нагрузок.

В-третьих, спортивная ходьба не пользуется большой популярностью среди юных спортсменов, но при этом необходимо способствовать сохранению контингента занимающихся, что приводит к поиску новых организационно-методических решений, инновационных средств и методов.

Названные проблемы требуют не просто изучения различных аспектов влияния параметров нагрузки на организм спортсмена - они требуют создания научно-обоснованной системы знания, позволяющей учесть сложнейшее переплетение взаимо-влияющих факторов, которое и определяет сложность возникающих задач.

Таким образом основной задачей в управлении и планировании тренировочного процесса легкоатлетов-сороходов является поиск новых идей в системе многолетней подготовки, а не изучение динамики большого количества несистематизированных показателей.

Проведя анализ эмпирических данных и практического опыта тренеров, нами были сформулированы следующие принципы построения тренировочного процесса у юных сороходов:

1 Общую и специальную подготовку необходимо объединить в различные тренировочные блоки. Известно, что прочная база разносторонней физической подготовки на начальных этапах позволяет юному спортсмену в дальнейшем добиться высокого уровня спортивного мастерства.

2 Средства для совершенствования двигательных качеств должны быть специфичными.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

контролю» и низкой склонностью к когнитивному избеганию имеют более адекватные предпосылки, потому что пациенты с высоким «контролем» обращаются к врачу слишком рано, а с низким – слишком поздно.

Кроме оценки контролируемости, каузальные атрибуции представляют собой не менее важный фактор, влияющий на наше мышление, чувства и поведение. Люди обладают фундаментальной потребностью не только принимать к сведению результаты собственного поведения и поведения окружающих, но и объяснять их причинами, лежащими в основе поведения. Мы регистрируем не только то, что мы потерпели неудачу или кто-то ведет себя агрессивно, но и пытаемся объяснить это – свести к лежащим в его основе причинам (объясняя это превратностью обстоятельств или свойствами личности) - т.е. осуществляем так называемые атрибуции. Индивиды, согласно Heider F. (1958) объясняют события признаками индивидов и/или факторами, находящимися в окружающей среде. Например, мы объясняем неудачу с заданием недостаточной способностью и/или недостаточным усилием (причина в индивиде), и/или же сложностью задания или случаем (внешние причины). В свою очередь, каузальные атрибуции влияют и на наше социальное и межличностное поведение. Если собственная неудача объясняется слабыми способностями, то эта атрибуция зачастую сопровождается смущением или тревогой по поводу результата (в этом случае атрибуции определяют «внутрипсихический» процесс). Но если объясняется удача/неудача другого индивида, то тогда каузальные объяснения влияют и на поведение по отношению к нему (межличностное поведение): например, мать сердится из-за двойки на ребенка, если она связывает это с его недостаточным усердием.

Ряд исследователей рассматривает каузальные атрибуции как когнитивный фактор, существенно влияющий на возникновение эмоций и оказывающий косвенное действие на социальное взаимодействие (интеракции) в семье. В контексте интеракций внутри семьи можно допустить, что каузальные атрибуции влияют на качество эмоциональных реакций и отношений (Weiner B., Graham S., Stern P., Lawson M., 1982). Например, гнев обуславливается во многом экстеральной (внешней) атрибуцией: мы злимся на других людей в том случае, когда приписываем им самим причины их негативного поведения и считаем их, ответственными за них.

Полученные нами результаты систематического наблюдения (в течение месяца) за семьями слепых и глухих детей позволили ответить на ряд поставленных вопросов:

- Проявляют ли некоторые члены или все в семье тенденции к определенному типу каузальной атрибуции относительно какого-либо одного или нескольких паттернов поведения?

- В какой степени отдельные члены вменяют ответственность другим за стресс или плохое поведение?

- В чем специфика этих семей и различаются ли они по общему количеству экстеральных и интернальных каузальных атрибуций?

Предполагается, что семьи с преимущественно экстеральными каузальными атрибуциями плохого поведения (по отношению к другим членам семьи) более часто отвечают эмоциями гнева, чем это делают семьи с менее экстеральной каузальной атрибуцией. Интернальная каузальная атрибуция, как правило, коррелирует с эмоциями тревоги. В таком случае совокупная

whereas the families of deaf adolescents were inclined to believe that stress is caused by chance factors or by non-family members.

A clearly marked influence of the locus of the primary cognitive assessment of a stressor (causal attribution) on subsequent assessments (causal attributions of controllability and responsibility for problem solving) were revealed: If a stressor was initially attributed as internal or external, it was highly probable that the same locus will remain the same in other causal attributions as well.

Keywords: family stress, causal attribution, controllability, coping, blind, deaf.

Введение. В настоящее время эмпирически доказана роль основных психологических факторов, опосредующих и модулирующих процесс стресса (Folkman S., Lazarus R.S., 1988; Cohen S. 1992). Исходными пунктами этого процесса являются отягощающие события (стрессоры), а главными опосредующими факторами – процессы оценки со стороны индивида, которые рассматривают события с разных точек зрения (когнитивной и эмоциональной). Они в значительной мере определяют как вид и интенсивность реакции на стресс, так и индивидуальные процессы адаптации и преодоления стресса - копинг. Этот процесс модулируется факторами личности, тенденциями и стилями совладания и переменными социального окружения (М.Перре, У.Бауманн, 2012). Личностные и социальные факторы могут способствовать как интенсификации (переменные риска), так и редукции реакции на стресс (ресурсы). Они связаны с ответом на вопросы: «Каким образом индивиды оценивают определенную ситуацию и как они совладают с ней (копинг)? Как процессы оценки, так и процессы копинга могут находиться под влиянием признаков личности и социальной среды?»

Изложение основного материала статьи. Perrez M., Reichererts (1992), основываясь на *функциональной концепции*, расширили когнитивно-феноменологическую перспективу теории Лазаруса. Опираясь на параметры переживания (такие как угроза, вызов и др.) они в большей степени связали ее с теориями контроля и атрибуции, включив релевантные для адаптации объективные характеристики ситуации. Характеристики ситуации становятся *релевантными для адаптации* тогда, когда их учет влияет на успешность функции адаптации, т.е. на ее результат. К ним относят такие характеристики ситуации, как контролируемость, изменчивость (вероятность, что ситуация может измениться к лучшему) или нетранспарентность. *Компетентность оценки* (appraisal - competence) с их точки зрения означает способность соразмерно распознавать и оценивать релевантные признаки ситуации, а дефицит этой способности может приводить к проблемам в адаптации и расстройствам. Неадекватная оценка ситуаций ведет к неадекватным эмоциям, которые, в свою очередь, готовят организм к адаптивным реакциям дисфункционально.

Связь между стрессором, оценкой и копингом может модулироваться и различными личностными переменными. Например, сильная тенденция к «контролю» характерна для людей, ищущих информацию о потенциально опасных ситуациях (например, медицинских вмешательствах). Тогда как индивиды, «подавляющие» информацию, наоборот, предпочитают ее избегать (отвлечься и не думать). Обе тенденции когнитивного стиля по-разному адаптивны при различных типах ситуаций (Miller S.M., 1987). Когда контролируемость объективно высока, индивиды с сильной склонностью «к

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

3. Техническая подготовка должна быть приоритетной по отношению к физической подготовке. Из всех видов ходьбы спортивная ходьба является наиболее сложной по технике выполнения, но, вместе с тем, она и самая эффективная для развития физических качеств.

4 Начальное обучение технике спортивной ходьбы должно сопровождаться упражнениями на развитие гибкости и расслабление.

5 Известно, что в тренировке юного скорохода главное – функциональная подготовленность систем организма. Одновременное сочетание разных усилий создает другой общий эффект процессам функционального развития [2;5].

На рисунке 1 изображена условная схема содержания методики тренировки юношей на этапе начальной подготовки в спортивной ходьбе.



Рисунок 1. Схема содержания экспериментальной методики тренировки юношей на этапе начальной подготовки в спортивной ходьбе

Содержание тренировочных занятий должно характеризоваться разнообразием средств, использованием занятий с различными нагрузками. Необходимо в течение всего этапа начальной подготовки применять широкий круг специально-развивающих, специально-подготовительных и специальных упражнений, в сочетании со средствами общей физической подготовки комплексно-вариативным методом. Концентрация упражнений изменяется в течение каждого года этапа начальной подготовки (таблица 1) [1;4].

Таблица 1

**Примерное процентное содержание видов упражнений
экспериментальной группы в течение этапа начальной подготовки**

Вид упражнения	Первый год	Второй год	Третий год
Общеподготовительные	60%	60%	60%
Специально-развивающие	30%	20%	10%
Специально-подготовительные	5%	10%	15%
Специальные (спортивная ходьба)	5%	10%	15%

Концептуальная идея содержания тренировочного процесса юношей на этапе начальной специализации в спортивной ходьбе характеризуется применением следующих педагогических условий:

1 Составные части процессуальной системы будут преемственно связаны между собой;

2 Реализуется установка воспитания специальной работоспособности юных скороходов;

3 Главное место в содержании учебно-тренировочного процесса будет занимать работа, выполненная в аэробной зоне мощности; средства, направленные на развитие анаэробного компонента выносливости, используются только в предсоревновательном и соревновательном мезоциклах;

4 Будет осуществляться направленное воздействие на уровень специальной работоспособности, аэробной выносливости и функционального состояния кардиореспираторной системы.

Во втягивающем мезоцикле необходимо использовать спортивную ходьбу на пульсе менее 130 уд/мин (140 км) и кроссовую подготовку на пульсе 130 - 170 ударов в минуту (45 км).

В базовом общеподготовительном мезоцикле необходимо применять спортивную ходьбу на пульсе менее 130 уд/мин и на пульсе 130 - 170 ударов в минуту (примерно 90 и 80 км), бег на пульсе 130 - 170 уд/мин - (45 км).

В базовом специально-подготовительном мезоцикле основной объём работы был выполняется в виде спортивной ходьбы на пульсе 130 - 170 уд/мин (125 км), спортивной ходьбы на пульсе менее 130 уд/мин до 45 км, кроссовая подготовка - 30 км.

В предсоревновательном мезоцикле основной объём работы выполняется в виде спортивной ходьбы на пульсе 130 - 170 ударов в минуту (125 км), так же на пульсе свыше 170 уд/мин (45 км) и бег на пульсе 130 170 ударов в минуту (30 км).

В соревновательном мезоцикле основной объём выполняется в виде спортивной ходьбы на пульсе 130 - 170 ударов в минуту (100 км), также на пульсе выше 170 ударов в минуту (35 км) и применяется бег (25 км). В восстановительно-подготовительном мезоцикле кроссовая подготовка, спортивная ходьба на пульсе менее 130 ударов в минуту, а также ходьба на пульсе 130 - 170 ударов в минуту (40 км). Данный подход позволит повысить

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

пользу. Таким образом, существует потребность в духовном воспитании и развитии. И здесь свою значимую роль должна сыграть религия.

Литература:

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта; Наука, 2014. 480 с.

2. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Изд-во Санкт-Петербургского университета Сер. 16. Психология. Педагогика. 2014.

3. Емельянова Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2016. – 476 с.

3. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: Изд-во СИОКПП, 2011. 104 с.

4. Ильин Е. П. Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.

5. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2011. № 3. С. 122-139.

Психология

УДК 159.922.7 + 159.922.76-056.2

ББК Ю962.19

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Михайлова Надежда Федоровна
Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

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

Исследование поддержано грантом РГНФ № 16-06-00228

Аннотация. Обнаружена специфика в когнитивном стиле оценки стрессовой ситуации как у слепых и глухих подростков, так и у их матерей: матери слепых и их дети чаще членов семьи считали виновниками стресса, способными его контролировать и решать проблему. Тогда как в семьях глухих ответственность за стресс приписывалась случайным факторам или лицам, не имеющим отношения к семье. Обнаруживается четкая тенденция влияния локуса первичной когнитивной оценки стрессора (каузальной атрибуции причины) на последующие оценки (каузальные атрибуции контролируемости и ответственности за решение проблемы): если стрессор изначально атрибутировался интернально или экстернально, то высока вероятность сохранения этого же локуса и в дальнейшем.

Ключевые слова: семейный стресс, копинг, каузальные атрибуции, контролируемость, слепота, глухота

Annotation. Specific features were found in the cognitive style of assessing a stressful situation by blind and deaf adolescents as well as by their mothers. Blind adolescents and their mothers were more inclined to blame family members for the occurrence of stress and to believe they to be able to control and solve the problem,

ребенка. Таким образом, основное воспитание дается матерью ребенка. Кроме того, в случае незапланированной беременности у семейной пары есть несколько вариантов – разойтись, остаться вместе и родить ребенка или сделать аборт.

Статистика абортотворения в последнее время растет большими темпами. Здесь ничего не удастся сделать ни при помощи законов, ни при помощи канонов, установленных церковью. Лишь в единичных случаях, когда семейная пара колеблется между тем или иным решением она может обратиться в церковь за советом. Священнослужителям редко, но все же удается отговорить молодую пару от аборта. Даже перспективы общественного осуждения данного поступка молодежь не пугают. Интересно, что молодежь отмечает несколько факторов, при которых роль религии в вопросах отцовства была бы более значительной.

Первый фактор – это абсолютизация религии на государственном уровне. Для этого уже сделано много, однако церковь и государство по-прежнему принято рассматривать в качестве отельных и независимых институтов. Второй фактор – это отождествление религии и национальной принадлежности. С учетом многонационального состава России и наличия нескольких религий, основной упор делается на то, что русскими людьми рассматривается взаимосвязь и взаимодополняемость с православием. Активизацию деятельности церкви молодое поколение тоже рассматривает в качестве условия, при котором церковь и религия рассматривались бы молодежью в качестве значимого и авторитетного института [5].

В последнее время отмечается тенденция к возрастанию интереса к религиозным традициям. Используя эту тенденцию, можно было бы подтолкнуть молодое поколение к активному духовному развитию. В особенности это касается вопроса об отцовстве. Важно, что нравственные ценности имеют большую значимость для молодого поколения. Только эти нравственные ценности зачастую идут в разрез с положениями православной религии. Каким образом можно изменить данную ситуацию? Во-первых, стоит прислушаться к мнению самой молодежи.

В действительности, в последнее время церковь не отличается активной деятельностью. Она существует в качестве обособленного и ограниченного института, зачастую не дает ответы на те вопросы, которые задает молодежь. Вроде бы церковь нормально относится к научно-техническому прогрессу, развитию коммуникаций. Однако сами священнослужители высказывают на этот счет совершенно разные мнения. Именно отсутствие единого подхода церкви к вопросам отцовства не делает ее авторитетом в глазах молодежи.

Выводы. Таким образом, что церковь не выполняет должным образом свою первоначальную функцию. Она не участвует в духовном развитии и воспитании. Зато успешно заявляет общественности о том, как плохо ведет себя молодежь и о том, что раньше такого не было. А как было раньше? У государства и церкви своя история развития. Поэтому для решения проблемы отцовства в рамках духовного воспитания и развития необходимо, чтобы церковь заняла одно из первых мест. Научила не только порицать, но и показывать пример, как следует жить. Здесь свою роль могли бы сыграть авторитетные священнослужители, которые бы нашли свой язык общения с молодежью. Это этого можно было бы получить большую практическую

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

эффективность тренировочного процесса на следующих этапах многолетней подготовки за счет:

- 1 Повышение производительности сердца, т.е. увеличению максимального сердечного выброса (за счет систолического выброса);
- 2 Повышение эффективности (экономичности) работы сердца;
- 3 Увеличению систолического объема;
- 4 Снижении ЧСС (брадикардии) как в условии покоя, так и при стандартной работе;
- 5 Усилении капилляризации тренируемых мышц и других активных органов, и тканей тела (в частности сердца).

Нужно понимать, что к ходакам высокого класса применяются высокие требования к технической подготовке, так как соревновательные скорости наиболее высокие и окологредельные с учетом того, что техника в наибольшей степени лимитирует спортивный результат из-за наибольшей вероятности перехода с ходьбы на бег. Таким образом, необходим тренирующий потенциал применяемых специфических средств на этапах спортивного совершенствования, при котором происходит формирование двигательно-динамического стереотипа, а это, в свою очередь, создаст преемственность воздействующих нагрузок на последующих этапах многолетней подготовки [3].

На сегодняшний день считается, что любая скорость (темп ходьбы в мин/км) ниже 80% от соревновательной скорости (в мин/км) не имеет никакого значения для тренировки кроме восстановления. Это особенно актуально для спортивной ходьбы, где большое значение имеет анаэробный порог [1].

Нами предложена годовичная подготовка на этапе спортивного совершенствования, которая включает тренировочные нагрузки нарастающих объемов и интенсивности и строиться на основе трехцикловой периодизации, мезоцикл которой состоит из базового, ударного и восстановительного микроциклов; базовый микроцикл последующего мезоцикла повторяет параметры объема и интенсивности ударного микроцикла предыдущего мезоцикла; содержание методики тренировки, в зависимости от недельного микроцикла.

Данный подход способствует формированию и развитию двигательного стереотипа и позволяет:

- 1 Длительно выполнять статическую и динамическую работу.
- 2 Длительно осуществлять локальную работу (с участием небольшого числа мышц) или глобальную (при участии больших мышечных групп — более половины мышечной массы).
- 3 Многократно повторять упражнения, требующих проявления большой мышечной силы.
- 4 Способность длительно выполнять глобальную работу с преимущественно анаэробным или аэробным типом энергообеспечения.

Чтобы воздействовать на биоэнергетическое и биомеханическое обеспечение спортсмена в течение недельного микроцикла применялись следующие средства и методы тренировки:

1. В понедельник, среду, четверг и субботу для совершенствования специальной выносливости применяются нагрузки в аэробном режиме энергообеспечения с заданной скоростью 4 мин 45 с за 1 км (аэробная

мощность 1 уровня). Данная скорость является «базовой» для спортсменов, не зависит от объема спортивной ходьбы.

2. Вторник: Прохождение отрезков по 400 м через 400 м переменным методом тренировки (скоростная анаэробная мощность). Скорость прохождения скоростных отрезков постоянная, отдых с «базовой» скоростью. Количество и скорость повторений зависит от микроцикла подготовки.

3. Пятница: прохождение отрезков по 2000 м через 2000 м (аэробно-анаэробная выносливость). Данная тренировка типична для тренировки по 400 м.

4. Воскресенье: Темповая спортивная ходьба с заданной соревновательной скоростью (аэробная мощность 2 уровня). Дистанция темповой тренировки зависит от этапа подготовки и не превышает соревновательную дистанцию (максимум до 80 %).

Постоянное повышение уровня специальной направленности подготовки возможно лишь при условии сочетания:

1. Увеличения суммарных объемов специфических средств и их зависимость от микроциклов.

2. Тренировка в определенных зонах мощности для совершенствования специальных функциональных возможностей и технической подготовленности.

Выводы. Таким образом, для развития специальной выносливости скороходов необходимо использовать скоростную работу как базу для интенсивности выполнения упражнений на выносливость, а выносливость как базу для продолжительности выполнения интенсивных упражнений, в течение длительного времени прохождения дистанции в спортивной ходьбе. Тем самым мы воздействуем на специфические качества скорохода, особенно на специальную выносливость.

Только понимая процессы биоэнергетического обеспечения в совокупности с биомеханическими можно грамотно выстроить тренировочный процесс и подобрать эффективные средства и методы.

Построение годичной подготовки в спортивной ходьбе значительно изменяется в зависимости от этапа многолетней подготовки.

На первых этапах многолетнего совершенствования (стадия начальной подготовки) подготовка предусматривает в основном параллельное решение задач формирования технико-тактической, физической, психологической подготовки юных спортсменов.

На этапе начальной специализации в спортивной ходьбе необходимо развитие аэробного и анаэробного компонента, становление двигательного стереотипа.

На дальнейших этапах структура годичной подготовки носит более сложный характер.

Принципиальная особенность годичной подготовки: все элементы объединены общей педагогической задачей - достижения оптимальной спортивной формы занимающихся, обеспечивающей успешное выступление в главных соревнованиях сезона.

Литература:

1. Бондарчук, А. П. Управление тренировочным процессом спортсменов высокого класса / А. П. Бондарчук. – М.: Олимпия Пресс, 2007. – 272 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

рождения детей. Здесь основными трудностями выступают такие: отсутствие жилья и материальных средств для планирования беременности и рождения, неготовность на психологическом уровне участвовать в воспитании детей [2].

Во-вторых, это пренебрежение элементарными социальными нормами, которые подразумевают ведение порядочного образа жизни, построение доверительных отношений и грамотный подход к выбору партнера. Среди молодого поколения часто встречаются измены, столкновение со случаями незапланированной беременности. В первую очередь это создает угрозы для самой пары, ставит под угрозу жизнь зачатого ребенка, даже если эта беременность не была запланированной. Все эти проблемы возникают на фоне практического отсутствия религиозного воспитания. Религиозное воспитание не дается во многих семьях, религия в целом перестает рассматриваться в качестве семейной ценности. Все чаще она воспринимается в качестве.

Молодежь перестает посещать церковь, перестает читать религиозную литературу, отдавая предпочтение различным видам коммуникации. Еще одной проблемой служат общие социальные тенденции, которые часто высмеивают и не рассматривают всерьез религию.

Каким образом ведет себя религиозная молодежь в вопросах отцовства? Во-первых, рассматривает религию как формально существующую науку, которая устанавливает определенные запреты. Во-вторых, религия все чаще воспринимается в качестве существующей науки на уровне ниже социальных устоев и культурных ценностей. Какую бы практическую пользу могла принести религия в вопросах отцовства? Во-первых, давать духовное воспитание и насыщать умы молодежи. Религия не только ограничивает определенные отношения, но и позволяет получить необходимую духовную пищу. Что подразумевается под этим? Воспитание, рассказ о том, как выглядит отцовство со стороны, какова истинная роль родителей в рождении и воспитании детей. Во-вторых, активно пропагандировать здоровый образ жизни, чего нельзя сделать даже с инструментами социальной рекламы. Здесь основной упор делается на порядочный образ жизни, установление ценности и значимости отношений для каждой пары. Важно сформировать у молодежи такое представление, при котором семейные отношения и рождение ребенка рассматривались бы в качестве дара. Все это подразумевает активную социальную роль родителей.

Интересно в этом свете посмотреть на статистику, которая позволяет - определиться с ролью религии в жизни молодежи. Если в 70-80-е годы своем атеизме заявляли до 85% школьников и 95% студентов, то к настоящему времени картина полностью изменилась. Лишь 10-15% школьников и студентов подтверждают свой атеизм. В этом большая заслуга научно-технического прогресса, который позволил раскрепоститься и сделать более широкими рамки духовной жизни. Каким образом изменилось представление молодежи об отцовстве по сравнению с концом прошлого века? Первая тенденция – это рассмотрение отцовства как необходимости укрепления отношений [4].

Многие пары решаются на рождение ребенка только для того, чтобы сделать более прочными свои брачные узы. Вторая тенденция – это поверхностное отношение к собственной роли в отношениях и рождением ребенка. Молодые люди все чаще рассматривают себя в роли кормильцев семьи, не принимая активного участия в вопросах рождения и воспитания

конструкционна. Наряду с этим, данная теория отличается в методологическом плане от других подходов, развиваемых в рамках данной парадигмы. Главные различия заключаются в интерпретации механизмов выработки нового знания. Выработка нового знания происходит в процессе коммуникации, содержательные аспекты социального взаимодействия людей отражаются в научном, медийном, политическом дискурсе. В качестве носителей знания выступают не отдельные индивиды, а большие социальные группы. В первую очередь теория социальных представлений ориентирована на анализ обыденных представлений, которые используются людьми в процессе повседневной коммуникации и взаимодействия. Так же, одной из важных функций социальных представлений является облегчение и опосредование коммуникативных взаимодействий и выступают одновременно и содержанием, и результатом коммуникации. По мнению Д. Жодле, социальное представление – специфическая форма знания (используемая в прикладном аспекте), позволяющая соединить субъект с познаваемым объектом, таким образом, акт представления рассматривается как акт мышления, который способствует приближению субъекта к объекту [3].

Понятие «религиозная идентификация» нуждается в определении. В научной литературе понятие – «религиозная вера», «религиозная идентичность», «религиозное чувство», - используются как взаимозаменяемые. По мнению М. Мчедлова, религия – сложный социальный и культурно-исторический институт. Он включает в себя системы: религиозного сознания (верований), религиозного культа (обрядов), религиозных организаций (учреждений) и выполняет в обществе ряд функций: смыслополагания, компенсаторную функцию социальной интеграции, социального контроля, коммуникации, мировоззренческую и др.

Традиционно во многих исследованиях религиозная идентичность представляется как двухуровневый феномен, когда выделяются групповая (социальная, коллективная) и индивидуальная (личностная) идентичность индивида.

Религиозная идентичность является частью социальной идентичности молодежи, может развиваться в сторону коммуникации с обществом, то есть вовне, так и в сторону обретения индивидуального трансцендентного опыта, направленное на ценностную сферу.

Религиозное представление об отцовстве, в частности, православие, говорит о необходимости грамотного и трепетного отношения к вопросам отцовства. К сожалению, как молодыми людьми, так девушками вопрос деторождения рассматривается часто с точки зрения жизненной необходимости [1].

На первое место в отношениях ставится карьера, удовлетворение собственных интересов и желаний. Даже в вопросе планирования деторождения наблюдается некое искажение представления о собственной роли и участии родителей в воспитании новорожденных. Религия однозначно призывает грамотно подходить к вопросу планирования рождения, устанавливает ряд запретов, а именно, запрет на беспорядочные связи, запрет на аборт и многое другое. Каковы истинные мотивы искажения представления у молодежи об отцовстве? Во-первых, это нестабильная экономическая и политическая ситуация. В таких условиях молодым парам достаточно трудно прокормить себя, создать оптимальные условия для

2. Матюхов, Д.М. Методика тренировки юношей на этапе начальной подготовки в спортивной ходьбе: монография / Д.М. Матюхов, Т.М. Мелихова. – Челябинск : Уральская академия, 2014. – 114 с.

3. Матюхов, Д.М. Педагогические условия повышения тренировочного процесса юношей на этапе начальной специализации в спортивной ходьбе / Д.М. Матюхов, И.В. Мартыненко, В.А. Шумайлов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - №3. – С. 164-173

4. Матюхов, Д.М. Здоровьесберегающая направленность учебно-тренировочного процесса на этапе начальной подготовки юношей в спортивной ходьбе / Д.М. Матюхов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – № 13. – С. 94-97

5. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические применения / В.Н. Платонов. - Киев: Олимпийская литература, 2004. - 808 с.

Педагогика

УДК 37.013.42(045)

кандидат педагогических наук, доцент Мокшина Надежда Григорьевна

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

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущего учителя к реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения в процессе изучения педагогических предметов. Обосновано применение модульно-компетентного подхода в условиях введения ФГОС высшего образования нового поколения, определяющего актуальность практико-ориентированного обучения студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль: бакалавр) в освоении учебных предметов общепедагогического цикла. Разработано содержание одного из образовательных модулей цикла «Педагогика» в реализации основной профессиональной образовательной программы Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» – «Конструирование и реализация образовательных процессов». Установлено, что одной из учебно-профессиональных задач реализации данного модуля является организация серии мероприятий, направленных на определение готовности будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.

Ключевые слова: метапредметные результаты, федеральный государственный образовательный стандарт, содержание педагогической

подготовки, модульно-компетентностный подход, практико-ориентированное обучение, стандарт результатов обучения.

Annotation. The article is devoted to the problem of preparing the future teacher for the implementation of the Federal State Educational Standard (FSSES) of the second generation in the process of studying pedagogical subjects. The application of the module and competence approach is justified in the context of the introduction of FSSES of higher education of a new generation, which determines the relevance of the practice-oriented training of students in the direction of "The teacher's Education" (profile: bachelor) in mastering the subjects of the general pedagogical course. It is elaborated the content of one of the educational modules of the cycle "Pedagogy" in the implementation of the basic professional educational program of the Elabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga region) Federal University – "Designing and Implementing of processes in the Education". It is established that one of the educational and professional tasks of implementing this module is the organization of a series of activities aimed at determining the willingness of the future teacher to form meta-subject results of mastering the basic educational program.

Keywords: meta-subject results, Federal State Educational Standard, content of pedagogical preparation, module and competence approach, practice-oriented learning, the standard of learning outcomes.

Введение. В условиях реализации стратегических задач инновационного развития образования, как приоритетной сферы социально-экономического устройства России, доминируют тенденции перехода системы общего образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), разработки и утверждения ФГОС общего образования, определяющих систему принципиально новых требований к профессиональной деятельности современного педагога [1]. Принципиальным отличием новых стандартов от предшествующих версий является их ориентация на усиление практикоориентированного характера образования в реализации системно-деятельностного подхода, предусматривающего достижение не только предметных образовательных результатов (знаний, умений и навыков), но и формирование личности обучающихся в условиях свободного и осознанного выбора индивидуальной образовательной траектории, овладение ими универсальными способами учебной деятельности.

Однако установлено, что существующие на сегодняшний день программы подготовки педагогических кадров в вузах не в полной мере обеспечивают готовность будущих учителей к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. В статье представлен опыт Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета по реализации модели содержательного обновления дисциплин педагогического цикла. В работе представлен опыт апробации содержания модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» в системе практикоориентированной подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в рамках требований ФГОС высшего образования третьего поколения.

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является обоснование необходимости и раскрытие содержания педагогической подготовки будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения

УДК 159.922.2

аспирант кафедры социальной педагогики и психологии

Литуева Ольга Владимировна

Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ У МОЛОДЕЖИ С РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье проведен анализ социальных представлений об отцовстве у молодежи с религиозной идентичностью. В частности мы рассматриваем, как меняется это понятие в зависимости от исторических, экономических установок общества. И как это изменившиеся социальные представления меняет взгляды молодежи на эту проблему отцовства.

Ключевые слова: отцовство, молодежь, религия, идентичность, религиозное представление, социализация.

Annotation. In the article the analysis of social representations of fatherhood in young people with a religious identity is presented. In particular we examine how this concept changes depending on the historical and economic units of society. And the way this social representation changed views of youth on this issue of paternity.

Keywords: fatherhood, youth, religion, identity, religious performance, socialization.

Введение. Современные социальные отношения и общественное отношение молодежи к отцовству часто идет в разрез с религией. Утраченные духовные ценности привели к такой ситуации, когда отцовство перестало рассматриваться в качестве единственной возможности для продолжения рода, передачи семейных ценностей. Культурная модель, которая используется молодежью для представления собственной роли в отцовстве, подразумевает лишь функцию соучастия в процессе продолжения рода.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ социальных представлений об отцовстве у молодежи с религиозной идентичностью.

Изложение основного материала статьи. Теория социальных представлений в рамках современного социально-психологического знания выступает одной из продуктивных концепций, позволяющих исследовать процессы и явления, происходящие в условиях изменяющегося мира. Концепция социальных представлений является одним из вариантов западно-европейского социальногокогнитивизма. Соответственно, социальные представления можно рассматривать как фактор, который конструирует не только реальность одного индивида, но и группы в целом. В отличие от социально когнитивного подхода, концепция социальных представлений считается более гибкой и адекватной с социально-психологической точки зрения, так как в первую очередь учитывает социальный контекст и ориентации на коллективного субъекта. В своей работе С. Московиси считает, что «социальное представление – это не представления об объекте, существующем независимо от социальных субъектов, это и есть объект, который не может существовать независимо от действующих социальных субъектов [3]. Так же теория социальных представлений встроена в парадигму социального

специализирующегося в беге на средние дистанции. Так как лабильность нервной системы проявляется в скорости возникновения и прекращения нервных процессов, данное свойство становится помехой продолжительной работе. Следовательно, основной рекомендацией будет – смена вида спорта, например – прыжки в длину или высоту. При сохранении специализации, рекомендуется увеличить упражнения характеризующихся высокой продолжительностью, и использование всевозможных упражнений на расслабление нервной системы.

И двое испытуемых со средним уровнем подвижности и лабильности, а так же высоким показателем выносливости. В данном случае используются упражнения, направленные на сохранение уровня подвижности и выносливости нервной системы и упражнения, направленные на снижение лабильности нервной системы.

Выводы. Подведем общие итоги исследования свойств нервной системы легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции. На основе теоретического анализа подтверждена значимость исследуемой проблемы, представлены основные требования, предъявляемые к бегунам-стайерам, и в соответствии с ними выявлено необходимое соотношение свойств нервной системы.

Полученные результаты показали, что испытуемые не обладают необходимым уровнем свойств нервной системы, что подтверждает актуальность нашей работы. Для достижения желаемого результата сочетания свойств нервной системы организованы тренировочные и внутренировочные мероприятия для коррекции свойств нервной системы.

В тренировочном процессе в зависимости от сочетаний свойств нервной системы использовались – стандартно-интервальный, стандартно-непрерывный, переменный-интервальный, переменный-непрерывный, соревновательный и игровой методы физического воспитания.

Во внутренировочной работе использовались психопрофилактические мероприятия включающие в себя дыхательные упражнения, идеомоторную тренировку, аутогенную тренировку, психорегулирующую тренировку, психомышечную тренировку, самовнушение.

Данные занятия позволили вывести спортсменов на необходимый уровень психологических характеристик, способствующих в оптимальные сроки достичь поставленной цели.

Литература:

1. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 351 с.
2. Каменщикова, Г. А. Практикум по спортивной психологии: учеб.-метод. пособие для студентов 3 курса дневного и заочного отделений / Г. А. Каменщикова; УралГУФК. – Челябинск: УралГУФК, 2008. – 78 с.
3. Краткий курс лекций по спортивной медицине / Под ред. А. В. Смоленского. – М.: Физическая культура, 2005. – 192 с.
4. Павлов, И. П. Лекции по физиологии. 1912-1913г.г. / под ред. И. П. Разенкова; И. П. Павлов; под ред. И. П. Разенкова. – М.: Изд-во Акад. мед. наук, 1952. – 331 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 1998. – 743 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

обучающимися основной образовательной программы, определяемых ФГОС основного общего образования.

Изложение основного материала статьи. Конструктивные изменения в системе образования обусловлены его новой парадигмой, заключающейся в том, что современная школа должна воспитать человека, который будет готов учиться и приобретать новые умения на протяжении всей жизни. На современном этапе социально-экономического развития России к содержанию образования выдвигаются новые требования, устанавливающие внесение изменений в целевые установки определения образовательных результатов обучающихся.

В качестве целевых установок в определении образовательных результатов обучающихся выступают не сумма «знаний, умений, навыков», которыми они должны овладеть на определенном этапе образования, а характеристики сформированности у них личностных, познавательных, коммуникативных способностей, что обусловлено реализацией такой задачи социально-экономического развития Российской Федерации в формировании человеческого капитала, как удовлетворение потребности личности в овладении компетенциями успешной конкурентоспособной личности.

Особенностью федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения является «усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов» [6, с. 4]. ФГОС основного общего образования устанавливает требования к таким результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО), как личностные, предметные и концептуально новые – метапредметные. Метапредметные результаты освоения ООП ООО необходимы личности, в первую очередь, для успешного продолжения образования, стремления к новому, формирования способности к критическому мышлению, готовности к работе в высококонкурентной среде.

«Метапредметность» для педагогики не новое понятие, оно имеет давнюю историю. Еще в работах Ю.К. Бабанского отмечается, что, формируя умения учиться, учителя решают задачи воспитания школьников, так как, тем самым, они способствуют выработке дисциплинированности, добросовестности, трудолюбия, самостоятельности, организованности, ответственности, чувства времени и многих других ценных личностных качеств [7].

В это же время А.В. Усова акцентирует внимание учителей на том, что обучение не может быть эффективным, если они не преследуют задачу вооружения учащихся умениями и навыками учебного труда. Умения читать и писать, самостоятельное планирование работы, осуществление самоконтроля над ее выполнением, внесение последующих коррективов – это умения и навыки, от сформированности, которых в значительной мере зависит качество знаний, обучаемость детей и в конечном итоге развитие личности [4].

На современном этапе наибольший вклад в развитие идей метапредметности в образовании внесли А.Г. Асмолов и А.В. Хуторской. В частности, А.Г. Асмолов характеризует метапредметные результаты как освоенные обучающимися универсальные учебные действия, способствующие овладению ключевыми компетенциями, и которые составляют основу целостной картины мира [6].

А.В. Хуторской указывает на то, что метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, а основообразующая часть предмета. По мнению исследователя, содержание метапредмета отличается от содержания обычной учебной дисциплины тем, что объекты познания в нём выходят за рамки традиционных учебных курсов и располагаются как бы на метауровне. В результате познания этих объектов ученику не сообщается готовый материал для усвоения, а они сами добывают его, каждый по-своему в ходе организованной учителем эвристической деятельности [7].

Согласно ФГОС основного общего образования, требования к метапредметным результатам освоения ООП ООО должны отражать умения обучающегося самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы; создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе (находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение; осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей); планирования и регуляции своей деятельности [5].

Отмеченные в ФГОС основного общего образования нормативные требования к формированию метапредметных умений обучающихся основной школы определяют актуальность выработки особых инструментов педагогической практики, направленных на приведение в действие механизма «обучение через действие».

С целью изучения общественного мнения учителей общеобразовательных школ об усилении практической направленности обучения в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования мы провели анкетирование, в котором приняли участие 400 учителей городов Елабуга, Набережные Челны, Менделеевск, Нижнекамск Республики Татарстан.

По результатам проведенного анкетирования 80 % опрошенных учителей подтвердили необходимость введения ФГОС второго поколения в систему основного общего образования; 15 % респондентов – не задумывалась над этим вопросом; 5 % учителей высказали отрицательное мнение по этому вопросу. На вопрос «Хотели бы Вы участвовать в рабочей группе по разработке ФГОС второго поколения в своей школе?» утвердительно ответили

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Вне тренировочного процесса использовались следующие средства развития выносливости нервной системы:

- переключение на игровые виды спорта (футбол, волейбол, баскетбол, гандбол, лапта), изучение новых движений и правил, необходимых для освоения непривычного вида деятельности;
- использование психорегулирующей тренировки, в успокаивающей ее части, данное средство способствует снижению лабильности нервной системы;
- применение психомышечной тренировки, основанной на самовнушении, способствующей расслаблению нервно-мышечного аппарата;
- воздействие на нервную систему, путем выполнения дыхательных упражнений, направленных на регуляцию вегетативных функций организма.

Так же выявлены меньшие по составу группы (2 человека), с низкими показателями выносливости и лабильности, и высоким уровнем подвижности нервной системы, который определяется скоростью перехода от одного вида деятельности к другому, и будет негативным фактором, так как спортсмен с данным показателем реагирует на любые раздражители, что снижает результативность спортсмена и в тренировочном, и в соревновательном процессе в беге на средние дистанции. На практике это приводит к менее осознанному выполнению упражнений. Этой группе спортсменов рекомендуется сменить стайерский бег на спринтерский. Но мы придерживаемся условия сохранения специализации и предложили следующие средства для снижения уровня подвижности нервной системы:

- концентрация внимания, акцентированная на выполнение упражнения в заданном диапазоне, ориентированная на осознанную регуляцию нервно-мышечных процессов;
- аутогенная тренировка, направленная на расслабление и ощущение тяжести, способствующая снижению возбудительных процессов;
- идеомоторная тренировка, связанная с проработкой основного двигательного действия, где идеомоторный акт досконально осознан и продуман.

В таблице 1 представлены трое испытуемых со средним уровнем выносливости, лабильности и низким уровнем подвижности нервной системы, для повышения уровня подвижности мы использовали средства аутогенной тренировки направленные на возбуждение нервных процессов. В физической подготовке увеличен процент упражнений соревновательного характера.

Среди испытуемых выявлен один спортсмен с высокими показателями выносливости, подвижности, и средним уровнем лабильности. Для снижения подвижности и лабильности нервной системы, использовались продолжительные упражнения умеренной интенсивности, метод аутогенной тренировки, направленной на расслабление, дыхательные упражнения.

Так же представлен один атлет со средними показателями подвижности и лабильности, и низким уровнем выносливости нервной системы. Ему рекомендуется бег на средние дистанции сменить на барьерный бег, но как приведено выше, мы придерживаемся сохранения специализации. И тогда, данному спортсмену показаны к применению физические упражнения направленные на развитие выносливости, идеомоторная и аутогенная тренировка, способствующие более устойчивым и осознанным действиям.

Один бегун со всеми тремя высокими показателями, лабильности нервной системы, которые являются помехой для подготовки легкоатлета,

имени Леонида Николаевича Мосеева, результаты методики «Теппинг-тест» приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования свойств нервной системы по методике «Теппинг-тест»

Выносливость НС (%, уровень)	Подвижность НС (%, уровень)	Лабильность НС (%, уровень)
84 (высокая)	100 (средняя)	97 (средняя)
83 (высокая)	96 (средняя)	96 (средняя)
93 (средняя)	103 (средняя)	97 (средняя)
92 (средняя)	103 (средняя)	96 (средняя)
82 (высокая)	77 (высокая)	87 (средняя)
90 (средняя)	103 (средняя)	97 (средняя)
100 (средняя)	96 (средняя)	105 (средняя)
106 (средняя)	97 (средняя)	103 (средняя)
97 (средняя)	97 (средняя)	104 (средняя)
93 (средняя)	81 (высокая)	98 (средняя)
88 (средняя)	93 (средняя)	88 (средняя)
94 (средняя)	104 (средняя)	101 (средняя)
117 (низкая)	103 (средняя)	102 (средняя)
90 (средняя)	119 (низкая)	102 (средняя)
97 (средняя)	103 (средняя)	99 (средняя)
113 (средняя)	120 (низкая)	120 (средняя)
85 (высокая)	69 (высокая)	81 (высокая)
93 (средняя)	79 (высокая)	93 (средняя)
89 (средняя)	144 (низкая)	109 (средняя)
96 (средняя)	113 (средняя)	102 (средняя)

Исходя из данных таблицы 1, видно, что бегунов можно выделить в группы по сочетанию свойств нервной системы. Самой многочисленной (10 человек) стала та, где все три показателя нервной системы находятся на среднем уровне, соответственно, этим спортсменам необходимо повысить уровень выносливости нервной системы, и понизить ее лабильность. Для этого были организованы следующие мероприятия: в тренировочный процесс, включены упражнения более длительные по продолжительности и с увеличенной интенсивностью. Так же в данный процесс был вовлечен тренер: спортсменам с недостаточным уровнем выносливости нервной системы он сообщал не полный план упражнений на тренировку. После выполнения последнего известного атлетам упражнения, тренер предлагал резервные упражнения, что приводило к включению дополнительных ресурсов организма. Данный прием необходимо использовать время от времени, иначе спортсмен адаптируется к подобным действиям, и зачастую начинает экономить силы во время тренировки для возможных внеплановых упражнений, что может привести к снижению общего уровня физической подготовленности атлета.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

75 % учителей. На вопрос «Испытываете ли трудности в формировании метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования» утвердительно ответили 60 % учителей, отрицательное мнение выразили 40 % опрошенных. В связи с этим модуль «Конструирование и реализация образовательных процессов» может являться самостоятельным базовым разделом при профессиональной переподготовке и повышении квалификации работников образования (учителя-предметники, заместители директора по учебно-воспитательной работе).

По результатам опроса 256 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» установлено, что 65 % респондентов осознают актуальность проблемы профессиональной подготовки будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, определяемых ФГОС основного общего образования; 15 % – выражают негативное отношение к метапредметному компоненту в содержании общего образования, обосновывая свое мнение тем, что исходным уровнем освоения обучающимися учебного материала является его предметная специфика, т.е. знания, умения и навыки в предметной области, уровень овладения которыми измеряем на выходе стандартизированными процедурами (решение тестовых заданий контрольно-измерительных материалов по учебному предмету, не представляющих возможности школьнику раскрыть свой индивидуальный личностный потенциал); 10 % студентов высказывают озабоченность о том, что не видят, как можно раскрыть связи и отношения метапредметного и предметного содержания образования в процессе организации учебной деятельности обучающихся.

На основании указанных выше анкетных данных в апробации модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» был выделен блок учебно-профессиональных задач подготовки будущих учителей к формированию универсальных учебных действий обучающихся основной общеобразовательной школы, включающий в себя поэтапное освоение студентами теоретических положений дидактики, сопровождающееся практическими работами студентов, ориентированными на получение ими первичных навыков научно-исследовательской работы (анализ научно-педагогической литературы и практического опыта учителей в определении эффективных средств учебных предметов, направленных на достижение обучающимися метапредметных образовательных результатов; разработка метапредметных заданий по учебным предметам; определение инструментария диагностики и оценки метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы по ФГОС и др.).

По результатам проведенной работы студентам было предложено ответить на вопрос «Какие способы решения проблемы подготовки будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы будут, на ваш взгляд, наиболее эффективными?» 85 % студентов указали на то, что повышению эффективности подготовки будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы будут способствовать организация сетевого взаимодействия студентов с учителями-супервизорами сетевых школ, имеющих большой практический опыт в реализации метапредметного

компонента по учебному предмету (в соответствии с профилем подготовки); 67 % опрошенных отметили важность усиления практической подготовки будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы в непосредственном контакте с ними; 52% студентов обратили внимание на то, что метапредметный компонент содержания общего образования ориентирует профессиональную деятельность учителя на формирование у личности положительных мотивов учения, развитие творческого и критического мышления, формирование умения решать проблемы, связанные с жизнью.

Главной особенностью раздела педагогики «Конструирование и реализация образовательных процессов» является его практико-ориентированность и модульный подход к построению его содержания [2, 8, 9]. В связи с этим не случайно из 90 часов контактной работы, отведенных на изучение данного модуля, на лекционные занятия приходится 20 часов и 70 часов – на практические занятия, которые проводятся не только на аудиторных занятиях в стенах вуза, но и в классах сетевой школы во взаимодействии с учителем-супервизором. Содержание модуля насыщено различными учебными событиями, предворяющими его изучение, промежуточными и завершающими. Так, например, вхождение в модуль начинается с учебно-ознакомительной практики в сетевой школе, которая завершается учебным событием – проведением деловой игры «Проблемы обучения в образовательном процессе современной школы». На итоговом учебном событии «Педагогическая ярмарка» студентам представлена возможность разработки и презентации группового конструкта метапредметного урока проблемного содержания (в соответствии с профилем подготовки). Учителя-супервизоры приглашаются в качестве экспертов, оценивающих деятельность студентов.

Выводы. Представленный авторами-разработчиками опыт апробации образовательного модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» направлен на усиление практикоориентированной подготовки будущего учителя и обеспечивает готовность к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, определяемых ФГОС основного общего образования. Изучение образовательного модуля позволяет выявить сущность основных концептуальных теорий и технологий организации процесса обучения; выявить содержание образования и условия его реформирования в современной школе; использовать формы, методы и средства обучения, оптимально отвечающие характеристикам субъектов педагогического процесса и актуальной социально-педагогической ситуации; владеть приемами и способами развития личностных и метапредметных компетенций обучающихся. Реализация данной программы в системе профессиональной подготовки будущего учителя к педагогической деятельности позволяет усилить действенный эффект современных образовательных стандартов, акцентирующих внимание на достижение компетентностных результатов обучения.

Литература:

1. Асхадуллина, Н. Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. –

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

проявляется в формировании индивидуального стиля деятельности [5, с. 242]. Отсюда, можно сделать вывод, что представители разных видов спорта будут иметь отличия друг от друга по многочисленным параметрам, а следовательно и индивидуальный стиль деятельности будет различаться.

У легкоатлетов же стиль деятельности будет демонстрироваться в отношении к тренировочному процессу, в волевых проявлениях, в тактических действиях во время выступлений на соревнованиях. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что типологические свойства нервной системы влияют на развитие и становление личности спортсмена, следовательно необходимо знать и учитывать представленные характеристики каждого спортсмена в процессе подготовки и в соревновательный период.

Для определения индивидуальных особенностей нервной системы, нами был выбран «Теппинг-тест». Данная методика разработана Е. П. Ильиным в 1972 году для диагностики силы нервных процессов (лабильности, подвижность, выносливости), используя измерения динамики темпа движений кисти. Выбор методики обусловлен рядом ее достоинств, представим их более подробно.

В-первую очередь тест отличает высокая информативность.

Во-вторых, – доступность в организации и проведении исследования: для реализации указанной процедуры не требуется сложного оборудования и материальных затрат;

В-третьих, методику отличает низкий уровень временных затрат, как в организации и выполнении, так и в обработке результатов тестирования.

Группа испытуемых представлена легкоатлетами 14-15 лет, специализирующимися в беге на средние дистанции (этап спортивной специализации). Данный вид деятельности предъявляет ряд требований к спортсмену:

- сохранение высокой работоспособности в течение всей тренировки;
- низкий уровень реакции на посторонние раздражители, как во время тренировочного процесса, так и во время соревнований;
- спокойствие и сдержанность в нестандартных ситуациях;
- склонность к выполнению упражнений и заданий, требующих кропотливой работы;
- экономичность и рациональность техники бега;
- умение включаться в соревновательную борьбу.

Основываясь на вышеперечисленных требованиях, определим характеристики нервной системы, способные обеспечить достижение наилучшего результата в беге на средние дистанции. Одним из самых важных будет являться свойство выносливости, которое обеспечивает устойчивость к монотонии и утомлению. Ее уровень должен быть достаточно высок, или находиться на рубеже высокого и среднего показателя выносливости нервной системы. Необходимый уровень подвижности – средний, потому что высокий – будет способствовать переключению спортсмена на многочисленные внешние раздражители, а низкий – будет ограничивать перечень тактических действий. И лабильность должна находиться на низком уровне, так как нужна не кратковременная и максимальная работа мышц, а продолжительная их работа с сохранением определенной скорости.

Эксперимент был проведен на базе Муниципального бюджетного учреждения спортивная школа олимпийского резерва № 2 по легкой атлетике

регулярные занятия спортом ведут к функциональному совершенствованию нервной системы, к положительным сдвигам в ее состоянии, совершенствованию нервной регуляции функций организма. Это связано с мощным потоком афферентных импульсов, изменениями во внутренней среде организма. У спортсменов создаются новые временные связи, вырабатываются автоматизмы, упрочиваются двигательные навыки, в связи с чем нарастает тренированность, совершенствуются координации функций организма [3, с. 88].

В отечественной психологии принята двенадцатимерная классификация свойств нервной системы человека. Четыре основных свойства: сила, подвижность, динамичность, лабильность, отличающихся возбуждением и торможением, образуют восемь первичных свойств. Те же основные свойства, отличающиеся уравновешенностью, образуют четыре вторичных свойства [1, с. 118].

Под силой нервной системы И. П. Павлов подразумевал способность переносить сверхсильные раздражители и воспринимал как выносливость нервной системы [4, с. 118]. Б. Д. Карвасарский в свою очередь, представителей сильной и слабой типов нервной системы разделял по показателям выносливости и чувствительности [5, с. 96].

Е. П. Ильин представлял силу как свойство нервной системы, отражающую предел работоспособности клеток головного мозга в ситуации сильного или длительного возбуждения. Сильный тип автор характеризует выносливостью нервных клеток спортсмена, малой истощаемостью их ресурсов, и низкой отвлекаемостью. Сила нервных процессов отражает общую работоспособность человека: атлет с сильной нервной системой способен выдерживать более интенсивную и длительную нагрузку, чем спортсмен со слабой нервной системой. При слабой нервной системе утомление вследствие психического или физического напряжения возникает быстрее, чем при сильной [1, с. 125].

Легкоатлет с сильным типом нервной системы сохраняет высокий уровень работоспособности при длительной и напряженной нагрузке. Даже в состоянии утомления он быстро восстанавливается, в соревновательных ситуациях сохраняет оптимальную кондицию, не теряет эмоционального тонуса и бодрости. Спортсмен с нервной системой слабого типа более чувствителен, обладает способностью реагировать на стимулы низкой интенсивности. Такие атлеты лучше выполняют монотонную работу, быстрее осваивают новые упражнения.

Наряду с силой нервной системы, немало важным свойством является подвижность нервных процессов, Г. А. Каменщикова определяет подвижность нервной системы, как условие развития способности к быстрым перестройкам структуры действий при изменении тактических ситуаций, к смене типа и ритма работы, тактического репертуара в борьбе против разных соперников. Автор так же приводит определение лабильности нервной системы и связывает ее с развитием скоростных возможностей спортсмена, но акцентирует внимание на том, что лабильность проявляется в быстроте движений, скорости сенсомоторного реагирования, мгновенных действиях [2, с. 4].

Б. Д. Карвасарский в своей работе пришел к выводу, что типологические особенности определяются не столько приспособленностью человека к среде, сколько различные способы адаптации. Особенно ярко, по мнению автора, это

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

2016. – №3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24625> (дата обращения: 27.10.2017).

2. Ахтариева, Р. Ф., Мокшина, Н. Г., Мартынова, В. А. Разработка модуля «Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки» основной профессиональной образовательной программы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/121-17875 (дата обращения: 28.09.2017).

3. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

4. Усова, А. В., Бобров, А. А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=370> (дата обращения: 28.09.2017).

6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

7. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 50 с.

8. Ahtarieva, R., Mokshina, N. and Rakhmanova, A. Profession-Oriented Pedagogic Training for Future Teachers under Conditions of Network Interaction with School. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6 (3S3). 2015. – P. 231-240.

9. Mokshina, N.G. Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-oriented Training. *Indian Journal of Science and Technology*, Vol 8(S10). December 2015.

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Назарова Ольга Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье раскрывается проблема педагогического взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя, рассматривается проблема стилей руководства с воспитанниками, выделяются типы взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя и описываются характерные их особенности.

Ключевые слова: взаимодействие, общение, педагогическое руководство, профессиональное становление.

Annotation. The article reveals the problem of pedagogical interaction in the process of professional formation of the future teacher, addresses the problem of leadership styles with pupils, identifies the types of interaction in the process of professional formation of the future teacher, and describes their characteristic features.

Keywords: interaction, communication, pedagogical leadership, professional development.

Введение. Взаимодействие – это одна из основных философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменения состояния или взаимопереход. Это обстоятельство побудило нас обратиться к анализу сущности данного феномена, указывающей, что само общество надо рассматривать как продукт взаимодействия людей, что при изучении природы, истории человечества, особенно духовной деятельности, первоочередным делом выступает выявление бесконечного сплетения связей и взаимодействий, так как вне взаимодействия ни один материальный объект существовать не может.

Формулировка цели статьи. Цель статьи - раскрыть проблему педагогического взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя, дать анализ понятий: взаимодействие, общение, педагогическое руководство, профессиональное становление; выделить типы взаимодействия в процессе профессионального становления будущего учителя и описать характерные их особенности.

УДК: 796.422.14:159.9

доктор биологических наук Лятушин Ян Витальевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);
аспирант третьего года обучения Хрисанфова Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЛЕГКОАТЛЕТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В БЕГЕ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ

Аннотация. В статье дается характеристика свойств нервной системы легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции. Представлены промежуточные итоги исследования свойств нервной системы юных бегунов, показан подробный анализ полученных результатов. Так же разработаны рекомендации по оптимизации необходимых характеристик нервной системы, для достижения наилучшего эффекта в беге на средние дистанции.

Ключевые слова: нервная система, лабильность нервной системы, выносливость нервной системы, подвижность нервной системы, тейпинг-тест.

Annotation. This article gives the characteristic of the properties of the nervous system of athletes, specializing of the run to average distances. Presented the intermediate results of the research of the properties of the nervous system of young runners, shows detailed analysis of the received results. Also developed recommendations to optimize the required characteristics of the nervous system, to achieve the best effect of the run to average distances.

Keywords: nervous system, the lability of the nervous system, the endurance of the nervous system, the mobility of the nervous system, taping-test.

Введение. Организация процесса подготовки легкоатлетов 14-15 лет осуществляется при учете возрастных и индивидуальных особенностей занимающихся и требует от тренера глубинных знаний в области построения тренировочных занятий, биохимии спорта, спортивной физиологии, психологии. Одним из факторов, влияющих на подготовку – будет нервная система. Она является основным регулятором функций и систем организма человека, ее деятельность лежит в основе всех психических процессов. Каждый спортсмен обладает неповторимой комбинацией психологических особенностей, от их сочетания будет зависеть в последующем и выбор вида спорта, и успешность выступлений в нем.

Формулировка цели статьи – выявить показатели свойств нервной системы юных легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции, и на основе полученных данных, разработать рекомендации для достижения наилучшего спортивного результата.

Изложение основного материала статьи. Влияние физических нагрузок на нервную систему юных легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции, не вызывает сомнений. Как отмечает А. В. Смоленский,

- развивать свою педагогическую компетентность, увеличивая педагогический потенциал семьи, совершенствовать внутрисемейную коррекционно-развивающую среду;

- замечать, адекватно распознавать и отреагировать чувства и эмоции своих детей.

Выводы. Обучение, развитие и воспитание детей с нарушением речи требует от всех субъектов образовательного пространства проявления чуткости и понимания. Среди прочих, задача специалистов, сопровождающих детей с речевыми нарушениями в ДОУ – помочь родителям рассмотреть у ребенка таланты, рассмотреть в тени симптомов и трудностей его индивидуальность, уникальность и потенциальные возможности развития. Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, которые воспитывают детей с нарушением речи, является одним из важнейших направлений работы педагога-психолога специализированного дошкольного учреждения. Необходимым компонентом системы психокоррекционной работы с родителями, воспитывающими детей с тяжелыми нарушениями речи, является оптимизация детско-родительских отношений, в контексте целостного комплекса коррекционно-развивающих занятий.

Литература:

1. Видяпина, Л.В., Грошева, Т.Р. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушениями речи // «Логопед». - № 1. – М., 2010. – С. 8-10.

2. Исаматова Л.М. Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи, имеющей ребенка с нарушением речи // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки / Материалы международной научно-практической конференции. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2015. С. 421-423.

3. Калягин В.А. Логопсихология/ В.А. Калягин, Т.С.Овчинникова // учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений — М.: Академия, 2006. — 320 с.

4. Королева О. Л., Мазейна О. В. Включение семьи в процесс коррекции нарушений речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 69–73. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56123.htm>.

5. Попова И.В. Коррекционно-развивающая среда в семье ребенка с тяжелыми нарушениями речи и её структурные компоненты/ Проблемы педагогики. 2017. № 2 (25). С. 52-56.

6. Проскурякова А.А., Жулина Е.В Комплексный подход к коррекции заикания у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 291-296.

7. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В.В. Ткачевой. - М: Издательский центр «Академия», 2014. – 378 с.

8. Шумилова, Е. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве / Е. А. Шумилова, А. А. Ковалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №10. – С. 98-103.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Изложение основного содержания статьи. Если обратиться собственно к проблеме педагогического взаимодействия, то необходимо отметить, что, несмотря на кажущуюся простоту, определить данное понятие достаточно сложно. В педагогической литературе основное внимание чаще всего обращается не столько на *взаимодействие*, сколько на способы *воздействия* педагога на ребенка, в результате которого происходят изменения в личности последнего, аккумулируются знания, умения, навыки. Нам представляется немного упрощенным такое понимание. Понятие «педагогическое взаимодействие» шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которое является следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых. В работе мы оперируем понятием «педагогический процесс», поэтому должны определиться в понимании данной категории. Мы разделяем позицию нескольких авторов (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов) и под педагогическим процессом понимаем специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу изучения содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии [10]. Вслед за В.Г. Мараловым [5] мы считаем, что в широком плане *педагогическое взаимодействие* можно определить как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения.

Исходя из вышеизложенного, процесс профессионального становления будущего учителя мы рассматриваем как специально организованное педагогическое взаимодействие. Это взаимодействие составляет сущностную характеристику рассматриваемого процесса и, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и студентов, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение студентом и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса в исследованиях по педагогике и психологии рассматриваются в двух аспектах: учебно-педагогического сотрудничества и собственно общения. И хотя эти две стороны педагогического взаимодействия взаимосвязаны, в первом случае речь идет, преимущественно, о стилях руководства учебной деятельностью со стороны педагога и формах совместной деятельности учащихся, а во втором - о функциях, параметрах, уровнях, сторонах общения как такового. Наиболее изученными являются формы общения, стиль руководства, тип отношений. Следует отметить, если формы общения рассматриваются в зависимости от возрастных закономерностей развития общения ребенка, то стиль руководства и тип отношения определяется позицией педагога.

Остановимся на формах взаимодействия. Попытка рассмотреть взаимодействие через своеобразие общения детей со взрослыми была предпринята М. И. Лисиной и ее сотрудниками, в частности, ими были выделены следующие формы общения со взрослыми: ситуативно-личностное

общение, ситуативно-деловое общение, внеситуативно- познавательное общение, внеситуативно-личностное общение. Знание закономерностей общения, его основных форм дает возможность взрослому «подтягивать» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития», выправлять недочеты и отклонения в развитии [4].

Рассматривая взаимодействие обучающего и обучаемого, В.К. Дьяченко выделяет формы общения в зависимости от разнообразных форм обучения, а именно: парную, групповую, коллективную. По его мнению, коллективная форма общения, а в частности, общение в парах сменного состава является перспективной формой общения и главным средством индивидуального развития учащихся [2].

В современной психолого-педагогической литературе широко рассматривается проблема стилей руководства с воспитанниками. Стиль педагогического общения проявляется в педагогически организованном пространстве, где осуществляется взаимодействие субъектов общения и где реализуется индивидуальный способ самоосуществления учителя, который и является инициатором взаимодействия.

Опираясь на исследования по проблеме стилей педагогического руководства учащимися [3, 6, 12], можно выделить наиболее распространенные стили: авторитарный, попустительский, демократический стили руководства на разных этапах возрастного развития личности.

Для демократического стиля руководства характерна тенденция широкого контакта с учащимися, установление близкой дистанции, предоставления права учащегося на свою позицию, личностный подход, стимулирование учеников к деятельности путем одобрения, юмора, учет критических замечаний со стороны учеников, отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценках, стереотипности. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация [3].

Авторитарный стиль руководства в педагогической деятельности характеризуется стремлением к единоличному управлению группой учащихся, установлением жесткого контроля, ситуативным подходом, частотой использования запретов и ограничений. Авторитарный стиль общения, по данным Н.Ф. Масловой [6], порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми.

Для нашего исследования значимы результаты работы, представленные Р.М. Мироновой [7] в рамках изучения проблемы влияния стиля руководства и типа отношения к детям на их психическое развитие и социально-психологические характеристики группы. Она показала, что оптимальных результатов достигают педагоги с демократическим стилем руководства и активно-положительным типом отношения к ребенку.

Безусловно, все вышесказанное относится и к высшей школе. Но, учитывая тот факт, что в высшей педагогической школе обучаются более одаренные, заинтересованные в получении знаний студенты, то становится очевидным, что взаимодействие в педагогическом процессе вуза имеет свои специфические особенности. В процессе взаимодействия с будущими учителями преподаватель должен открывать путь к собственному «Я», усиливать их личностное начало, оказывая помощь в осознании уникальности и неповторимости индивидуальности каждого студента посредством

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

самостоятельного ознакомления и проработки. Задачи групповой работы были ориентированы на:

1. Повышение сенситивности родителей к ребенку.
2. Выработку адекватного представления о возможностях и потребностях ребенка с общим недоразвитием речи.
3. Освоение навыков адекватного и равноправного общения между родителями и детьми, способность к предотвращению межличностных конфликтов.

Родители больше стремятся участвовать в жизни ребенка и оказывать им всяческую поддержку. Матери детей с нарушениями речи начали более адекватно воспринимать своих детей, значительно уменьшилась частота попыток ограничивать речевую активность ребенка, стали выше оценивать способности своего ребенка, поощрять его инициативу и самостоятельность. Практически в три раза увеличилось количество родителей, ориентированных во взаимодействии с детьми на кооперацию.

У детей ЭГ улучшилось отношение к матери – частота доброжелательного отношения стала равно 63 % против 44 % и практически сравнялась с показателями КГ, а частота негативного отношения к матери снизилась с 29 до 4% и приблизилась к показателям КГ. Частота противоречивого отношения к матери в ЭГ после проведения цикла также снизилась на 4 %. По отношению к отцу мы также наблюдаем улучшение показателей и приближение их к показателям КГ.

Показатели высокого уровня тревожности у детей ЭГ после коррекции снизились с 49 до 16 % и практически сравнялась с показателями КГ. Частота низкого уровня тревожности у детей ЭГ после коррекции возросла с 11 до 50 %. В результате, совместно проделанной работе с родителями удалось достичь определенных результатов, которые они отмечали в дневнике наблюдений:

- сформировалась способность прогнозировать разрешение конфликтных ситуаций с ребенком.
- повысилась самооценка в социальной роли родителя.
- произошли улучшения во взаимоотношениях родителей и детей. Так же совместно с родителями были разработаны рекомендации для тех, кто воспитывает ребенка с нарушениями речи и хочет быть эффективным и успешным родителем:
- постараться преодолеть свой авторитаризм и посмотреть на мир глазами ребенка;
- научиться воспринимать ребенка как равного себе и перестать сравнивать своего ребенка с другими детьми;
- изучать и познавать особенности своего ребенка, его слабые и, самое главное, сильные стороны;
- приложить все возможные усилия для поддержания теплых, доверительных отношений между всеми членами семьи и, особенно, взрослых и ребенка;
- всегда проявлять искренний интерес, уважение и сопричастность к творчеству ребенка (поделки, рисунки, активные и дидактические игры, сочинительство, драматизации, пантомимы, танцы и т.п.), поощрительно реагировать на самостоятельность ребенка, помогать ему развивать чувство уверенности в себе, веру в свои возможности;

Привязанность дети ЭГ чаще всего испытывают к своим бабушкам и дедушкам (54 %), родным сестрам и братьям (29 %) и только потом к родителям (27 %).

Дети КГ чаще всего испытывают привязанность к своим родителям (70 %), бабушкам и дедушкам (15 %), родным сестрам и братьям (15%).

При исследовании воспитательских позиций в семьях, воспитывающих детей с речевой патологией, замечено, что родители в большей степени ориентированы на авторитарную гиперсоциализацию, которая характеризуется повышенным уровнем контроля за поведением ребенка. При ответах на вопросы родители чаще всего дают социально одобряемые ответы и выявить реально существующие проблемы бывает очень сложно, поэтому еще применялась экспертная оценка семей специалистами дошкольного образовательного учреждения. Большинство матерей ограничивают детей с нарушениями речи от излишней речевой активности, предполагая, что им трудно объясняться в той или иной ситуации, и хотят за них ответить или подсказать какую-то фразу, слово. По шкале "Контроль" выявлено, что многие родители ведут себя авторитарно, требуют безоговорочного послушания и ставят в дисциплинарные рамки. При этом, дети ЭГ ощущают себя не уютно и не комфортно в своей семье, им не хватает добра, ласки, любви, именно это и приводит к неуверенности, замкнутости, речевому негативизму. В контрольной группе отмечается явное преобладание ориентиров на кооперацию и симбиоз.

Тест - игра "Почта" помог выявить отношения ребенка к членам семьи в эмоциональном плане, а также уверенность - неуверенность в родительской любви. Дети выражали своё эмоциональное оценочное отношение к каждому из адресатов и распределяли письма - послания по собственному усмотрению. При подведении результатов учитывалось то, как дети распределили письма между членами семейного круга с положительной и отрицательной точки зрения.

В ЭГ доброжелательные взаимоотношения к женскому полу составили 58%; противоречивость чувств ребёнка к матери отмечалась в 29%, а отрицательное в 13%. В КГ доброжелательные взаимоотношения с женским полом составили 74 %, индифферентные 20%, противоречивость чувств ребёнка к матери отмечалась в 5 %, а отрицательное в 1%.

К отцам дети ЭГ проявили другое не менее значимое для нас отношение. Индифферентное (эмоционально невыраженное) отношение к отцу удалось заметить в 25%; противоречивое составило 20%; отрицательное и негативное отношение - 11%, а положительное отношение в 44%. Дети КГ к отцам проявили следующее: положительное – в 65 %, индифферентное (эмоционально невыраженное) отношение к отцу отмечено в 15%; противоречивое составило 15%; отрицательное и негативное отношение - 5%.

В целом было замечено, что дети с нарушениями речи ощущают себя в своей семье не уютно и не комфортно, им не хватает добра, ласки, любви, именно это и приводит к неуверенности, замкнутости, речевому негативизму. Исходя из обобщённых данных исследования, была разработана серия занятий, направленных на коррекцию детско-родительских отношений, и через них, общего развития и социализации ребенка.

Коррекционная программа включала в себя 6 еженедельных занятий с родителями по 1,5 часа каждое, при этом каждое занятие заканчивалось обязательными практическими домашними заданиями и материалами для

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

совместного поиска и открытия нереализованных еще личностных возможностей и ценностей.

Как показали исследования В.Г. Маралова [5], стиль общения оказывает существенное влияние на динамику активности личности. Им доказано, что только при демократическом стиле взаимодействия ребенок сохраняет привычный уровень активности или даже повышает ее качество. При других стилях возможны деформации активности личности. Данное утверждение должно быть взято на вооружение и преподавателями вузов. А для того чтобы не подавлять активность студентов необходимо, чтобы в работе преподавателя преобладал демократический стиль управления взаимодействием. В основе такого взаимодействия лежит процесс совместного личностного изменения и студентов, и преподавателей (это изменение может быть как позитивным, так и негативным). Описанные нами формы общения, стили руководства и типы общения не отражают всего его многообразия, однако подводят нас вплотную к возможности выделить некоторые достаточные и необходимые параметры педагогического взаимодействия, характерного для рефлексивного управления.

В первую очередь необходимо выделить типы взаимодействия и описать характерные их особенности. Их знание поможет преподавателям избежать ошибок во взаимодействии процессе профессионального становления будущего учителя.

Первый тип взаимодействия базируется на субъект-объектных связях, где воплощается принцип доминирования педагога. Второй – на субъект-субъектных связях, где реализуется принцип паритета, равенства позиций. Третий тип основывается на объект-субъектных связях, где педагог занимает подчинительную позицию. Перейдем к характеристике каждого типа взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие, построенное на субъект-объектных связях. Традиционное понимание педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на студента с целью формирования личности с заданными качествами, построенного на субъект-объектных связях, называют тоталитарным, моносубъектным подходом [9]. Такой подход отождествляет педагогический процесс с особым видом профессиональной деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Этот подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. Личность рассматривается как объект приложения воспитательных воздействий. В соответствии с этим студенту отводится пассивная роль, он находится в «страдательной» позиции, то есть позиции обязательности, долженствования. Ценятся только те качества, в которых реализуются принципы доминирования педагога и подчиненное положение обучаемого: исполнительность, дисциплинированность, нормативность в поведении, способность воспроизводить точно и в нужный момент усвоенное [5].

Основным стилем руководства профессиональным становлением студентов при субъект-объектных связях является авторитарный, устанавливающий прочную зависимость всех обучающихся от единоличной воли, неважно, как эта зависимость будет выражена - прямо или

опосредованно. Такое взаимодействие определяет позицию «жесткой дисциплины» как стиль взаимоотношения. Учителя при этом мало интересует психические особенности и состояние учеников [11].

Охарактеризуем тип взаимодействия, в основе которого лежат объект - субъектные связи. На взаимодействии подобного рода базируется педагогика свободного воспитания (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой), теория спонтанного развития личности, осуществляющегося, главным образом, под влиянием биологического и социального наследия. В данном положении в качестве субъекта фактически выступает ребенок, учащийся, педагогу же отводится пассивная роль. Задача педагога состоит прежде всего в том, чтобы *приспосабливаться* к желаниям детей, создавать условия и предпосылки для их спонтанного развития. В объект-субъектных связях источником принуждения выступает не взрослый, а ребенок. Доминирующим стилем руководства выступает либерально-попустительский стиль, а генеральным типом отношений со стороны воспитателя - угодливо-восхищающийся. В настоящее время объект-субъектные связи чаще встречаются в практике семейного воспитания, где ребенок выступает «ведущим», в роли всеобщего любимца, когда все его малейшие прихоти тут же удовлетворяются.

Остановимся на характеристике типа взаимодействия, основанного на субъект-субъектных связях. А.С. Макаренко не раз писал, что основной педагогический порок - отношение к ребенку как к объекту воспитания. Он предупреждал о том, что нельзя забывать, что ребенок не хочет быть пассивным, что для себя он живой человек. «Эффективность взаимодействия резко возрастает, если педагоги не воспринимают учащихся только как объект своих воспитательных воздействий» [1]. Признавая студента субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений. Система субъект-субъектных связей в педагогике получила название педагогики сотрудничества, полисубъектного подхода, личностно-ориентированной модели взаимодействия. В данном случае обе стороны, и преподаватель, и студент, в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса. Реализуя в процессе взаимодействия субъект-субъектные связи, преподаватель и студент обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять выбор, строить через это свою личность.

Позиция «сотрудничества» во взаимодействии с обучающимися характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. При таком стиле взаимоотношений студент верит, что преподаватель готов ему помочь. Специальные исследования (Ш.А. Амонашвили, Н.С. Дежникова, Ю.М. Кондратьев, М.М. Рыбакова и др.) и практика работы педагогов-новаторов в рамках реализации субъект-субъектных связей показали, что преобладающим стилем руководства в работе с обучающимися является демократический, ведущим типом отношений - устойчиво положительный, что в свою очередь способствует самопостроению личности.

Выводы. Подводя итоги изложенному выше, отметим, что педагогическое взаимодействие представляет собой следующую модель «принуждение (субъект-объектный тип связи); – ненасильственность (субъект-субъектный тип связи); – полная свобода (объект-субъектный тип связи)». Не требует доказательства тот факт, что из всех трех приведенных нами типов

замечает насмешки от сверстников. Неуверенность в себе часто гармонирует с болезненной чувствительностью, уменьшает волю и стремление к преодолению дефекта речи [5].

Применительно к семьям с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР), отмечается, что наиболее полная реализация целей коррекционно-развивающего и воспитательного процесса возможна лишь через оптимизацию внутрисемейной атмосферы и гармонизацию детско-родительских отношений [3].

Одна из самых ключевых позиций в процессе развития и социализации ребенка отводится отношениям между ним и членами его семьи, поскольку именно в семье дети получают первый жизненный опыт, здесь формируются основные представления об окружающем мире, элементарные стили поведения и культурные нормы [2]. Раскрытие характерных черт отношений родителей и детей с нарушениями речи дает возможность определить пути коррекционной работы с целью уменьшения дополнительных негативных факторов, и оптимизации как речевого развития, так развития личности и социализации в целом.

В проведенном нами экспериментальном исследовании приняло участие 60 матерей, 28 отцов и 60 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Основную экспериментальную группу (ЭГ) составили 30 матерей, 17 отцов, 30 детей с нарушениями речи - воспитанников муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 22» городского округа Кинешма Ивановской области. Контрольную группу (КГ) составили 30 матерей, 11 отцов, 30 детей - воспитанников муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №48» городского округа Кинешма Ивановской области.

В рамках настоящего исследования были рассмотрены детско - родительские взаимоотношения и семейная атмосфера (тест родительского отношения А.Я. Варга, В. В. Столина); эмоциональное отношение детей к своему семейному окружению (проективная игра «Почта» модификация теста Е. Антони, Е. Бине); уровень притязаний и тревожности, самооценка дошкольников (тест «Лесенка» С. Г. Якобсон, В.Г. Щур).

Первоначально были выявлены знания родителей о своём ребенке и изучены семейные отношения с детьми. На основе полученных данных был сделан вывод, что большинство родителей ЭГ слишком требовательно относятся к своим детям, жестко контролируют их. Большая часть родителей как ЭГ, так и КГ считает, что трудности в поведении детей связаны с неумением общаться со сверстниками, страхом, застенчивостью и замкнутостью. Следует отметить, что родители детей с нарушениями речи в большей степени убеждены, что нести ответственность за воспитание детей должно только дошкольное образовательное учреждение.

Обращают на себя внимание определение родителями обеих экспериментальных групп явлений, которые больше всего их беспокоят относительно ребенка и его поведения. Так, например, родители детей с нарушениями речи в меньшей степени жалуются на упрямство, капризность и истеричность (демонстративность) своих детей, в сравнении с родителями контрольной группы, при этом основным бичем и предметом расстройств является непослушание.

Введение. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей ребенка является одной из основных задач, направленных на обеспечение полноценного развития личности ребенка. Большое внимание работе с родителями уделяется и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОСДО), где отмечается важность обеспечения психолого-педагогической поддержки семье и необходимость повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования.

Одним из важнейших компонентов социальной ситуации развития ребёнка, определяющих зону ближайшего развития, является система отношений ребёнка с родителями и ближайшим окружением, особенности внутрисемейной коммуникации, способы и формы совместной деятельности. Специфические особенности речевого развития детей с ТНР оказывают влияние на формирование всех психических процессов и личности ребенка в целом. Ряд объективных психолого-педагогических трудностей, негативно сказывается на социальной адаптации и требуют целенаправленной комплексной коррекции конкретных нарушений, и системного психолого-педагогического сопровождения родителей и ближайшего окружения ребенка [6].

В целом, продуктивность психолого-педагогической и логопедической коррекции, как и эффективность включения в этот процесс семьи зависит как от специалистов дошкольного учреждения, так и от родителей воспитанников, имеющих речевую патологию [4].

Формулировка цели статьи. Описание основных особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. Освещение практического опыта диагностической и коррекционно-развивающей работы детьми с ТНР и их родителями.

Изложение основного материала статьи. Формирование социально-педагогической компетентности родителей, рефлексивный анализ и регуляция детско-родительских отношений, расширение репертуара средств, форм и стратегий взаимодействия со своим ребенком, с учетом его индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей – обязательные компоненты дошкольной коррекционной педагогики [8]. Родители, непосредственно вовлеченные в процесс обучения и воспитания, становятся не просто заказчиками образовательных услуг, а важным и необходимым звеном в системе комплексного сопровождения ребёнка, особенно, если речь идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья. Довольно часто можно констатировать, что родители не уделяют должного внимания работе по преодолению речевого дефекта у ребенка. Это связано с тем, что:

- родители не слышат недостатков речи своих детей;
- взрослые не придают нарушениям речи серьезного значения;
- низкий уровень или отсутствие педагогических знаний у родителей;
- надеются на тот факт, что с возрастом все «пройдет само по себе»;
- опираются на житейский опыт своих знакомых [1].

На отношение дошкольника к своему дефекту речи большое влияние оказывает отношение со стороны отца и матери. Всё зависит от того какие установки дает семья, как настраивает его, именно это значимый составляющий компонент оценки своего недостатка речи. Комплекс неполноценности, который внушают близкие усиливается, если их ребенок

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

взаимодействия, оптимальным в высшем учебном заведении для профессионального становления будущего учителя является взаимодействие, построенное на системе субъект-субъектных связей. Именно при таком типе взаимодействия в учебном заведении создаются благоприятные предпосылки формирования личностных особенностей как обучающихся, так и обучаемых, деятельность приобретает характер свободной самостоятельности, обогащается собственным личностным опытом.

Литература:

1. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание, 1984. № 11. - 80 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. - М.: Знание 1979. № 1. - 48 с.
4. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
5. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми: Монография. - М.: Изд-во «Прометей» МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. - 80 с.
6. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. - Л., 1973.
7. Миронова Р.М. Отношение воспитателя к детям и его влияние на межличностные отношения в группе детского сада // Вопросы педагогики и психологии общения. - Вып. 1. - Фрунзе, 1975.
8. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
9. Орлов А.Б. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. - 1988. - № 1. - С. 16 - 26.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
11. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.
12. Сайгушев Н.Я. Становление позиции субъекта деятельности будущего учителя в процессе рефлексивного управления / Н.Я. Сайгушев, А.М. Кумушкулов, И.И. Рысбаев, Л.И. Сайгушева, О.А. Веденева // Современные наукоемкие технологии. - 2015. - №12-1. - С. 143-147

УДК 372.851

доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры математики и методики преподавания
математических дисциплин Назиев Асланбек Хамидович
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина (г. Рязань),
Рязанский областной институт развития образования (г. Рязань),
Государственный социально-гуманитарный университет (г. о. Коломна);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики
и методики преподавания математических дисциплин
Камышов Алексей Владимирович
Государственный социально-гуманитарный университет (г. о. Коломна)

К ВОПРОСУ О РОЛИ КВАНТОРОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены результаты проводимого нами исследования проблемы организации работы с кванторами в процессе обучения математике в средней школе.

Ключевые слова: кванторы, предложения с кванторами, обучение математике.

Annotation. The article presents the results of our study of the problem of organizing the work with quantifiers in the process of teaching mathematics in high school.

Keywords: quantifiers, statements with quantifiers, mathematics teaching.

Введение. Одной из важнейших задач современной российской школы является формирование интеллектуально развитой личности. Большая ответственность при этом возлагается на учителя математики, поскольку математика, по словам Дж. В. А. Юнга, дает наиболее типичные, отчетливые и простые примеры приемов мысли, представляющих исключительную важность для каждого, причем никакой другой учебный предмет не может сравниться с ней в этом отношении [10].

Объясняется это тем, что уровень интеллектуального развития человека тесно связан со способностью проводить дедуктивные рассуждения, а математика, если говорить совсем коротко, — это доказательство, а значит, дедуктивные рассуждения. В силу этой особенности математики, изучающий ее буквально принужден выстраивать свои рассуждения в строгом соответствии с законами логики.

Не так давно многие методисты полагали (а некоторые до сих пор полагают), что для нужд школы вполне достаточно так называемой классической (аристотелевской) логики — учения о понятии и субъектно-предикатной форме суждений. Однако, как заметил Г. Фрейденталь, «едва ли существуют мысли, которые можно выразить в субъектно-предикатной форме; мысли требуют схемы отношений и последовательностей кванторов» [9, с. 68; курсив наш].

Пониманию этого обстоятельства мешает широко распространенное заблуждение, будто бы кванторы – это особые значки, представляющие собой перевернутые буквы «А» и «Е». На самом же деле, кванторы – это отнюдь не

УДК: 373.25

кандидат психологических наук,
доцент Кудрявцев Владимир Александрович
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (Нижний Новгород);
студентка магистратуры «Психолого-педагогическое
сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Годнева Анастасия Евгеньевна
Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина (Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья основана на результатах экспериментального исследования, проведенного в рамках магистерской диссертации и посвящена вопросам значимости своевременного включения семьи в коррекционную работу с детьми через разные формы совместной деятельности. Акцентируются вопросы связанные со спецификой организации взаимодействия образовательного учреждения с семьей ребенка с ТНР, рассмотрены некоторые аспекты индивидуально-личностных особенностей в структуре психолого педагогического сопровождения, обучения и воспитания детей данной категории. Представлены некоторые аналитические данные и выводы по результатам исследования детско-родительских взаимоотношений, особенностям восприятия речевого дефекта и своего ближайшего окружения. Описаны основные результаты апробации коррекционной программы с включением родителей в психолого-педагогическое сопровождение и образовательные и развивающие программы ДОУ.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи (ТНР), семья ребенка с ОВЗ, взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей, детско-родительские отношения, коррекционный потенциал семьи.

Annotation. This article is based on the results of an experimental study conducted in the framework of the master thesis and is devoted to the importance of the timely inclusion of the family in correctional work with children through various forms of joint activities. Accented issues related to specific aspects of the organization of interaction of educational institution with the child's family with TNR, some aspects of individual personality peculiarities in the structure of psychological and pedagogical support, training and education of children in this category. Presents some analyses and conclusions on the results of a study of parent-child relationships, characteristics of perception of speech defect and his entourage. Describes the basic results of approbation of the correction programs with the inclusion of parents in psychological and pedagogical support and educational and development program of DOE.

Keywords: severe speech disorders (SSD), the family of a child with disabilities, the interaction of preschool educational institution with the family, parent-child relationships, the corrective potential of the family.

использовать свои знания и навыки в новых, постоянно изменяющихся условиях;

- соответствие образования государственным стандартам, международным требованиям (эквивалентность образования);
- мыследеятельностный характер обучения, т.е. обучение студентов способам самостоятельной познавательной деятельности (исследовательская, проективная, руководящая деятельность);
- вариативность межпредметного взаимодействия;
- принцип человекообразности, отражающий основную суть образования – выявление и реализация внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внутреннему миру, связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основам мира и человека [6].

Профессионально-педагогическое образование должно строиться с учетом этих принципов, быть школой развития личности будущего педагога и выступать как некоторая метадеятельность, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности. Иначе говоря, учитель должен не столько учить, сколько стимулировать ученика к культурологическому саморазвитию, создавать условия для его самосовершенствования.

Литература:

1. Батюта М.Б., Сорокина Т.М. Содержание и психологическая структура профессионально-педагогического мировоззрения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015, № 1.
2. Батюта М.Б., Сидорина Е.В. Структурно-содержательные характеристики профессионального мировоззрения современных студентов – будущих педагогов / Проблемы современного педагогического образования. Серия «Психология и педагогика», 52 (4)
3. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). - Минск, 2000.
4. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б., Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016, № 2, URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/216>
5. Скрипкина Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход. Материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г.
6. Хуторской А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (дата обращения: 12.11.2017)

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

средства стенографии, каковыми их зачастую представляют, а элементы сложившейся к настоящему времени структуры математического мышления, и неважно, как они изображаются на письме или произносятся [1, 2, 4, 5].

За небольшими исключениями типа равенств, составляющих таблицу умножения, каждое математическое предложение является либо обобщением (начинается с квантора всеобщности), либо подтверждением (начинается с квантора существования), хотя традиционные формулировки часто скрывают это обстоятельство. По этой причине правильное понимание предложений математики без явного или неявного осознания присутствия в них кванторов практически невозможно. В силу этого рассмотрение кванторно-ориентированной проблематики должно стать неотъемлемой частью процесса обучения математике.

Формулировка цели статьи. В статье приводятся примеры, показывающие, что неотъемлемой частью процесса обучения математике должна стать совместная деятельность учителя и учеников, направленная на формирование умений [1, 2]:

- видеть кванторы в предложениях;
- правильно понимать предложения с кванторами;
- правильно формулировать утверждения с кванторами;
- доказывать предложения с кванторами;
- применять предложения с кванторами;
- рассуждать в соответствии с основными законами логики кванторов;
- распознавать и выявлять нарушения основных законов логики кванторов.

Изложение основного материала статьи. Немного забегаю вперед, скажем, что формирование любого из перечисленных выше умений оказывается напрямую связанным с формированием остальных.

Возьмём, к примеру, теорему о медианах треугольника в формулировке из учебника А. В. Погорелова [6]: «Медианы треугольника пересекаются в одной точке». Совершенно естественно возникают три группы вопросов.

1) Медианы какого треугольника пересекаются в одной точке? Какого-нибудь одного? Каких-нибудь особых? Для каких треугольников годится приведённое доказательство?

2) Какие медианы? Эта и эта? Какие-нибудь две? Любые две? Или все три?

3) В какой одной точке? Какую ни возьми? Или в той, но не в этой? Известна ли заранее эта точка, или её нужно найти в процессе доказательства?

В результате обсуждения ответов на эти и другие вопросы рождается точная формулировка приведённой выше теоремы: «Для любого треугольника существует точка, через которую проходят все три его медианы».

Описанная нами работа чрезвычайно полезна: она приводит к подлинному пониманию теоремы, без неё нет и не может быть уверенности, что теорема понята правильно.

Весьма полезно также ставить подобные вопросы — мы называем их *кванторно-ориентированными* — в связи с ошибками учащихся, причём и с такими, которые, на первый взгляд, не связаны с кванторами.

Например, ученик преобразует модуль суммы двух чисел в сумму их модулей. Можно, конечно, сказать, что ни в коем случае не следует так поступать, ибо это неверно. Но гораздо полезнее будет поставить в связи с

этой ошибкой ряд кванторно-ориентированных вопросов: «Для каких чисел модуль суммы равен сумме модулей? Для любых? Для некоторых? Существуют ли пары чисел, для которых модуль суммы равен сумме их модулей? Для любых ли двух чисел модуль их суммы равен сумме их модулей?».

Результатом такой работы явится не только осознание учеником допущенной им ошибки, не только возможное открытие им свойства: «Модуль суммы двух чисел равен сумме их модулей тогда и только тогда, когда произведение этих чисел неотрицательно», — но и прибавление в понимании роли кванторов в формулировке утверждений. Ученик поймёт, что без кванторов, явных или подразумеваемых, предложение «Модуль суммы двух чисел равен сумме их модулей» не истинно и не ложно; если добавить к нему два квантора всеобщности, получится ложное высказывание; если же добавить кванторы существования, получится высказывание истинное.

С более сильными учениками можно продолжить постановку вопросов: «существует ли число, модуль суммы которого с любым числом равен сумме их модулей? для каждого ли числа существует число, модуль суммы которого с первым равен сумме их модулей?» и так далее.

Подобную деятельность можно (и чрезвычайно полезно) организовать по поводу практически любой из распространённых ошибок: «квадрат суммы равен сумме квадратов», «синус двойного угла равен удвоенному синусу этого угла», «арифметический квадратный корень из квадрата числа равен этому числу», «скрещивающиеся прямые — это прямые, которые лежат в разных плоскостях» и т.д.

Таким образом, работа учителя должна быть направлена на то, чтобы с помощью кванторно-ориентированных вопросов помочь школьникам увидеть кванторы в предложениях, благодаря этому понять, что именно утверждается, и на этой основе переформулировать предложения, явно используя кванторы. Эта переформулировка помогает не только правильно понять утверждаемое, но и найти путь доказательства, проконтролировать правильность проведённого доказательства. Рассмотрим по этому поводу задачу из учебника А. В. Погорелова [6, с. 96, № 34]:

Внутри окружности радиуса R взята точка на расстоянии d от центра. Найдите наибольшее и наименьшее расстояния от этой точки до точек окружности.

Правильное решение этой задачи невозможно без понимания того, что значит «наибольшее (наименьшее) расстояние». Объяснение этого требует привлечения кванторов. Действительно, наибольшее (наименьшее) расстояние от данной точки до точек окружности — это то, которое больше (меньше) всех других расстояний от данной точки до точек окружности. На понимании этого обстоятельства будет строиться и доказательство того, что найденное в процессе решения задачи расстояние является искомым.

После обсуждения с учениками смысла слов «наибольшее (наименьшее) расстояние» нужно позаботиться о том, чтобы школьники рассмотрели все возможные случаи: когда точка, выбранная внутри окружности, совпадает с центром окружности, и когда — не совпадает.

Рассматривая первый случай, учащиеся вместе с учителем приходят к выводу, что наибольшее и наименьшее расстояния от выбранной точки до точек окружности равны R .

осознанное отношение будущего педагога к проблемам детства, нравственной стороне общения педагога со школьниками наиболее продуктивно складывается в процессе взаимодействия с произведениями искусства. Мы полагаем, что метапредметность возникает в результате соединения надпредметной подготовки с предметной, в результате гуманизации и гуманитаризации последней. Психологическим механизмом формирования метапредметности у будущего педагога является развитие компонентов профессионально-педагогического мировоззрения, которое фиксируется в изменении общей Я-концепции, Я-концепции профессиональной деятельности и особенностей профессиональной мотивации.

В центре такого подхода стоит будущий учитель как субъект профессионального развития, а сама подготовка будет осуществляться с позиции надпредметности.

Реализуемая процессуальную модель, ориентированную на формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения учителя можно представить ее в виде четырехблочной схемы, включающей ценностный, когнитивный, деятельностный и оценочно-результативный блоки.

Деятельностный компонент обеспечивает создание новых технологий, проектирование культуросообразных средств обучения, творческих методов обучения. Он представлен описанием эффективных методов и форм реализации культурологического подхода в преподавании психологии, где указаны интерактивные методы и приемы обучения, информационные технологии и электронные ресурсы, инновационные технологии обучения, исследовательская и проектная деятельность.

Когнитивный компонент отражается в систематизации информации на единой концептуальной основе.

Ценностный связан с постижением смысловых ценностей философии образования и культуры.

Оценочно-результативный блок определяется способностью личности к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию и повышению своего профессионального уровня, повышением мотивации, становлением целостного психолого-педагогического мировоззрения и выработке ценностных ориентиров.

Данные компоненты модели развития профессионально-педагогического мировоззрения будущего учителя рассматриваются нами как взаимосвязанные компоненты целостной системы психологической подготовки будущего педагога в логике культурологического подхода.

С нашей точки зрения развитие профессионально-педагогического мировоззрения личности будущих педагогов должна основываться на следующих принципах:

- отказ от знаниево-ориентированного подхода к процессу подготовки будущего педагога, психологизация и культуризация всего комплекса получаемых знаний;
- приретен проблемных методов обучения и развития обучающихся;
- междисциплинарная и надпредметная интеграция, содействующая становлению целостного мировоззрения и выработке ценностных ориентиров;
- гибкость обучения, способного реагировать на изменения социальных процессов и потребностей рынка труда, формирование на этой основе таких качеств как самостоятельность, конкурентноспособность, умение

В связи с этим можно утверждать, что в новых социально-педагогических условиях статус и роль учителя как профессионала и культуротворческой личности во многом определяется культурологической и профессиональной подготовленностью, т.е. на современном этапе требуется новый педагог-профессионал, педагог-исследователь, обладающего высокой общей и профессиональной культурой. Такому учителю необходим новый уровень профессионально-педагогического мировоззрения, который связан с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам, и в связи с этим новый уровень профессионального развития. Психологическая подготовка будущего педагога в логике культурологического подхода нами понимается не только как средство накопления знаний и формирования умений и навыков профессионального характера, но и как средство становления профессионально-педагогического мировоззрения личности. В таком случае, психологическая подготовка обеспечивает высокий уровень культурологического развития личности будущего учителя, вхождение и интеграция его с общей и профессиональной культурой, отражающей социально-педагогическое состояние общества.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, выделим основные концептуальные положения, определяющие возможность построения процессуальной модели, ориентированной на формирование и развитие профессионально-педагогического мировоззрения учителя:

- «культура выступает предпосылкой и результатом образования», т.е. через образование человек усваивает общечеловеческую культуру и опыт и, наоборот, через образование он может их творить и обогащать (А.А.Реан);
- центром образовательного процесса должна стать личность будущего педагога, его культура и профессионализм, а знания и умения, которыми он обладает должны превращаться из самоцели обучения в средство его профессионального развития и самосовершенствования как активного субъекта учебной и общественной деятельности (Е.В.Бондаревская, И.А.Зюзин, В.И.Слабодчиков, Н.А.Исаев);
- «смысл образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внутреннему миру, связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основам мира и человека» [6].

При всем разнообразии подходов к моделированию личности будущего специалиста ни один из них фактически не затронул построение модели формирования профессионально-педагогического мировоззрения личности будущих педагогов в системе надпредметной вузовской подготовки.

Все эти рассуждения подводят нас к осознанию того факта, что наиболее актуальной на сегодняшний день является задача формирования профессионально-педагогического мировоззрения личности будущих педагогов, предполагающая конвергенцию психологической предметности и искусствоведческой надпредметности, что отражает метапредметность образования.

Система надпредметной и метапредметной подготовки студентов включает в себя культурологическую составляющую профессионализма педагогов, прежде всего искусствоведческую. Наш концептуальный подход к построению содержания заключается в том, что по нашему мнению,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

При рассмотрении второго случая совершенно естественно возникает следующий рисунок.

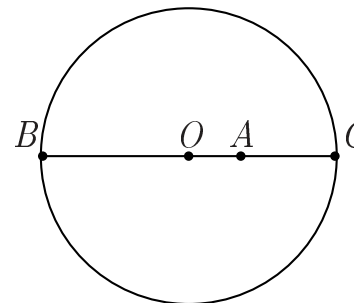


Рисунок 1

Анализируя его, многие школьники сразу дают ответ: AC — наименьшее, а AB — наибольшее из расстояний от выбранной точки A окружности. При этом в стороне остаётся обоснование этих утверждений. А доказать их совсем несложно. Это по силам почти каждому школьнику. Важно только правильно организовать поиск доказательства.

Получив от школьников ответ, что AC — наименьшее из расстояний от точки A до точек окружности, можно попросить их объяснить, как они это понимают. В результате такой беседы учитель вместе со школьниками приходят к тому, что, понимать это следует так, что для любой точки окружности X , $AC \leq AX$. Именно это и нужно обосновать.

Далее естественным образом появляются на чертеже произвольно выбранная точка X и интересующий нас отрезок AX (рисунок 2).

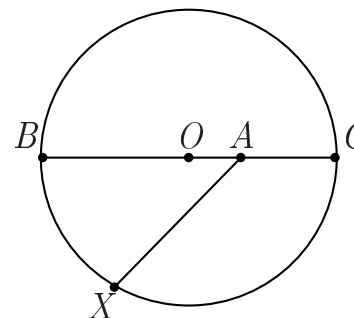


Рисунок 2

Анализ рисунка 2, показывает, что на нём не хватает ещё одного элемента — отрезка OX (рисунок 3).

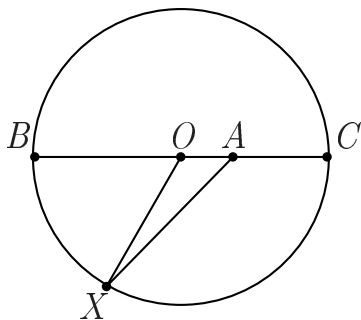


Рисунок 3

После этого дополнительного построения уже совсем нетрудно доказать справедливость неравенства $AC \leq AX$. Для этого достаточно заметить, что $AC = OC - OA = OX - OA$ и применить к точкам O, A и X неравенство треугольника.

Рассмотрим еще один пример на доказательство предложений с кванторами.

Докажите, что существует действительное число x , при котором для любого действительного числа y выполняется неравенство

$$x^2 - y^2 + 2x + 2y \leq 0.$$

Для доказательства достаточно указать какое-нибудь число x , при котором это неравенство будет выполняться для любого действительного y . Можно,

конечно, взять $x = -1$, и тогда получим:

$$x^2 - y^2 + 2x + 2y = 1 - y^2 - 2 + 2y = -y^2 + 2y - 1 = -(y - 1)^2 \leq 0.$$

Но как догадаться, что взять нужно $x = -1$, а не $x = -2$, например?

Догадаться до этого могут помочь соображения, связанные с так называемой геометрической интерпретацией кванторов [1,4]. Построив в прямоугольной системе координат Oxy график предложения « $x^2 - y^2 + 2x + 2y \leq 0$ », мы тотчас же обнаруживаем вертикальную прямую $x = -1$, целиком содержащуюся в этом графике (рисунок 4).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

научных дисциплин и, соответственно, учебных предметов. В 2008 году метапредметный подход был заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов [3].

Несмотря на долгую историю понятия, до сих пор нет единого его толкования, различные научные школы трактуют его по-разному.

Ю.В. Громыко под метапредметным содержанием образования понимает деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета [5].

«Принцип «метапредметности» заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета. Метапредметы соединяют в себе идею предметности и надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности. «Метапредметы с одной стороны обязательно построены в соответствии со схемой предметно-дисциплинарной организации, с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным и надпредметным системам мыследеятельности – процессам мышления, действия мыслекоммуникации в конкретной практической области» [3].

Метапредметность характеризуется как выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности. Можно сказать, что общеучебная деятельность стоит как бы «сбоку» или параллельно предметной, т.е. она независима от предметов и может применяться к любому из них. Тогда как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится, как бы в её основе. Согласно позиции А.В. Хуторского, метапредметность – это неотъемлемая часть любой образовательной системы и любого типа обучения, «ориентированной на фундаментальность и человекообразность» [6].

Таким образом, анализ образовательной ситуации позволил выделить надпредметное обучение как необходимую составляющую к профессиональной подготовке будущего учителя в контексте требований к новым образовательным результатам. Надпредметная подготовка – это обучение в результате которого, формируются интегративные общеучебные умения и навыки, способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования. Одновременно это и процесс развития профессиональной компетентности будущего учителя.

Результатом надпредметной подготовки является личность студента, владеющая обобщенным и способами личности-ориентированной деятельности и наделенная качествами личности, определяющими ее успешность в быстро меняющемся современном мире (конкурентноспособность на рынке труда, способность к самообразованию и повышению своего профессионального уровня, умение использовать свои знания и навыки в новых, постоянно изменяющихся условиях). Другими словами, в грядущем устройстве мира будут вознаграждаться прежде всего высокая культура, индивидуальность и предприимчивость, творческое мышление и фантазия, ориентированность на будущее.

Изложение основного материала статьи. Существенной характеристикой профессиональной позиции педагога нового информационного постиндустриального общества является позиция не транслятора культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, а позиция совместного освоения социального опыта ребенка в условиях неопределенности. Распространенный сегодня тезис, что традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников, уже не способна удовлетворить запросы педагогической практики, позволяет сформулировать основные требования к профессиональной деятельности учителя. В отличие от учителя-специалиста педагог-профессионал, во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи.; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков, в – третьих, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи.

Перечисленные характеристики профессиональных требований учителя являются по сути надпредметными, то есть нацеленными не на предметное содержание, сколько на способность будущего выпускника осваивать собственный метакогнитивный опыт, на превращение ученика в субъекта, заинтересованного в самоизменении, что обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию.

Понятие «надпредметная» подготовка является многоаспектным и многоуровневым. Наиболее развернутый анализ понятия приводит А.В.Хуторской, раскрывая методологические основания конструирования образовательных стандартов и выделяя их отличия от имеющейся ранее предметоориентированной концепции. Понятие "общепредметное" содержание образования имеет синонимическую связь и функциональные пересечения с такими понятиями, как "допредметное", "надпредметное", "метапредметное" содержание образования. Терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие.

Основными элементами предметной подготовки являются теоретическая и практическая подготовка студентов в процессе учебных занятий по дисциплинам предметного блока и всех видов практики и внеаудиторной работы, подготовка к овладению вопросов, связанных с пропедевтикой методики обучения в преподавании специальных дисциплин, дидактическая подготовка к воспитательной работе и педагогической деятельности.

Надпредметная подготовка реализуется через метапредметное содержание. В древнегреческом языке предлог мета- и приставка мета-имеют значение «после, следующее, за», а также «через», «между». В отечественной педагогике метапредметный подход получил развитие в конце XX века, в работах А. Асмолова, Ю. Громько, О. Лебедева, А. Хуторского и др., данный подход в образовании рассматривается как междисциплинарное взаимодействие, позволяющее сохранять и отстаивать в социуме культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения.

Метапредметные образовательные технологии были разработаны с целью решить проблему разобщенности и оторванности друг от друга разных

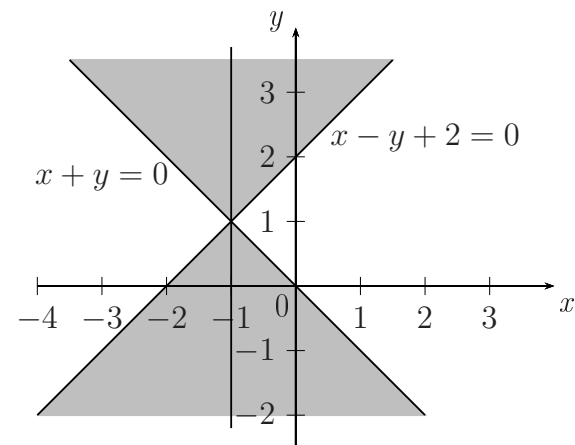


Рисунок 4

Но выполнить подобные построения без предварительной подготовки под силу далеко не каждому школьнику. (В нашей следующей работе, помещенной далее в этом выпуске, мы подробно обсудим вопрос, связанный с обучением школьников применению геометрического смысла кванторов).

Другой способ доказательства можно найти, если обратить внимание на предложение «для любого действительного числа y выполняется неравенство $x^2 - y^2 + 2x + 2y \leq 0$ » и попытаться вспомнить и применить к нему ранее изученные теоремы.

Если посмотреть на это неравенство как на квадратное относительно y , то несложно заметить, что неравенство $-y^2 + 2y + x^2 + 2x \leq 0$ выполняется для любого действительного y в точности тогда, когда дискриминант квадратного трехчлена $-y^2 + 2y + x^2 + 2x$ неположителен, т.е. когда

$$D = 4(1 + x^2 + 2x) = 4(x + 1)^2 \leq 0,$$

$$x = -1.$$

Теперь видно, что ответом является $x = -1$. Как видим, найти подходящее x позволяет применение известной теоремы о квадратном трехчлене, которая представляет собой предложение с квантором всеобщности.

Практически любая теорема, встречающаяся в школьном курсе математики, явно или неявно содержит один или несколько кванторов, и, обучая школьников применять эти теоремы для решения той или иной задачи, мы, тем самым, учим их применять предложения с кванторами.

Разумеется, не всегда удобно доказать требуемое «напрямую». Так, например, для доказательства того, что уравнение

$$x^4 + 5x^2 + 2x + 6 = 0$$

не имеет решений, можно попробовать преобразовать левую часть уравнения так, чтобы после преобразования можно было бы с уверенностью сказать, что для любого x , $x^4 + 5x^2 + 2x + 6 \neq 0$. Это, в свою очередь, будет означать, что ни для одного x уравнение $x^4 + 5x^2 + 2x + 6 = 0$ не выполняется, т. е., что оно не имеет решений.

Один из возможных вариантов реализации этой идеи представлен ниже. Для любого x :

$$x^4 + 5x^2 + 2x + 6 = [(x)^4 + 4x^2 + 4] + (x^2 + 2x + 1) + 1 = (x^2 + 2)^2 + (x + 1)^2 + 1 \neq 0.$$

Это и доказывает требуемое.

Как видим, вместо того чтобы доказывать, что уравнение $x^4 + 5x^2 + 2x + 6 = 0$ не имеет решений, т. е., что неверно, что существует x такое, что $x^4 + 5x^2 + 2x + 6 = 0$, можно доказать, что для любого x ,

и, тем самым, будет доказано требуемое.

Рассуждая подобным образом, мы неявно используем так называемый **закон отрицания подтверждения**, который состоит в том, что [5]

каково бы ни было предложение «... x ...», имеет место эквиваленция

$$\text{Не}(\exists x)(L(x)) \leftrightarrow (\forall x)\text{Не}(L(x)).$$

Для краткости мы пишем здесь и далее «не» вместо «неверно, что».

Как видим, умение рассуждать в соответствии с этим законом позволяет найти один из возможных способов доказательства требуемого предложения.

В ряде случаев неявное использование законов логики кванторов позволяет не только решить задачу, но и найти наиболее оптимальный (эффективный) способ решения, а это – одно из требований Федерального Государственного Образовательного Стандарта Основного Общего Образования, содержащееся в перечне метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования [8].

В качестве примера рассмотрим задачу, взятую из книги [3, с. 10]:

Найти все значения x , для каждого из которых неравенство

$$(2 - x)a^2 + (x^2 - 2x + 3)a - 3x \geq 0$$

выполняется для любого значения a , принадлежащего промежутку $[-3; 0]$.

Авторское решение этой задачи, приведенное на с. 75–76, занимает целую страницу печатного текста! (Это притом, что некоторые выкладки оставлены на долю читателя). Приведем другое (более компактное) решение этой задачи.

Решение.

Пусть x таково, как требуется в задаче. Тогда неравенство

Введение. Формирование педагогического мировоззрения - процесс сложный, длительный и противоречивый. Основы профессионального педагогического мировоззрения начинают развиваться в период вузовского обучения, а к периоду зрелости оно оформляется и развивается как устойчивая система связей, обеспечивающих передачу опыта в процессе профессиональной деятельности на этапе послевузовского образования. К этому времени накапливается научные знания, элементарный профессиональный опыт, опыт взаимоотношений с людьми, осваивается множество социальных ролей и приобретаются социальные навыки, появляется родительский опыт, наиболее сильно актуализирующий потребность передать приобретенное. К этому периоду оформляется вполне осознанная программа воспитания ребенка, происходит переосмысление и переотношение к родителям и семейному опыту воспитания. Профессионально-педагогическое мировоззрение учителя может рассматриваться как новообразование зрелости, а закономерности его развития можно учитывать при организации педагогического образования.

Однако, как показывают исследования (В.А.Сластенин, А.И.Мищенко, В.Э.Тамарин, А.Б.Орлов и др.), традиционно сложившаяся практика подготовки учителя мало ориентирована на развитие у будущих педагогов целостного профессионального педагогического мировоззрения. В результате оно складывается стихийно и бессистемно [1, 2].

Формулировка цели статьи. Проблемы совершенствования педагогического образования широко и многосторонне разрабатываются в отечественной педагогике и психологии. Однако в большинстве этих работ преимущественно акцентируется необходимость частичных технологических улучшений и совершенствований сложившихся форм и методов подготовки учителей, гораздо меньше внимания уделяется поиску и обоснованию новых подходов в этой работе, выходящих за пределы традиционных представлений о ней.

Так, Н.М.Зверева, В.А.Корнилов, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Е.П.Морозов, А.А.Орлов, А.Б.Орлов, Н.Г.Осухова, П.И.Пидкасистый, В.В.Серигов, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др. считают, что важно перенести акцент в подготовке будущих учителей, на изменение цели профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, влечет за собой изменение и содержания, и деятельности студентов.

Каспржак А.Г., Краевский В.В., Лебедев О.Е., Поташник М.М., Щедровицкий Г.П. связывают модернизацию содержания образования с выходом процесса обучения за рамки предметной области, быть школой развития личности будущего педагога и выступать как своеобразный внутренний план любой другой деятельности.

Сегодня высшее педагогическое образование, отвечая на современные вызовы, должно быть направлено на формирование профессионально-активной личности, обладающей целостной системой фундаментальных знаний и практико-ориентированных методов в своей предметной области. Современной школе нужны профессионально компетентные педагоги, «способные творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, способные научить ученика разнообразным способам (рефлексивной, коммуникативной, познавательной) деятельности, развитию у учащихся потребности в самоизменении.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент **Батюта Марина Борисовна**
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
 старший преподаватель **Сидорина Елена Валерьевна**
 ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
 инженер центра цифровых технологий **Батюта Марьяна Романовна**
 Нижегородский государственный технический университет
 имени Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ НАДПРЕДМЕТНОЙ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация Система надпредметной и метапредметной подготовки студентов включает в себя культурологическую составляющую профессионализма педагогов, прежде всего искусствоведческую. Наш концептуальный подход к построению содержания заключается в том, что, осознанное отношение будущего педагога к проблемам детства, нравственной стороне общения педагога со школьниками наиболее продуктивно складывается в процессе взаимодействия с произведениями искусства. Мы полагаем, что метапредметность возникает в результате соединения надпредметной подготовки с предметной, в результате гуманизации и гуманитаризации последней. Психологическим механизмом формирования метапредметности у будущего педагога является развитие компонентов профессионально-педагогического мировоззрения, которое фиксируется в изменении общей Я-концепции, Я-концепции профессиональной деятельности и особенностей профессиональной мотивации.

Ключевые слова: надпредметная и метапредметная подготовка, профессионально-педагогическое мировоззрение педагога, студенты-будущие педагоги.

Annotation. The system of interdisciplinary and interdisciplinary training of students involves a cultural component of the professionalism of teachers, especially art. Our conceptual approach to the creation of the content is that, a conscious attitude of future teachers to the problems of childhood, the moral side of communication of the teacher with students are most productive is in the process of interaction with the artwork. We believe that meta-subject is the result of the connection of the interdisciplinary preparation with the subject, as a result of humanization and humanization of the latter. The psychological mechanism of formation of metapragmatics the future teacher is the development of components of professional pedagogical vision that is recorded in the change in the total self-concept, self-concept of professional activity and peculiarities of professional motivation.

Keywords: the interdisciplinary and interdisciplinary training, professional and pedagogical Outlook of the teacher, the students-future teachers.

$$(2 - x)a^2 + (x^2 - 2x + 3)a - 3x \geq 0$$

выполняется для любого $a \in [-3; 0]$. Тогда оно выполняется, в частности, при $a = -3$; $a = -2$, $a = -1$, $a = 0$. Подставляя эти числа в неравенство, получаем следующую систему

$$\begin{cases} x^2 + 2x - 3 \leq 0, \\ 2x^2 + 3x - 2 \leq 0, \\ x^2 + 2x + 1 \leq 0, \\ x \leq 0. \end{cases}$$

Неравенство $x^2 + 2x + 1 \leq 0$ имеет единственно решение $x = -1$, которое удовлетворяет остальным трем неравенствам системы. Значит, $x = -1$ — единственное решение системы.

Проверим, является ли $x = -1$ искомым. Для этого подставим $x = -1$ в неравенство $(2 - x)a^2 + (x^2 - 2x + 3)a - 3x \geq 0$. Тогда получим неравенство $a^2 + 2a + 1 \geq 0$, которое выполняется при любом $a \in \mathbb{R}$. Значит, $x = -1$ (и только оно) является искомым.

Ответ. $x = -1$.

Заметим, что решение этой задачи можно сделать еще более компактным, если для нахождения «кандидатов» в ответ сразу взять $a = -1$. Эти нюансы обычно выясняются при анализе уже найденного (чернового) решения задачи.

Вернемся к решению задачи. Для нахождения «кандидатов» в ответ мы начали с того, что предположили, что задача уже решена, а затем сказали, что

если неравенство выполняется для любого $a \in [-3; 0]$, то оно тогда выполняется, в частности, и при $a = -3$; $a = -2$, $a = -1$, $a = 0$. Здесь мы неявно использовали так называемый **закон специализации**, согласно которому [5]

каковы бы ни были предложение «... x ...» и значение ζ переменной « x » имеет место импликация

$$(\forall x)(\dots x \dots) \rightarrow \dots \zeta \dots$$

Заметим, что этот закон (неявно) используется практически на каждом уроке математики в процессе решения задач на применение общих теорем. Так, например, для нахождения длины гипотенузы по известным длинам катетов прямоугольного треугольника мы тотчас же применяем к нему теорему Пифагора, потому что знаем, что она справедлива для любого прямоугольного треугольника.

Начинать формирование умение рассуждать в соответствии с основными законами логики кванторов, распознавать и выявлять нарушение этих законов можно практически на любом этапе обучения, даже с младшими школьниками. Для этих целей мы разработали систему задач с разноцветными точками [1]. Рассмотрим одну из этих задач. При этом ввиду невозможности цветной печати, мы заменили красные точки звёздочками, синие — кружочками, и соответствующим образом переформулировали задачу.

Задача. Пользуясь следующими рисунками, выясните, верно ли, что каждая звёздочка — угловая?

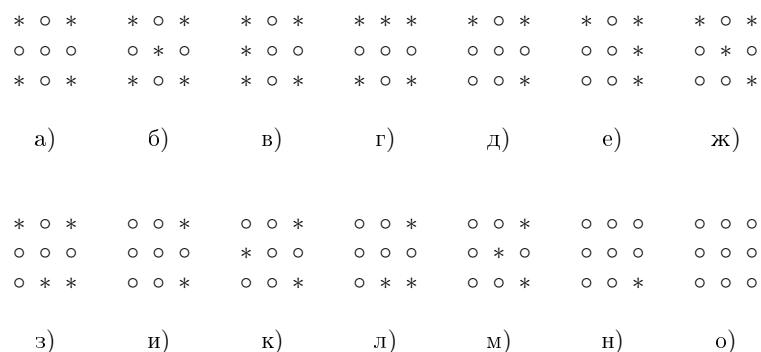


Рисунок 5

Предлагая последовательно ученикам приведённые выше рисунки, ставим перед ними один и тот же вопрос: «Верно ли, что на предъявленном рисунке каждая звёздочка — угловая?» Для первого рисунка ответ положительный, для второго — отрицательный. Но обоснование этого может быть недостаточно общим (*эта* звёздочка не угловая). Предъявив ещё несколько подобных рисунков, учитель добивается от ученика понимания, что дело не в том, что та или иная звёздочка угловая, а в том, что *найдётся* такая звёздочка, которая не угловая. Постепенно уменьшая количество звёздочек, доходим до рисунка 5, н), где изображена только одна звёздочка, и, наконец, до рисунка 5, о), где нет ни одной звёздочки. Предыдущая работа помогает школьникам правильно ответить на поставленный в задаче вопрос.

Отметим, что, решая задачи с разноцветными точками, школьники учатся рассуждать в соответствии с законами логики кванторов. Так, например, заметив, что на рисунке 5, б) найдётся звёздочка, которая не угловая, ученик приходит к выводу, что неверно, что все звёздочки — угловые. Как видим, рассуждение школьника проведено в соответствии с так называемым **законом отрицания обобщения**, согласно которому [5]

каково бы ни было предложение «... x ...», имеет место эквиваленция

$$\neg(\forall x)(C(x) \rightarrow D(x)) \leftrightarrow (\exists x)\neg(C(x) \rightarrow D(x)).$$

Рассмотрим более сложный пример.

Задача. При каких a все решения неравенства

$$x^2 + ax + 1 < 0$$

принадлежат промежутку $(0; 3)$?

Большинство решающих эту задачу убеждены в том, что следует ограничиться рассмотрением случая, когда дискриминант D квадратного трёхчлена

$$x^2 + ax + 1$$

больше нуля. По этой причине получают только часть ответа к задаче. Другая его часть получается следующим образом.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

мононациональных классах получили средства народной педагогики. Учителя начальных классов с полинациональным составом средств народной педагогики уделяли значительно меньше внимания (на 16%) , чем учителя, работающие в мононациональных классах. Это отобразилось и на использовании средств воспитания «Я» личности ребёнка. Недостаточно используются и коллективные творческие дела, а ведь именно в коллективных творческих делах в детях развиваются чувства товарищества, взаимопомощи, доброты, внимательность, умение сочувствовать товарищу, стремление и умение помогать людям, вырабатываются настойчивость и находчивость, дисциплинированность и коллективизм.

Данное исследование показало, что совместное обучение детей разных национальностей, их повседневное общение в разных видах деятельности способствуют развитию добрых отношений между ними. Однако при этом возникает проблема формирования «Я» личности, национального в личности обучающихся данных классов.

Выводы. Таким образом, обновление образовательных систем, адекватное происходящим кардинальным изменениям социокультурной реальности, предполагает обогащение содержания образования интеркультурным и национально-культурным компонентами в поликультурном регионе. Использование различных средств воспитания, культуры, народной педагогики должно служить эффективным средством нравственного воспитания и развития личности, достижения взаимопонимания между народами.

Литература:

1. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
2. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
3. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-48.
4. Савинов, Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа – 2-е издание / Е.С. Савинов – М.: Просвещение, 2010. – 204 с.
5. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – С. 225.

методологические основы поликультурного образования (В.В. Макеев, З.А. Малькова, Л.А. Супрунова); поликультурное образование и подготовка учителей (А.С. Бошкарёв, С.Г. Ваниев, С.Б. Узденова); реализация поликультурного образования в школе (В.Э. Бауэр, С.Н. Гайдарова, А.Г. Голев, И.В. Павлов). Однако проблема использования средств нравственного воспитания и развития в поликультурном регионе в педагогической литературе разработана ещё недостаточно.

В Адыгее в области образования приоритетным является возрождение и интенсификация национальной (этнической) культуры, а также развитие межкультурного взаимодействия народов, проживающих в республике и за её пределами, расширение социальной базы для этого (Т.И. Афасижев, Р.М. Белалов, К.И. Бузаров, Г.С. Денисова, Г.Я. Теучеж, М.М. Тхуго, И.А. Шоров и др.).

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение использования средств нравственного воспитания и развития в условиях поликультурного региона – Республики Адыгея. Данное исследование осуществлялось в рамках кафедральной программы «Диалог культур в условиях полиэтнического образовательного пространства Северного Кавказа». Исследование проводилось в мононациональных (русские, адыги) и полинациональных классах. Учителя начальных классов (50 человек, работающих в мононациональных классах, и 50 человек – в полинациональных классах) должны были проранжировать средства нравственного воспитания и развития по их использованию в своей практике. Результаты исследования представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Средства нравственного воспитания («точки опоры»)	Результаты использования учителями средств нравственного воспитания в мононациональных классах	Результаты использования учителями средств нравственного воспитания в полинациональных классах
Природа	4%	6%
Культура	20%	32%
Дела (как форма воспитания)	12%	12%
Окружающие люди (деятельность, общение)	17%	26%
«Я сам» как наивысшая ценность	15%	7%
Народная педагогика	27%	11%
Массовая коммуникация	5%	6%

Как видно из таблицы, наименьший процент в обеих группах получили средства природы и средства массовой коммуникации. Наибольший процент в

Пусть $D \leq 0$, т. е. $a^2 - 4 \leq 0$, откуда $-2 \leq a \leq 2$. Тогда

квадратный трёхчлен $x^2 + ax + 1$ имеет не более одного корня и, значит, промежутка между корнями не существует. Стало быть, рассматриваемое неравенство решений не имеет и, следовательно, все его решения принадлежат

промежутку $(0; 3)$. Значит, все $a \in [-2; 2]$ являются искомыми.

Многих учащихся (и даже учителей!) шокирует подобное решение. Они никак не могут согласиться с тем, что если у неравенства (уравнения) нет решений, то все его решения принадлежат любому промежутку.

Помочь школьникам освоиться с подобными утверждениями помогает рассмотренная выше методика, основанная на использовании задач с разноцветными точками.

Весьма полезной для формирования умений рассуждать в соответствии с основными законами логики кванторов, распознавать и выявлять нарушения основных законов логики кванторов может оказаться система задач о рыцарях и лжецах, первоначально разработанная (немного для других целей) первым автором [4, 5] и приспособленная для школьников вторым автором [1].

Действие каждой задачи происходит на Острове рыцарей и лжецов, каждый житель которого либо рыцарь, либо лжец. Рыцари всегда говорят только правду, а лжецы – только ложь. Все задачи оформлены в виде заметок путешественника о его пребывании на Острове.

Известно немало книг, в которых можно найти высказывания жителей Острова рыцарей и лжецов. При несомненном интересе, который представляют для нас эти высказывания, обращает на себя внимание тот факт, что в них почти не встречаются кванторные слова, а если и встречаются, то лишь для сокращения конъюнкций или дизъюнкций с двумя-тремя членами.

Задачи подобраны так, что «заставляют» решающего неявно использовать один или несколько законов логики кванторов. Чтобы это увидеть, рассмотрим решение одной из этих задач, сопровождая его подробным комментарием, в котором показываем, какими законами логики кванторов школьник неявно пользуется, решая задачу.

Задача. Первого из жителей, встретившихся мне на Острове, звали А. Я спросил у него, много ли лжецов на Острове. Он ответил: «Хотя бы один лжец на Острове есть». Кем был А, рыцарем или лжецом? Есть ли среди жителей Острова хотя бы один рыцарь? Хотя бы один лжец? Может быть, все жители Острова являются рыцарями? Или все — лжецами?

Решение.

Допустим, что А — лжец. Тогда, поскольку лжецы изрекают только ложь, его высказывание

- (1) На Острове есть хотя бы один лжец ложно. Значит истинно отрицание этого высказывания
 - (2) Неверно, что на Острове есть хотя бы один лжец.
- Иначе говоря,

(3) Какого жителя Острова ни возьми, это — не лжец.

Поскольку не лжецами на Острове могут быть лишь рыцари, это означает, что

(4) Какого жителя Острова ни возьми, он — рыцарь.

В частности, тогда и A — рыцарь. Таким образом, допустив, что A — лжец, мы приходим к тому, что A — и лжец, и рыцарь. Это невозможно. Значит, наше предположение неверно и A — не лжец, то есть рыцарь.

Теперь, поскольку A — рыцарь, его высказывание истинно и, тем самым, на Острове есть хотя бы один лжец. Итак, A — рыцарь, значит, на Острове есть хотя бы один рыцарь, а, кроме того, на Острове есть и хотя бы один лжец, так что не все жители Острова являются рыцарями и не все — лжецами.

Комментарий. Введём переменную « x », областью значений которой является множество всех жителей Острова. С этой переменной предложение (1) примет вид:

(1') $(\exists x)(x \text{ — лжец}).$

Отрицание (2) предложения (1) заменится предложением

(2') $\text{не } (\exists x)(x \text{ — лжец}).$

Предложению (3) отвечает предложение « $(\forall x)(x \text{ — не лжец})$ », или, что — то же самое,

(3') $(\forall x) \text{ не } (x \text{ — лжец})$

(где «не $(x \text{ — лжец})$ » означает «неверно, что $(x \text{ — лжец})$ »). В ходе решения мы обнаружили, что предложение (3) означает то же, что и (2) (это мы выразили словами «иначе говоря»). Поскольку (3') является переводом (3), а (2') — переводом (2), (3') означает то же, что и (2') (сказать, что на Острове нет лжецов, — значит сказать, что, какого жителя Острова ни возьми, он — не лжец). Таким образом,

$\text{не } (\exists x)(x \text{ — лжец}) \leftrightarrow (\forall x) \text{ не } (x \text{ — лжец}),$

Это — проявление **закона отрицания подтверждения**.

Из предположения « A — лжец» мы вывели предложение (4), или, иначе говоря,

(4') $(\forall x)(x \text{ — рыцарь}).$

Отсюда мы заключили, что тогда и A — рыцарь. Тем самым мы неявно признали истинной импликацию

если $(\forall x)(x \text{ — рыцарь})$, то A — рыцарь.

Это — частный случай **закона специализации**.

Далее, найдя, что A — рыцарь, мы совершенно справедливо заключили, что на острове есть хотя бы один рыцарь. Иначе говоря, мы были интуитивно убеждены в том, что

если A — рыцарь, то $(\exists x)(x \text{ — рыцарь}).$

Здесь мы неявно использовали **закон обоснования подтверждения**, согласно которому, каковы бы ни были предложение « $\dots x \dots$ » и значение c

переменной « x », если $\dots c \dots$, то $(\exists x)(\dots x \dots).$

Иначе говоря, чтобы доказать, что существует x , для которого $\dots x \dots$, достаточно указать какое-нибудь значение c переменной « x », для которого $\dots c \dots$. В математике очень часто рассуждают подобным образом. Например, чтобы доказать, что уравнение

$$3x^3 + 5x^2 + 7x + 1 = 3571$$

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Среди них представление о свободе личности; об уважении достоинства человека, о равноправии, об ответственности и чувстве долга; о доверии к людям; о справедливости; о милосердии; о заботе и помощи; о чести, достоинстве и др.

С осознанием чувства собственного достоинства, с гордостью, скромностью связана последняя «точка опоры — «Я сам» как наивысшая ценность».

Можно добавить к указанным средствам нравственного воспитания и развития ещё две «точки опоры» — массовую коммуникацию и народную педагогику. Новая отрасль педагогики — медиаобразование, как наука, изучающая процесс образования, формирования и развития личности посредством средств массовой коммуникации, рассматривает средства воспитания, в том числе и нравственного. Кино-, теле-, радио-, видеокультура, детская журналистика как направления медиакультуры активно развиваются в теории и методике обучения и воспитания с середины XX века. Проблема же связи компьютеризации и воспитательного процесса возникла в настоящее время. В школах создаются богатые видеотеки и коллекции компакт-дисков, например, «Мировая художественная культура», «Энциклопедия этикета», «Русские народные (и зарубежные) сказки» и др. [2]. Однако Интернет, как важное средство позитивного нравственного воспитания и развития младших школьников, сегодня требует особого внимания, психологического и педагогического осмысления и подхода к использованию.

Исследователи в области психологии и педагогики рассматривают взаимосвязь народной педагогики и воспитания моральных качеств личности как особый феномен воспитательного процесса и указывают на актуальность этого взаимодействия. Народная педагогика оказывает существенное воздействие на процесс интериоризации нравственных ценностей младших школьников и рассматривается исследователями как основная мотивационная система человека. Именно поэтому в нравственном воспитании и развитии обучающихся огромную роль играют средства народной педагогики, являясь эмоциональными стимулами в системе воспитания моральных норм и нравственных качеств личности младшего школьника. Понятие «народная педагогика» трактуется учёными (Г.Н. Волков, А.Э. Измайлов, М.Г. Тайчинов, И.Я. Яковлев и др.) как система обобщенного знания о воспитании подрастающего поколения, неразрывно связанная с воспитательной практикой людей, выработанной тем или иным народом на протяжении своей многовековой истории. Исходя из такого определения народной педагогики выделяют три основные группы средств воспитания: материальные (предметы труда, быта, прикладного искусства); духовные (религия, нравы, фольклор); соционормативные (обряды, нормы, этикет) [3].

Современное поликультурное общество, как новая форма и стадия развития человечества, приобретающее всё большее значение культурной составляющей жизни человека, интенсивно развивается. Это вызывает необходимость формирования такой поликультурной образовательной среды, которая бы как пространственно-временная организация объективного мира обеспечивала разнообразные возможности для нравственного личностного совершенствования.

В отечественной педагогической науке и практике исследование проблем поликультурности осуществляется в следующих направлениях: теоретико-

Н.С. Карпинская, Л.Н. Стрелкова указывают на особую эмоциональность, живость и доверчивость младших школьников при восприятии сказок, стихов, рассказов, знакомстве с иллюстрациями к книгам. Сильное впечатление на школьников производят работы художников, если они изображают мир реалистично и понятно. Такие моральные представления и чувства как честь, достоинство, жизнь и смысл жизни, справедливость, милосердие, уважение достоинства человека, равноправие, ответственность и чувство долга, мораль, честность, свобода совести и вероисповедания, забота о старших и младших, толерантность могут быть эффективно развиты у младших школьников именно художественными средствами.

Воспитанию и развитию нравственных качеств, направленных на пользу и радость себе и другим, способствует еще одна «точка опоры» – дела, которые делает человек, развивающие у младших школьников творческий подход к жизни, дружелюбность, аккуратность, общительность, бережливость и др.

Окружающие люди, деятельность и общение с ними – это не только способ познания людей, но и способ проанализировать себя, свои поступки. В деятельности и общении проявляется активность младших школьников, формируются и реализуются духовные и нравственные потребности, мотивы их поведения. Этические знания обучающихся являются результатом их морально-познавательной деятельности. Формирование и развитие нравственных умений, навыков и привычек, волевых свойств личности требует также организации различных видов деятельности и общения.

Организуя разнообразные виды деятельности и общение младших школьников, педагог имеет возможность использовать специфические способы (методы) воспитательного воздействия на личность обучающегося. С этой точки зрения под средствами нравственного воспитания и развития следует понимать учебную и различные виды внеучебной деятельности младших школьников.

Средством нравственного воспитания и развития школьников является и собственная деятельность детей: игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет свою специфику, выполняя функцию средства воспитания, но данное средство – деятельность как таковая – необходимо, прежде всего, при формировании таких ценностей, как: уважение к труду; творчество и созидание; стремление к познанию и истине; целеустремленность и настойчивость; бережливость; трудолюбие; красота; гармония; духовный мир человека; эстетическое развитие, самовыражение в творчестве и искусстве и др., при воспитании практики духовного и нравственного поведения.

Еще одним средством формирования основ нравственной культуры и еще одной «точкой опоры» является общение, так как лучше всего выполняет задачи корректировки представлений учащихся начальных классов о морали и воспитании чувств и отношений.

Атмосфера, в которой живет ребенок, также может быть средством нравственного воспитания и развития. Атмосфера, как «точка опоры», может быть как пропитана доброжелательностью, любовью, гуманностью, так и жестокостью, безнравственностью. Средством воспитания чувств, представлений, поведения становится окружающая ребенка обстановка, потому что она активизирует весь механизм нравственного воспитания и влияет на формирование определенных нравственных качеств и ценностей.

имеет решение (то есть, что $(\exists x)(3x^3 + 5x^2 + 7x + 1 = 3571)$), достаточно заметить, что $3 \cdot 10^3 + 5 \cdot 10^2 + 7 \cdot 10 + 1 = 3571$.

Наконец, установив, что на Острове есть хотя бы один лжец, мы заключили отсюда, что не все жители Острова являются рыцарями. Иначе говоря, из предложения

$$(\exists x)(x \text{ — лжец})$$

мы вывели предложение «не $(\forall x)(x \text{ — рыцарь})$ », то есть
не $(\forall x) \text{ не } (x \text{ — лжец})$.

Тем самым мы неявно сочли истинной импликацию

$$\text{если } (\exists x)(x \text{ — лжец}), \text{ то не } (\forall x) \text{ не } (x \text{ — лжец}).$$

На самом деле верно даже большее:

$$(\exists x)(x \text{ — лжец}) \leftrightarrow \text{не } (\forall x) \text{ не } (x \text{ — лжец}).$$

Это — частный случай **закона подтверждения через обобщение**, согласно которому, каково бы ни было предложение «...х...»,

$$(\exists x)(\dots x \dots) \leftrightarrow \text{не } (\forall x) \text{ не } (\dots x \dots).$$

Обосновывается он весьма просто. В самом деле, в силу закона отрицания подтверждения

$$\text{не } (\exists x)(\dots x \dots) \leftrightarrow (\forall x) \text{ не } (\dots x \dots).$$

Значит,

$$\text{не не } (\exists x)(\dots x \dots) \leftrightarrow \text{не } (\forall x) \text{ не } (\dots x \dots).$$

Но

$$\text{не не } (\exists x)(\dots x \dots) \leftrightarrow (\exists x)(\dots x \dots),$$

откуда и получаем требуемое.

Другие примеры, связанные с рассмотрением кванторно-ориентированной проблематики на уроках математики, можно найти в наших работах [1, 4, 5] (см. также ссылки в них на другие работы).

Выводы. Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Кванторы — это не «сокращающие» значки, а элементы сложившейся к настоящему времени структуры математического мышления.
2. Каждое математическое предложение (за редким исключением) представляет собой предложение с одним или несколькими кванторами, и без осознания их присутствия правильное понимание этого предложения невозможно.
3. Рассмотрение кванторно-ориентированной проблематики должно стать неотъемлемой частью процесса преподавания математики — важным вспомогательным инструментом, повышающим эффективность и влияющим на логическое развитие [7].

Литература:

1. Камышов, А. В. Кванторы в обучении математике в школе (5–11 классы): дисс. ... канд. пед. наук. – Коломна: КГПИ, 2007.
2. Камышов, А. В. Кванторы в обучении математике в школе / А. В. Камышов // Наука и школа. – № 1. – 2007. – С. 41–43.
3. Корешкова, Т. А. ЕГЭ – 2007. Математика. Тренировочные задания / Т. А. Корешкова, В. В. Мирошин, Н. В. Шевелева. М., 2007. – 80 с.

4. Назиев, А. Х. Гуманитаризация основ специальной подготовки учителей математики в педагогических вузах: дисс. ... докт. пед. наук. – М.: МПГУ, 2000.
5. Назиев, А. Х. Вводный курс математики (Элементы математической логики): учебное пособие / А. Х. Назиев. – Рязань, 1999. – 125 с.
6. Погорелов, А. В. Геометрия: учеб. для 7–9 кл. общеобразоват. учреждений / А. В. Погорелов. – 6-е изд. – М., 2005. – 224 с.
7. Столяр, А. А. Педагогика математики. Курс лекций / А. А. Столяр. – Минск, 1969. – 368 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
9. Г. Фройденталь Математика как педагогическая задача. Ч. 1 – М.: Просвещение, 1983.
10. Юнг Дж. В. А. Как преподавать математику. — М.: Госиздат, 1911.

Педагогика

УДК 378:044+911.11

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории, социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания в аграрном вузе как основы гражданственности специалиста агропромышленного комплекса. Обоснованы принципы патриотического воспитания обучающихся по различным программам подготовки в аграрном вузе. Изучен духовно-нравственный аспект проблемы продовольственной национальной безопасности. Проведен анализ мероприятий Пермского аграрно-технологического университета, направленных на патриотическое воспитание студентов.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданственность, малая Родина, сельское хозяйство, студент аграрного вуза.

Annotation. The article deals with the issues of Patriotic education in the agricultural University as a citizenship of agroindustrial complex specialist's. There were also justified the principles of the Patriotic education of students on various training programmes in the agricultural universities. The author examined the spiritual and moral aspect of the problem of national food security and made the analysis of the events in Perm agricultural University, which aimed at the Patriotic education of students.

Keywords: patriotism, Patriotic education, civil consciousness, small homeland, agriculture, agricultural student.

Введение. В современных условиях повышения интенсивности деятельности агропромышленного комплекса (АПК) в целях реализации замещения импортного аграрного сырья и продукции работники сельского

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

необходимые для приобщения младших школьников к общечеловеческим ценностям. Среди них: ценности семьи, своей социальной, этнической, конфессиональной группы. Задачи воспитания у младших школьников любви к Родине, уважения к культурно-историческому наследию своего народа и своей страны, развития творческих способностей и формирования основ социально ответственного поведения в обществе и в семье являются важной проблемой нравственного воспитания и требуют определения соответствующих средств.

Для решения воспитательных задач используется «инструментарий» материальной и духовной культуры – средства воспитания. Средством, с точки зрения философии, является всё то, что применяет человек в процессе продвижения к цели. Единого подхода к определению сущности категории «средства воспитания» в педагогической науке нет до настоящего времени. Так, под средствами воспитания Т.А. Стефановская понимает «виды деятельности, типичные для данного возраста; среда в педагогическом плане (микросреда); предметы, приспособления для осуществления какой-либо деятельности» [5, с. 225]. Авторы учебного пособия «Воспитательная деятельность педагога» пишут: «Средства – своеобразный «склад» психолого-педагогических инструментов, на котором воспитатели по мере надобности берут тот или иной предмет... Любой предмет, факт, процесс, любое явление действительности содержит в себе воспитательный потенциал» [1, с. 182].

В качестве средства воспитания могут выступать ценности и предметы материальной культуры, явления природы, научные и технические достижения, живая и неживая природа; человек, группы людей, многообразные виды деятельности, знаковые символы, т.е. любой объект окружающей действительности.

К классификации средств воспитания также нет единого подхода. Л.И. Маленкова в логике воспитания выделяет пять «точек опоры», которые мы взяли за основу классификации средств нравственного воспитания и развития младших школьников: природа, культура, дело (которое человек делает), люди (с которыми он вступает в самые разнообразные отношения), «Я сам» как наивысшая ценность [2, с. 327-328].

Для младшего школьника одним из важнейших источников нравственного здоровья, способствующим гармонизации личности, является такая «точка опоры» как природа. Воздействие природы на нравственную сферу личности детей многогранно. При соответствующей педагогической организации она может стать значимым средством формирования таких ценностей как родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание. Природа помогает вызывать у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, способствует формированию у ребенка уверенности в себе.

Культура и приобщение к ней, еще одна «точка опоры», даёт младшим школьникам критерии нравственной оценки жизненных явлений. Культура позволяет укреплять и повышать уровень нравственности ребенка, стимулирует развивающуюся личность к общественно-ценному поведению.

К группе художественных средств можно отнести художественную литературу, изобразительное искусство, музыку, кино, знакомство с архитектурой и другие. Эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений способствует знакомство с сокровищницей общечеловеческой культуры. Исследования таких авторов как А.М. Виноградова,

classification of the means of moral education on the «points of support» (L.I. Malenkova). Particular attention is drawn to the results of a study on the use of means of moral education for junior schoolchildren in mononational and polynational classes.

Keywords: moral education and development, means of moral education, national pedagogics, polycultural environment, mononational class, polynational class.

Введение. Процесс формирования нравственной культуры личности, её моральных целевых установок является важным компонентом современного воспитания и развития школьников. В новых образовательных стандартах особо подчеркивается необходимость воспитания у младших школьников высокой нравственности, свободы личности, соблюдения прав человека, уважительного отношения к языкам, к традициям и культуре своего и других народов, национальной и религиозной терпимости, толерантности. Всё это свидетельствует о том, что частью системы воспитания, утверждённой в государственном образовательном стандарте начального общего образования, является нравственное воспитание, а при широком его толковании – формирование нравственной культуры личности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является анализ использования в поликультурном регионе средств нравственного воспитания и развития младших школьников.

Мы дополняем классификацию средств нравственного воспитания и развития по «точкам опоры» Л.И. Маленковой, представляем результаты эмпирического исследования по использованию этих средств учителями в мононациональных и полинациональных классах младших школьников.

Изложение основного материала статьи. Основы процесса воспитания и развития нравственных качеств личности, как известно, закладываются с детства. Сензитивным периодом для их развития является младший школьный возраст, что установлено такими исследователями как Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Ю.А. Полуянов, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова, Д.Б. Эльконин и др. В формировании нравственных представлений и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру важная роль принадлежит процессу «присвоения» элементов культуры своего народа.

Понятие и сущность духовно-нравственного воспитания с учётом этнических, культурных, социальных, экономических, демографических и иных особенностей региона, возможностей семей и других субъектов образовательного процесса раскрываются в «Программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». Программа определяет ценности, задачи, содержание, планируемые результаты, различные формы воспитания и социализации обучающихся начального звена образовательных организаций в процессе их взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, семьёй, общественными организациями, развития ученического самоуправления, участия обучающихся в деятельности детско-юношеских движений и объединений, спортивных и творческих клубов [4].

Для реализации данной программы, формирования идентичности гражданина России образовательная организация создаёт условия,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

хозяйства и перерабатывающей промышленности являются одним из основных ресурсов решения продовольственной национальной безопасности страны.

Подготовка высококвалифицированных кадров сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности, ориентированных на развитие и внедрение в производственный процесс российской аграрной науки, увеличение объемов растениеводства и животноводства для обеспечения нужд государства и граждан с обязательным условием бережного отношения к природным (прежде всего, земельным и водным) ресурсам – одно из направлений патриотического воспитания в аграрном вузе.

Формулировка цели статьи. Рассмотреть вопросы патриотического воспитания в аграрном вузе как основы гражданственности специалиста агропромышленного комплекса. Обосновать принципы патриотического воспитания студентов в аграрном вузе. Провести анализ внеучебной деятельности Пермского аграрно-технологического университета по патриотическому воспитанию студентов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «патриотизм» как часть «гражданственности» рассматривалась еще философами древности, акцентируя внимание на воспитании «воина-патриота, полезного гражданина, способного к исполнению общественных, прежде всего, политических функций [5].

Под влиянием различных исторических эпох, политических и культурных преобразований несколько видоизменялось понятие «патриотизм», появившееся в период Французской революции. До наших дней дошли такие ассоциации, связанные с патриотизмом, как «Родина», «родная земля», «мать-земля», напоминая, что дословный перевод французского «patriote» (от латинского «patria») – «Отечество, Родина» [15].

Российская современная трактовка понятия «патриотизм» известна со словаря С.И. Ожегова как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [12]. Согласно Современной энциклопедии «патриотизм» – это любовь к родине, привязанность к родной земле, языку, культуре, традициям [11].

Рассматривая психолого-педагогический аспект патриотизма, Российская педагогическая энциклопедия (РПЭ) предлагает следующее определение: «патриотизм – социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу об ее интересах и готовности к ее защите от врагов». Авторами РПЭ патриотизм представлен чувством гордости за достижения и чувством горечи за неудачи родной страны; уважением и бережным отношением к историческому прошлому и национально-культурным традициям своего народа [10].

С патриотизмом тесно связаны гражданственность и патриотическое воспитание, имеющее особое значение для формирования патриотического сознания, гражданской позиции, ценностного отношения к истории и культурному наследию своего народа, Родины, уважения и признания истории, культуры и достижений других народов, единения, сплоченности народа одной страны.

Гражданственность – сложная характеристика личности с философской, политической и социально-психологической сторон. Согласно философского словаря, «гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, выполняющих

основные социальные функции: осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов своего Отечества, в подлинной свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений» [13].

Гражданственность представляет собой политическое, социально-психологическое, нравственное качество субъекта, характеризующееся зрелым политическим сознанием, развитым чувством патриотизма, сопричастности к судьбам своей Родины и ее народа, осознанием себя полноправным гражданином своей страны. Чувство гражданственности сопряжено с чувством гордости за историю своей страны, ее традиции, нравы, обычаи, символы, с уважением к правам и обязанностям гражданина, к законам страны, к ее Конституции [9].

Патриотическое воспитание как один из видов воспитания, наряду с нравственным, трудовым, экологическим, экономическим, эстетическим и пр., является обязательным элементом системы образования различных уровней, начиная с дошкольного, заканчивая высшим.

Гражданское и патриотическое воспитание студенческой молодежи как одно из основных направлений деятельности учреждений высшей школы осуществляются посредством реализации федеральных документов. Это Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [273ФЗ], Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ от 31.12.2015 г. № 683 [3], и Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 30.12.2015 г. № 1493 [4]. Ввиду подчинения аграрного вуза не только Министерству образования РФ, но и Министерству сельского хозяйства РФ, функционирование аграрных учебных заведений основано на выполнении Федерального закона от 29.12.2006 г. № 264-ФЗ «О развитии сельского хозяйства», статья 5 которого регламентирует «совершенствование системы обучения, подготовки и переподготовки специалистов для сельского хозяйства» [2].

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» определяет патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [4].

Характеризуя патриотическое воспитание в высшей школе необходимо отметить такие ценностные доминанты, как *Родина, природа, культура и труд* (не умаляя такие ценности, как «родной язык», «человек»), развитие которых началось в общеобразовательных учреждениях [6].

Изучение культурного наследия Родины начинается в высшей школе с истории России и других государств, «погружения в профессию» – изучение трудов великих ученых, внесших вклад в развитие сельского хозяйства, развитие сельских территорий страны и родного края, изучение научных школ аграрной науки страны, края и вуза, студенты в процессе учебной и научной

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

19. Санжаревский, И.И. Политическое управление и российская государственность // Проблемы модернизации российской государственности: стратегии, институты, акторы. Сборник научных трудов (по матер. Науч.-практ. конф. 22-23.11.2010 / [редкол.: И.Н. Коновалов (отв.ред.) и др.]. Саратов: изд-во ГОУ ВПО «СГАП», 2010. – С. 81-86.

20. Урбанович, А.А. Психология управления: Учебное пособие / А.А.Урбанович. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.

21. Федякина, Л.В. Управление в социальной работе. Учебное пособие / Л.В. Федякина и др. – М.: Издательство РГСУ, 2014. – 376 с.

22. Шапиро, С.А. Мотивация и стимулирование персонала / С.А. Шапиро. – М.: Гросс-Медиа, 2005. – 224 с.

23. Шелехова, Л.В. К вопросу о личностной парадигме в образовании / Л.В. Шелехова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 115-118.

24. Шелехова, Л.В. К вопросу о методической системе обучения / Л.В. Шелехова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 151-155.

25. Rost, F. Mitbestimmung – Mitwirkung // Enzyklopdie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / Hrsg. von Dieter Lenzen. Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I / Hrsg. von Ernst-Gunther Skiba u.a. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983. – S. 508.

26. Stromquist, N.P. Participatory Planning in Education // The international encyclopedia of education: research and studies /Ed.-in-chief:Torsten Husen. 1. ed. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1985. – V. 7. – P. 3790–3795.

Педагогика

УДК 37.02

кандидат филологических наук, доцент Юрина Алла Анатольевна

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);

кандидат педагогических наук Коченкова Любовь Павловна

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

СРЕДСТВА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу использования средств нравственного воспитания и развития младших школьников в поликультурном регионе. Авторы дополняют классификацию средств нравственного воспитания по «точкам опоры» Л.И. Маленковой. Особое внимание обращается на результаты исследования по использованию средств нравственного воспитания и развития младших школьников в мононациональных и полинациональных классах.

Ключевые слова: нравственное воспитание и развитие, средства нравственного воспитания и развития, народная педагогика, поликультурная среда, мононациональный класс, полинациональный класс.

Annotation. The article is devoted to the analysis of use of means of moral education of junior schoolchildren in the polycultural region. The author gives a

Литература:

1. Базаров, Т.Ю. Психология управления персоналом. Теория и практика: учебник для бакалавров / Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 381 с.
2. Баткаева, И.А. Управление социальным развитием организации / И.А. Баткаева, И.Е. Ворожейкин. – М.: Инфра-М, 2001. – 176. – 224 с.
3. Беленкова, О.А. Социально-антропологический фактор управления в производственно-технологической сфере социума / О.А. Беленкова; Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т. – Уфа: Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т, 2001. – 208 с.
4. Березуцкая, Ю.П. Психология делового общения / Ю.П. Березуцкая. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 2002. – 248 с.
5. Быстрой, Е.Б. Межкультурно - партисипативный подход как теоретико - методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности / Е.Б. Быстрой // Вестник ОГУ. – 2003. – С. 78 - 83., с. 82
6. Виханский, О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Экономистъ, 2006. – 670.
7. Гавриков, А.Л. Стратегический менеджмент вуза: Учеб. пособие / А.Л. Гавриков и др. – М.: Новая книга, 2004. – 400 с.
8. Карлоф, Б. Деловая стратегия: пер. с англ. / под ред. В.А. Приписнова. – М.: Экономика, 2014. – 238 с.
9. Керженцев, П.М. Принципы организации / П.М. Керженцев. – М.: Экономика, 1968. – 461 с.
10. Косолапов, Н.А. Психология политической деятельности / Н.А. Косолапов. – М.: МГИМО, 2002. – 114 с.
11. Макаренко, М.В. Производственный менеджмент: учебное пособие / М.В. Макаренко, О.М. Махалина. - М.: «Издательство ПРИОР», 1998. – 381 с.
12. Неверов, А.В. Менеджмент / А.В. Неверов, Е.Е. Вершигора. – Минск: Амалфея 2008. – 495 с.
13. Новиков, В.Г. Самоуправление и соуправление как факторы развития социальной активности студентов в образовательном учреждении. // Регионология. - 2008. - №4. - С. 306-312.
14. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
15. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.
16. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров, 2006. URL: <http://www.psyoffice.ru/6-1008-partisipativnost.htm> (дата обращения: 20.06.17).
17. Орлова, Т.В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы: дис. канд. пед. наук. – М., 1996. – 196 с.
18. Ромашов, О.В. Социология и психология управления. Учебное пособие для вузов / О.В. Ромашов, Л.О.Ромашова. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 512 с.

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

деятельности знакомятся с профессорами, преподавателями, научными сотрудниками, представителями агропромышленного комплекса.

Необходимо отметить научно-исследовательскую деятельность студентов, внедрение ее результатов в развитие сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности на Родине. Формирование у студентов-аграриев гордости за достижения российской науки, развитие АПК, некоторую «причастность» к научным изысканиям является одним из факторов становления патриота.

Безусловно, что труд студентов на практических занятиях, в процессе производственной практики, во внеучебное время, приносящий пользу обществу, родному краю, местным жителям, является основой патриотического воспитания. Особенно, необходимо отметить, что труд студентов-аграриев напрямую связан с «родной землей»: изучение почв, водных ресурсов, лесов; генетика, селекция, семеноводство и биотехнологии сельскохозяйственных культур; разработка технологий производства продукции растениеводства и многое другое. Помимо непосредственного «контакта» с землей студенты занимаются другими видами производственно-технологической сельскохозяйственной деятельности: диагностикой и лечением животных, кормлением и разведением животных, организацией эффективного использования животных, межеванием земель, оценкой земли и имущества, управлением земельно-имущественными комплексами и т.д. [7].

Ответственность при работе с природными ресурсами может придавать студенческому труду понимание значимости происходящих природных фактов и явлений, наслаждение и радость от созидания (появление всходов растений на обрабатываемом участке, выздоровление животного и т.п.).

Чувства радости и наслаждения также могут приносить участие в научных исследованиях, работа по внедрению результатов исследований и разработок – то есть возможность реализации творческих замыслов студентов, инновационной сельскохозяйственной деятельности, что является обязательным условием становления патриота. Бережное отношение к природным ресурсам: недопущение «истощения» земель, нерационального использования земельных и водных ресурсов, восстановление биоресурсов и т.д., – это действия патриотов по сохранению и передаче потомкам природы родного края, малой Родины.

Принимая во внимание тот факт, что более 40 % обучающихся в Пермском ГАТУ – иногородние жители небольших городов, сел и деревень России и ближнего зарубежья (что подтверждает общую тенденцию аграрных вузов, кроме столичных), а природа – это единственный источник биологического и культурного существования человечества в каждом из нас, понимание ответственного отношения к природе особенно близко студентам-аграриям.

Исследователь патриотического воспитания подрастающего поколения Н.А. Асташова говорит о высочайшей ответственности человека за состояние природы, указывая, что сам человек и все человечество – порождение и часть природы.

Характеризуя природу как уникальное богатство России, Н.А. Асташова говорит о ней как об источнике глубоких патриотических чувств, обосновывая собственное утверждение различными представлениями о природе как об уникальной совокупности растительного и животного мира, земле – матушке-

кормилице, эстетической и этической ценностях природы (описание красоты пейзажа, животных, растений и т.д.) [6].

Проблемой исследований авторов многих работ, посвященных труду в сельском хозяйстве, является развитие человеческого капитала сельской местности. Разносторонний анализ данной проблемы представляет характеристику человеческого капитала сельской местности как «взаимодействующую совокупность заложенных генетически и непрерывно приобретаемых в процессе становления и развития личности физических, интеллектуальных, психологических и социальных качеств и знаний индивидуума, определяющих его потенциал и вовлекаемых им в процесс агропромышленной деятельности с целью удовлетворения потребностей сельского сообщества» [8].

Необходимо отметить, что труд на селе, в перерабатывающей промышленности относится, с одной стороны, к трудоемкому, зависящему от погодных и сезонных условий, «не принимающему во внимание» выходные, праздничные и отпускные дни и низко оплачиваемому процессу, а, с другой стороны, относится к деятельности, близкой к профессиональным истокам народа, народным традициям, национальным ремеслам. Восстановление и сохранение народных традиций, народных ремесел, участие в народных праздниках может сопровождаться наполнением эмоционально-эстетической сферы аграриев. Усовершенствование сельского труда способствует развитию нестандартного мышления, внедрению новшеств – то есть появлению творчества, что представляется ценностью. Как указала Н.А. Осташова, «творческий свободный труд является источником развития системы нравственных ценностей в трудовой сфере» [6].

Участие студентов в производственно-технологической сельскохозяйственной деятельности способствует развитию уважения к людям труда, аграриям, демонстрирующим такие моральные ценности личности, как трудолюбие, справедливость, бережливость, привязанность, любовь к своей малой Родине, характеризующие сельского работника как патриота своей страны.

Интересен опыт Уральского государственного аграрного университета по проведению конкурса между студентами технологического факультета УрГАУ и фермерами-кролиководами Свердловской области, проводимого в рамках выставки страны по породному птицеводству и мелкому животноводству. Стоит отметить, что в конкурсе победила команда УрГАУ направления «Зоотехния» [14].

Помимо учебной, производственной и научно-исследовательской деятельности, в Пермском аграрно-технологическом университете проводятся мероприятия, способствующие патриотическому воспитанию обучающихся всех направлений и уровней подготовки.

Большинство патриотических мероприятий организовано и проведено силами студенческих отрядов университета. Бойцы студенческих отрядов университета трудятся по 5 основным направлениям: сельскохозяйственные отряды, сервисные отряды, строительные отряды, педагогические отряды, – демонстрируя ценность труда, культуры, природы и Родины. Студенты Пермского ГАТУ принимают активное участие в спортивных, культурно-массовых мероприятиях различных уровней, пропагандируя физическое и духовно-нравственное здоровье. Ведут социально-значимую работу (помощь

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

моментам: формирование цели и обеспечение достижения цели путем выбора способа и упорядочения действий по реализации, то есть феномен управления можно рассматривать как принципы, основу, правила управления [21]. В связи с чем, феномен управления более вероятно отнести к рассмотренному выше определению принципа управления организацией.

Е.Б. Быстрой при формулировании содержания партисипативности в качестве родового понятия использовала «вовлечение работников» с указанием видового отличия «в управление, решение проблем, участие работников в решении и анализе проблем, принятии решений и даже их реализации в той или иной форме» [5, стр. 82]. Термин «вовлеченность» характеризует эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует объект управления выполнять их работу как можно лучше, или, когда необходимо подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями. В первом случае, вовлечь означает побудить, привлечь к участию в чем-нибудь [15], что может быть так же организовано при авторитарной форме управления, например, с использованием привлечения мер стимулирующего характера. Во втором случае, термин «вовлечённость» может быть раскрыт через:

а) «управление, основанное на участии» [17, стр. 82];

б) «широкое участие различных субъектов в разработке и непосредственной реализации программ социально значимой деятельности на основе коллегиальности» [7, стр. 12];

в) «соучастие», понимаемое как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного [6];

г) путем делегирования им управленческих полномочий [18]. Обратившись к работе П.М. Керженцевого «делегирование организационных полномочий и ответственности», рассматривающей процесс распределения и перераспределения прав и обязанностей в рамках управленческой структуры, обратим внимание на содержание термина «делегирование», раскрывающий данный процесс через передачу части функций руководителя и полномочий лицу, которое принимает на себя ответственность за их выполнение [9].

Проведенный анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. Разумно различать данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки. Однако в каждом случае необходимо делать акцент на взаимодействие различных субъектов, либо объекта и субъекта управления, предполагающее определенную форму организации их совместной деятельности, то есть интеракцию [4]. Следовательно, в отличие от определения, данного О.В. Ромашовым, Л.О. Ромашовой в качестве родового понятия следует применить термин «интеракция», а процесс вовлечения работников в управление целесообразно рассмотреть в качестве видового отличия.

Выводы. В контексте студенческого соуправления, партисипативность может быть рассмотрена как интеракция, предполагающая вовлечение студентов в управление вузом путем делегирования им части функций и управленческих полномочий руководителя организации.

рассматриваться в качестве отличительной черты соуправления, что противоречит, на наш взгляд, вышеизложенному контексту применения данного термина в научной литературе.

По мнению И.А. Баткаевой и И.Е. Ворожейкина, партисипативность определяется как принцип управления организацией [2]. Принципы управления, согласно исследованиям М.В. Макаренко, выступают в качестве основных правил, которые должны соблюдаться управленческими работниками при принятии различного рода решений в определенных условиях и на соответствующих уровнях [11]. В своей книге «Общий и индустриальный менеджмент» Анри Файоль излагая основные принципы управления, подразделяет их на структурные принципы, принципы процесса и принципы конечного результата. По мнению Файоля, хорошо спланированная и направленная деятельность организации должна характеризоваться порядком и стабильностью, а сотрудники - инициативным выполнением своих задач. Придерживаться этих принципов можно, используя методы управления. Под методами управления понимают способы воздействия управляющего субъекта на управляемый объект, руководителя на возглавляемый им коллектив. Исходя из того, что соучастие работников в принятии решений относят к социально-психологическим методам управления [22], можно предположить, что партисипативность в данном контексте следует рассматривать в качестве одного из методов управления, а не принципов данного процесса. Что находит свое отражение в определении партисипативности, предложенным Т.Ю. Базаровым, Б.Л. Ереминым В частности, они характеризуют партисипативность как метод мотивации и организации членов коллектива [1], к сожалению, без указания каких-либо характеристических особенностей данных процессов.

Ряд ученых [6; 12 и др.] определяют партисипативность как управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах. С целью анализа содержания данного определения рассмотрим два ближайших родовых понятия: «феномен» и «феномен управления». Обратившись к термину «феномен», определим его как явление, в котором обнаруживается сущность чего-нибудь [15], или явление, данное нам в опыте, чувственном познании. А «феномен управления» - как фундаментальное свойство материи, которое проявляет себя на разных уровнях организации природы и социума в специфических для соответствующего уровня организации формах [3]. То есть сущность феномена управления заключается в умении интегрированных, системно организованных образований осуществлять корректировку и регулирование происходящих в них процессов, в соответствии с меняющимися условиями внутренней и внешней среды своего существования, что имеет целью оптимизацию функционирования системы, или ее развитие в заданных параметрах [3]. В социологии «феномен управления» характеризует упорядочение взаимодействия неопределенного множества элементов или составных частей природы, общества, самого человека [20]. Эти определения термина «феномен управления» не дают четкого представления о содержании рассматриваемого понятия, поэтому не могут быть использованы в качестве родового понятия ввиду неоднозначности. Более того мнения ученых и специалистов на управленческий феномен сходятся также и в том, что управление по своей сущности сводится к двум взаимосвязанным и не возможным друг без друга

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

ветеранам, инвалидам, детям сиротам и т.д.), активно участвуют в волонтерской деятельности, в рамках Молодежной патриотической акции «Десант Прикамья» оказывают социальную помощь сельскому населению, проявляя свою гражданскую позицию [7].

Выводы. Проблема патриотического воспитания, решаемая в российском обществе в последнее десятилетие, требует к себе пристального внимания всех социальных институтов, в том числе, высшей школе. Проводимая в аграрном высшем образовании работа по формированию гражданственности и патриотичности специалиста агропромышленного комплекса отвечает требованиям федеральных документов. Опыт патриотического воспитания, накопленный в различных образовательных учреждениях страны может быть использован для развития духовной личности молодых людей и социальной стабилизации общества.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://sch1213s.mskobr.ru/files/federal_nyj_zakon_ot_29_12_2012_n_273-fz_ob_obrazovanii_v_rossijskoj_federaii.pdf (дата обращения 15.10.2017)
2. Федеральный закон от 29.12.2006 г. № 264-ФЗ «О развитии сельского хозяйства» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64930/ (дата обращения 15.10.2017)
3. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391> (дата обращения 15.10.2017)
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 года № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://monm.rk.gov.ru/file/16_Postanovlenie_1493.pdf (дата обращения 15.10.2017)
5. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. Т.4. – Никомахова этика / Аристотель – М.: Мысль. – 1981. – 830 с.
6. Асташова Н.А. Аксиологические основы патриотического воспитания школьников / Н.А. Асташова // Вестник Брянского государственного университета, 2009. – № 1. – С. 17-23.
7. Официальный сайт Пермского государственного аграрно-технологического университета им. академика Д.Н. Прянишникова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pgsha.ru/web/today/> (дата обращения 15.10.2017)
8. Пискунов А.И. Эффективность ресурсного обеспечения предприятий агропромышленного комплекса / А.И. Пискунов // дисс. ... канд. экон. наук. – Екатеринбург: 2013. – 174 с.
9. Политологический словарь / Под ред. В.Ф. Халипова. – М.: Высшая школа, 1995. – 192 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
11. Современная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/36098> (дата обращения 15.10.2017)

12. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – Изд. 5-е. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

14. Формирование квалифицированного специалиста, патриота и гражданина в аграрном вузе: монография / науч. ред. Н.Н. Целищев. – Екатеринбург: Уральский ГАУ, 2016. – 268 с.

15. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — М.: Прозерпина, 1994. – 400 с.

Педагогика

УДК 37.013

доктор педагогических наук, профессор

Неустроев Николай Дмитриевич

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент

Неустроева Анна Николаевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук,

доцент Оконешникова Надежда Владимировна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация. Потребность личности в быстрой адаптации в условиях глобализации и поликультурного мира усиливает интерес к изучению иностранных языков, что актуализировано в процессе реализации ФГОС общего среднего образования, отвечающего современным требованиям общественного и научно-технического прогресса. В частности, интерес к изучению истории обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) обусловлен своеобразием и особенностями национально-региональной системы образования. Исходя из этого, раннее обучение иностранным языкам в школах Якутии имеет свою историю поэтапного развития на основе тех или иных инновационных идей, методов и технологий, использования накопленного исторического опыта в процессе обучения иностранным языкам. Инновационное движение учительства республики дало возможность накопить богатый и интересный опыт в раннем обучении иностранным языкам в непрерывной системе «Детский сад - школа». Принципиально важным является то, что именно учитель начальных классов, ведущий все основные предметы в своем классе, сможет обеспечить качественное обучение иностранному языку с опорой на родной и русский языки. В системе начального общего образования обеспечивается преемственность с дошкольным воспитанием. В процессе взаимодействия

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Термин «партиципативность» («Partizipation» в немецком языке, «participation» или «participatory planning» в английском языке) по-разному определяется учеными, в зависимости от того, на каком уровне (класс, школа, вуз, система образования), в каком контексте (юридические, педагогические и др. проблемы участия в принятии решений), в отношении кого (студента, преподавателя, родителя, общественности) он употребляется. На существование различных истолкований, а также на наличие синонимичных понятий указывают, в частности, Н.П. Стромквист [25], Ф. Рост [26] и др. Учитывая важность терминологических проблем, в том числе и для отечественной педагогики, рассмотрим эти позиции подробнее.

Термин «партиципативность» применительно к сфере образования рассматривается с разных точек зрения. В теории педагогики идеи партиципативности впервые были введены в научный оборот Е.Ю. Никитиной, а затем были широко изучены в исследованиях ее учеников (Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьевой, И.В. Касьяновой, И.А. Кравченко, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирновой и др.). По мнению Е.Ю. Никитиной, партиципативность в педагогической концепции означает учёт мнения каждого студента при формировании различных социально-значимых проблем и профессионально-педагогических задач; обсуждение, достижение взаимопонимания между преподавателем и студентом; возможность открыть и использовать мудрость и опыт всех обучаемых; совместное принятие решений; активное делегирование полномочий; совместное обнаружение проблем и разработка соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки, а также способы улучшения сотрудничества между преподавателем и студентами. Данный подход к определению термина «партиципативность» сводится к перечислению приемов организации, рассматриваемого процесса, которые могут меняться исходя конкретных социально-экономических условий, в которых функционирует вуз [14].

При условии рассмотрения партиципативности в качестве средства повышения качества управленческих решений в организации [8], основополагающим компонентом студенческого самоуправления являются элементы образовательной среды вуза, которые преподаватель или администрация сознательно использует для целенаправленного учебно-воспитательного процесса с целью более плодотворного взаимодействия со студентами. Однако при таком подходе к определению содержания данного понятия остаются не раскрытыми видовые отличия, позволяющие отличить партиципативность от других средств повышения управленческих решений.

Аналогичный подход, на наш взгляд, можно встретить в определении приведенном М.Ю. Олешковым и В.М. Уваровым, которые рассматривают партиципативность как метод организации коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества (альтернатива авторитарности) [16]. При этом остаются неясными аспекты, раскрывающие условия формирования «отношения взаимной ответственности и сотрудничества», которые могут быть реализованы не только при условии взаимодействия, когда устремления и интересы всех участников одинаковы, но также достижение целей одних участников возможно только через обеспечение интересов и устремлений других его участников [10]. Это может быть реализовано как при соуправлении, так и при авторитарной форме управления, поэтому партиципативность в данном контексте не может

и стратегических решений, определяемых, как администрацией вуза, так и другими структурами, влияющими на развитие вуза в целом. Исходя из данного утверждения и исследований, И.И. Санжаревского [19], В.Г. Новикова [13], Л.В. Шелеховой [24], Н.П. Стромквист [26], Ф. Рост [25] и др. можно сделать предположение о том, что в рамках высших учебных заведений корректней было бы рассматривать не «самоуправление», а «соуправление» относительно форм организации студенческой молодежи, что позволило бы более объективно раскрыть механизм сотрудничества (сотрудничества, сотворчества) студентов, преподавателей и администрации в процессе их совместной деятельности.

Рассматривая понятие «соуправление» как процесс организационно-управленческих отношений, который гарантирует развитие образовательной деятельности, путем соединения субъекта и объекта управления на основе добровольного делегирования полномочий, В.Г. Новиков отмечает, что именно данная форма взаимодействия студентов и администрации вуза позволяет соединить взаимосогласованные и дополняющие друг друга функции формального и неформального управления [13]. Признавая актуальность данного подхода реализации правления высшими учебными заведениями, в научной академической среде ведется активная дискуссия (И.И. Санжаревского [19], В.Г. Новикова [13], Е.Ю. Никитина [14], Н.П. Стромквист [26], Ф. Рост [25] и др.) по реализации процесса соуправления в реальных социально-экономических условиях. При этом акцентируется внимание на включение студентов и общественности в механизм обсуждения и решения ежедневных проблем, которые затрагивают все стороны образовательной деятельности вуза, в том числе вопросы содержания, методов, форм и средств реализации целей образовательного процесса, т.е. тех сторон, где долгое время решения принимались администрацией единолично в силу признания ее профессиональной компетентности и, соответственно, некомпетентности остальных.

Формулировка цели статьи. Теоретическое обоснование необходимости внедрения партисипативности в качестве формы вовлечения студентов в процесс управления вузом.

Изложение основного материала статьи. С ростом профессионального и личного самоопределения возникает потребность в открытости, доступности и обоснованности, принимаемых администрацией и профессорско-преподавательским составом решений о целях, содержании и путях его усвоения в образовательном процессе. Для воплощения этой идеи особая роль отводится партисипации, так как, по мнению Н.Р. Стромквиста, именно она при обсуждении проблемы позволяет сформулировать такие цели, которые дают возможность получить знания, умения и навыки в сочетании с системой мировоззрения и познанием самого себя [26, стр. 3790–3795]. Идея партисипативности крайне важна при формировании методов и средств образовательного процесса, а также при рассмотрении проблемы участия в выборе пути реализации потенциала каждого студента. Наиболее реализуема эта идея при участии студентов в обсуждении и разработке соответствующих программ, в выборе методов, средств и форм образовательного процесса. Это предусматривает создание ситуаций, когда студенты могут высказать свое мнение, предложить другие пути решения возникшей проблемы.

воспитателей детского сада и учителей начальных классов разрабатываются специальные курсы по иностранному языку.

Ключевые слова: школа, иностранный язык, поэтапное развитие, методы, технологии, раннее обучение, повышение качества, инновация, детский сад, непрерывная система.

Annotation. The personality need of fast adaptation in the context of globalization and a multicultural world increases the interest in learning foreign languages, which is actualized in the process of implementation of the educational standards of General secondary education that meets modern requirements of social and scientific progress. In particular, the interest in the study of the history of foreign language teaching in schools of the Republic of Sakha (Yakutia) due to the uniqueness and peculiarities of national-regional education system. On this basis, early teaching foreign languages in schools of Yakutia has a history of gradual development on the basis of those or other innovative ideas, methods and technologies, using accumulated historical experience in learning foreign languages. Innovative movement of teachers of the Republic gave the opportunity to gain a rich and interesting experience in the early teaching of foreign languages in a continuous system "kindergarten - school". Fundamentally important is the fact that a primary school teacher, leading all core subjects in your classroom will provide quality teaching of foreign languages based on native and Russian languages. In the system of primary education ensuring continuity in early childhood education. In the process of interaction between kindergarten teachers and primary school teachers developed special courses in foreign languages.

Keywords: school, foreign language, incremental development, methods, technology, early learning, quality improvement, innovation, kindergarten, continuous system.

Введение. Социокультурные процессы, связанные с вхождением мирового сообщества в эпоху глобализации, информатизации, развития телекоммуникационных технологий; потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно изменяющегося поликультурного мира усиливают интерес к изучению иностранных языков. Осознание общекультурного, языковедческого влияния изучения иностранных языков на процесс осуществления ФГОС общего среднего образования, отвечающего современным требованиям общественного и научно-технического прогресса, побуждает нас глубже заниматься исследованием вопросов обучения данной дисциплине в общеобразовательной школе. Наиболее эффективным и надежным способом разрешения организационно-методических проблем является историко-педагогический подход к данной проблеме. В частности, исходным положением является то, что интерес к изучению истории обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) обусловлен попыткой раскрыть своеобразие исторического развития и обосновать возможности использования накопленного опыта в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе. Так, в ходе исследования выявлены три основных историко-педагогических периода в обучении иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия): первый период – становление и развитие обучения иностранным языкам в школах Якутии (1932-1958 гг.); второй период – повышение качества обучения иностранным языкам (1958-1984 гг.); третий период – обучение иностранным языкам в

период реформ и модернизации образования (с 1984 г. - по настоящее время). Такая периодизация в развитии преподавания иностранного языка как учебного предмета обусловлена историческими событиями, этапами и особенностями развития сети общеобразовательных школ как в республике, так и в России [1, 7, 9].

Исходя из вышеизложенного, мы руководствуемся следующими историко-педагогическими предпосылками и основными положениями:

- историко-педагогический анализ обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) показывает, что практика преподавания данной дисциплины прошла большой и интересный путь, который позволяет раскрыть некоторые особенности ее развития;

- становление и развитие процесса преподавания иностранных языков шло по пути все большего осознания необходимости их изучения, несмотря на то, что в 30-е годы были моменты исключения иностранного языка из учебного плана школ Якутии. В последующие годы иностранные языки постепенно завоевали себе право быть неотъемлемой частью всего цикла учебно-воспитательного процесса;

- преподавание иностранных языков ориентировалось не только на опыт русской школы, но и, начиная с 50-х годов, на накопление опыта школ республики, аккумулирующего в себе достижения и источники инновационного развития;

- на смену авторитарной, знаниецентристской парадигме пришла личностно-ориентированная парадигма, целенаправленная на творческое развитие личности учащегося;

- установилась закономерность использования сравнительно-сопоставительного метода в процессе обучения иностранным языкам, как основного принципа, обеспечивающего эффективность усвоения на основе родного и русского языков, т.е. речь идет об решении проблемы трехязычия;

- обеспеченность кадрами учителей иностранных языков в школах республики всегда была острой проблемой.

Изложение основного материала статьи. В историческом плане в России раннее обучение иностранным языкам стала зарождаться в XIX веке. В это время ни в одной стране не был так широко распространен опыт обучения иностранным языкам детей, как в России. Возможно, это связано с тем, что в то время высший свет общества говорил на французском языке. В свое время К.Д. Ушинский, выдвигая идею о народности воспитания, смело выступил против проникновения иностранной системы обучения и воспитания. Он утверждал о необходимости воспитания молодежи на историческом опыте своего народа. Но этот период, который мы рассматриваем как этап становления раннего обучения иностранным языкам в России, позволил ответить на главный вопрос о возможности обучения иностранным языкам в дошкольном и младшем школьном возрасте. Второй вопрос, на который пытались ответить педагоги, заключался в выборе метода обучения: «метод гувернантки», который использовался в условиях семейного воспитания не подходил для общественного воспитания; «прямой метод» обучения исключал изучение родного языка, имеющего важное значение для развития мышления ребенка; «грамматико-переводный метод» ориентировал детей только на заучивание грамматических правил и конструкций и не способствовал развитию навыков говорения на иностранном языке. Поиск подходящего

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Шелехова Людмила Валерьевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);
старший преподаватель Калашникова Светлана Ивановна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

ПАРТИСИПАТИВНОСТЬ КАК ФОРМА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ

Аннотация. В статье дан обзор основных концепций зарубежных и отечественных ученых к трактовке термина «партиципативность». Рассмотрены основные методологические подходы, которые выступают в качестве основания для развития педагогической теории внедрения партиципативности в качестве формы вовлечения студентов в процесс управления вузом. Обосновывается авторская точка зрения на партиципативность как интеракцию, предполагающая вовлечение студентов в управление вузом путем делегирования им части функций и управленческих полномочий руководителя организации.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, соуправление, партиципативность, принципы управления, учебно-воспитательный процесс, делегирование полномочий.

Annotation. The article reviews the main concepts of foreign and russian scientists to the interpretation of the term "participativeness." The main methodological approaches are considered, which serve as a basis for the development of the pedagogical theory of the introduction of participativeness as a form of involving students in the management of the university. The author's point of view on participativeness is substantiated as an interaction involving students in the management of the university by delegating to them part of the functions and managerial powers of the head of the organization.

Keywords: student self-government, co-management, participation, management principles; educational process; delegation of authority.

Введение. В современных социально-экономических условиях уделяется особое внимание общественной деятельности студенческой молодежи, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности, позволяющих будущим специалистам, проявляя социальную активность, раскрыть свой потенциал в социуме [23]. В качестве основы данной деятельности в условиях высшей школы принято рассматривать систему студенческого самоуправления, которая подразумевает включение подрастающего поколения в учебный и воспитательный процессы, построенных не на давлении и навязывании, а на свободном желании и глубоком осознании студентами необходимости целенаправленной работы по самосовершенствованию.

В исследованиях И.И. Санжаревского основополагающим в самоуправлении является фактор совпадения объекта и субъекта управления, то есть группа людей сама управляет своими действиями, без внешнего воздействия и контроля [19]. Однако в рамках новой парадигмы образования и новых условий реализации образовательных процессов невозможно говорить о полной изолированности студенческих организаций от экономических условий

язык как иностранный и методика его преподавания. – Часть 1. – СПб., 2001. – С. 17-20.

6. Минский П. Фреймы для представления знаний. – М.: Мир, 1979. – 152 с.

7. Carter R., M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 162 p.

8. Levis M. The Lexical approach: The state of ELT and a way forward. – GENGAGE ELT, 1993. – 176 p.

9. Goldberg A. Construction – a new theoretical approach to language // Trends in cognitive sciences. – 2003. – Vol. 7(5). – P. 219-224.

10. Stefanovitch A., S. Th. Gries. Collocations: Investigating the interaction of words and constructions // International Journal of Corpus Linguistics. – 2003. – Vol. 8(2). – P. 209-243.

11. Scinevener J. Learning teaching: A guidebook for English language teachers. – Macmillan, 2005. – 432 p.

12. Пронина Н.С. Обучение школьников коммуникативно значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2010. – 24 с.

13. Сокирко В.С. О лексическом подходе к работе над грамматикой // Иностранные языки в школе. – 1963. – №2. – С. 12-17.

14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

15. Мильруд Р.П. Когнитивная концепция грамматической компетенции учащихся // Вестник Карагандинского университета. – 2015. – Т. 77. – №1. – С. 134-142.

16. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая // Иностранные языки в школе. – 2007. – №2. – С. 32-47.

17. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.

18. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.

19. Фатуева С.А. Обучение студентов лингвистического вуза лексико-грамматическим основам иноязычной речи во внеаудиторной самостоятельной работе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

метода раннего обучения иностранным языкам и путей его реализации определило дальнейшее развитие методической мысли и педагогического мастерства [5].

Первый период развития раннего обучения иностранным языкам мы относим к 60-м годам XX в., когда в нашей стране проходил получивший большой общественный резонанс эксперимент по обучению детей иностранным языкам в детских садах, семье и в кружках. В это время появились пособия по обучению иностранному языку в детском саду и семье, ряд научных статей, диссертационных исследований. В детских садах были проведены практические исследования раннего обучения французскому, английскому, немецкому языкам, созданы программы. В результате исследований было доказано, что оптимальный возраст для обучения иностранным языкам в детском саду – 5-6 лет, что дошкольники овладевают иностранным языком по иным законам, нежели взрослые, и возрастная специфика дошкольников позволяет строить методику на иных основаниях [6].

Анализ методической и психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие достижения в развитии обучения раннего обучения иностранным языкам:

- доказана возможность систематического обучения иностранным языкам детей на специальных занятиях в условиях детского сада, вне естественной языковой среды и определен оптимальный возраст раннего обучения (5 лет);

- определены дидактические основы обучения иностранным языкам (принципы наглядности, посильности, доступности, активности);

- обосновано воспитательное и образовательное значение раннего обучения иностранным языкам.

Несмотря на то, что результаты научно-практических исследований 60-70-х годов показали перспективность самой идеи раннего обучения иностранным языкам, в дальнейшем эта работа не получила широкого распространения из-за ряда причин социального, методического и организационного характера, и, в первую очередь, из-за отсутствия преемственности в обучении. Обучение иностранным языкам в ряде случаев прерывалось с поступлением ребенка в школу и возобновлялось лишь в 5 классе общеобразовательной школы. В связи с этим произошел спад в развитии раннего обучения иностранным языкам.

С середины 80-х годов, в связи с потеплением международных отношений возрос интерес к иностранным языкам и начался второй период развития раннего обучения иностранным языкам. Началом этапа можно считать Международное совещание экспертов ЮНЕСКО (Москва, 1985 г.), на котором было отмечено, что изучение языков положительно влияет на развитие языковых, познавательных и коммуникативных способностей ребенка, позволяет расширить его кругозор, познавать через язык страну, ее народ и культуру. Были определены основные направления в обучении иностранным языкам детей: учет родного языка, лингвострановедческий и коммуникативно-деятельностный подходы [8, с. 29].

Если в первый период «раннее обучение» рассматривалось только в рамках дошкольного возраста, то во втором периоде – к дошкольному возрасту присоединился и младший школьный возраст, и «раннее обучение» иностранным языкам стало трактоваться как начальный этап обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. При этом главной проблемой, решаемой в ходе эксперимента, была проблема преемственности в обучении

иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Обучение иностранному языку в системе «детский сад - школа» позволяет повысить уровень гуманитарного образования детей, их речевого развития, что предполагает необходимость обязательного обеспечения непрерывности в изучении иностранного языка.

Эксперимент по раннему обучению иностранным языкам в дошкольных учреждениях и в начальной школе осуществлен в 1987-1990 гг. в 22 территориях России и вызвал большой интерес, в том числе среди общественности и учительства нашей республики. В ходе эксперимента наметились положительные тенденции в плане гуманитарного развития детей, их интеллектуального и речевого развития [3, 4]. Например, с 1989-1990 учебного года раннее обучение французскому языку в сельской национальной Хамагаттинской Саха-Французской средней общеобразовательной школе было начато учителем Н.Н. Макаровой. Учащиеся этой школы – это носители якутско-русского билингвизма, обучающиеся по технологии развивающего обучения Эльконина-Давыдова, для них французский язык является третьим изучаемым языком. Обучение вводится с 1 класса: в 1 классе - устный курс; со 2 по 4 классы идет обучение чтению и письму; с 5 класса начинается углубленное изучение французского языка и второго иностранного языка – английского [11].

В настоящее время приоритетной задачей данной школы является проникновение в культуру страны через изучение языка и преподавание любого предмета может идти на интегрированной основе, то есть интеграция французского языка с другими учебными дисциплинами. Речь идет о «дублировании» французского языка на уроках музыки, рисования, труда. В нашем случае, на начальном этапе обучения языку идет интеграция с предметом «Музыка» (2 часа французского языка + 1 час музыки). Целью программы является усиление образовательного потенциала французского языка в начальном звене в межкультурном плане, как инструмент познания, самопознания и самообразования. Задачами явились ознакомление детей с зарубежными песнями, стихотворениями, сказочным фольклором для развития интереса к французскому языку с опорой на родной и русский языки; развитие коммуникативно-игровых способностей, проигрывание ситуаций общения на французском языке; создание условий для лингвистического развития детей с раннего школьного возраста через усложнение грамматического материала; обучение способам самонаблюдения за своим языковым развитием.

Процесс раннего обучения иностранному языку вообще опирается на сензитивность младших школьников к языку. Например, музыка затрагивает эмоциональные стороны личности. Способы самонаблюдения способствуют сознательному оперированию языковыми средствами. Через эти факторы появляется интерес ребенка к языкознанию, повышается познавательная мотивация и происходит коммуникативно-психологическая адаптация. И через коммуникативную компетенцию развивается познавательная потребность учащегося, который самосовершенствуется в овладении иноязычной речевой деятельностью [11].

Ознакомление с зарубежным детским песенным, стихотворным фольклором развивает у учащихся интерес к иностранным языкам как ключ в новый мир приключений. Через междисциплинарную связь французского языка и музыки создается предпосылка для иного восприятия языка, как части

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

С помощью специальных упражнений, включенных в обучающий комплекс, можно: 1) осуществлять автоматизированный контроль за уровнем сформированности лексико-грамматических навыков; 2) достигать определенного уровня сформированности основ речевых лексико-грамматических навыков, отвечающих требованиям, предъявляемым программой; 3) проводить мониторинг за качеством функционирования такого вида навыков в устной и письменной речи обучаемых.

Четко организованная и строго управляемая пооперационная работа обеспечивает формирование и совершенствование речевых лексико-грамматических навыков обучаемых в рамках аудиторных занятий. Мы здесь видим, как взаимосвязанное обучение лексике и грамматике воплощается в жизнь в современных условиях, в условиях внедрения ИКТ в учебный процесс по иностранным языкам.

Накопленный теоретический и практический опыт работы в плане учета взаимодействия лексики и грамматики, по словам Г.В. Роговой, «объективно отражает как многомерность самого языка (язык – текст; язык – система; язык – способность), так и, соответственно, характер процесса обучения, подчиненного разным целям и интересам учащихся» (Рогова, 2001).

Выводы. Идея взаимосвязанного обучения лексики и грамматике в разных образовательных средах будет и дальше привлекать внимание исследователей. Идеи профессора Г.В. Роговой, высказанные много лет тому назад, по-прежнему привлекают внимание молодых исследователей, ученых. Одновременное (взаимосвязанное) обучение лексике и грамматике на уроках иностранного языка составляет в современных терминах своеобразную технологию по созданию операциональной основы всех видов речевой деятельности, являющихся целью обучения в школе. Прочно созданная операциональная база в изучаемом языке является надежным гарантом в достижении целей в обучении языку, в формировании высокого уровня всех заявленных компетенций и превращение изучаемого языка в реальное средство речевого и межкультурного общения.

Литература:

1. Шамов А.Н. Особенности обучения грамматическому аспекту языку в средней школе // Функциональные аспекты языка: традиции и перспективы: Материалы Чтений памяти проф. А.Т. Кукушкиной. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. – С. 154-165.
2. Шамов А.Н. Грамматический аспект иноязычной речи как объект усвоения и его проблемное поле // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. - Н.Новгород: НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2017. – С. 344-350.
3. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – 3-е изд. - М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
5. Рогова Г.В. Соотношение лексики и грамматики в преподавании русского языка как иностранного // Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып. 16. - Русский

(Зимняя, 1978:141). Время и качество выполнения лексических и грамматических действий остаются неизменными в условиях усложнения речевой деятельности, составной частью которой они являются.

Идея Г.В. Роговой о взаимосвязанном обучении лексическим и грамматическим навыкам была реализована и в исследовании С.А. Фатуевой (Фатуева, 2012). В исследовании автор пыталась объединить работу над двумя аспектами (лексическим и грамматическим) в одном обучающем интерактивном комплексе. Тема ее исследования была определена так: «Обучение студентов лингвистического вуза лексико-грамматическим основам иноязычной речи во внеаудиторной самостоятельной работе» (Фатуева, 2012). Формирование лексико-грамматических основ иноязычной речи является важным условием развития иноязычной речевой компетенции обучаемых. Такой процесс всегда трудоемок и затратен по времени. Реализация рассматриваемого процесса требует выполнения большого объема рутинной работы. Преподаватели-практики неслучайно сетуют на недостаточный уровень сформированности лексических и грамматических навыков.

Данный факт диктует необходимость перенести часть рутинной работы по формированию основ речевых навыков на самостоятельное выполнение комплексов лексически и грамматически направленных подготовительных упражнений, но под контролем «умной машины». Для таких целей была разработана специальная мультимедийная программа.

Мультимедийная программа, предложенная С.А. Фатуевой, состоит из двух частей – лексического и грамматического разделов [19]. Каждый раздел включает: информационный, тренировочный и контролирующий блоки.

Основой такого сочетания являются: 1) правильная организация самостоятельной работы с мультимедийным комплексом в учебном процессе; 2) соотношение времени работы в электронной среде с аудиторной работой; 3) соотношение времени работы над лексико-грамматическим материалом с остальными видами внеаудиторной и самостоятельной деятельности.

Разработанная программа призвана выполнять особую дидактическую функцию – функцию «электронного ассистента преподавателя». Обучающийся выполняет задания как бы самостоятельно. В то же время он находится под постоянным контролем компьютера. Компьютер постоянно ведет учет его учебной деятельности: а) учитывает объем времени, затраченного на учебную деятельность; б) фиксирует сделанные лексические и грамматические ошибки; в) определяет типы и виды типичных грамматических и лексических ошибок, т.е. автоматически производит их классификацию; г) фиксирует количество обращений к электронному справочнику; д) определяет количество самостоятельных коррекций сделанных ошибок.

Практическое использование мультимедийной программы по формированию лексико-грамматических основ речи в течение длительного времени показало, что такой интерактивный комплекс позволяет: 1) обеспечить рациональное соотношение времени, отводимого на формирование навыков и умений в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе; 2) организовать самостоятельную работу по овладению лексико-грамматическими основами иноязычной речи на базе специально разработанного алгоритма; 3) осваивать пооперационно все действия в структуре лексических и грамматических навыков одновременно.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

всей духовной жизни общества. Через данные аспекты идет усиление образовательного потенциала обучения французскому языку в начальных классах, и создаются условия лингвистического развития младших школьников через преемственность программ начальных классов и среднего звена.

Третий период (90-е годы) развития раннего обучения иностранным языкам связан с реформированием российской образовательной системы и с изменением парадигмы образования. В связи с укреплением международных связей и потребностью в специалистах, владеющих иностранными языками, повышается интерес к раннему обучению не только со стороны педагогов, методистов и психологов, но и со стороны общественности, что усиливает позиции раннего обучения детей иностранным языкам. Усиление позиций раннего обучения иностранным языкам в этот период сопровождается введением дополнительной специальности «учитель иностранного языка» на факультетах и отделениях педагогики начального образования вузов, училищ, колледжей; появлением широкого спектра учебных курсов и методических пособий по иностранным языкам, в том числе адаптированных для якутских школ; разработкой научно-практических рекомендаций и выполнением диссертационных исследований в области раннего обучения иностранным языкам по различным направлениям [2, 10].

В практической деятельности учителей иностранного языка оказало действительное влияние инновационное движение учительства республики по реализации идей ФГОС среднего общего образования. В частности, формирование универсальных учебных действий школьников связано с усилением индивидуализации и дифференциации обучения иностранным языкам на основе современных систем и технологий обучения. Возникла необходимость подготовки учителей начальных классов по дополнительной специальности «иностранному языку». Именно, учитель начальных классов, ведущий все основные предметы в своем классе, сможет обеспечить качественное обучение иностранному языку с опорой на родной и русский языки. В системе начального общего образования обеспечивается преемственность с дошкольным воспитанием. В процессе взаимодействия воспитателей детского сада и учителей начальных классов разрабатываются специальные курсы по иностранным языкам (учебные планы, программы, учебно-наглядные пособия, различные технологии обучения, записи).

В настоящее время глобализация образования и интенсификация международных связей позволяет расширить диапазон изучения иностранных языков. Востребованность в знании нескольких иностранных языков предполагает включение второго иностранного в базисный учебный план. В этом отношении анализ современного школьного языкового образования показывает инновационные тенденции в развитии обучения иностранным языкам в образовательной области «Филология»: внедрение сети Интернет; использование современных информационных технологий; дистанционное обучение; полиязычное образование и другие.

Выводы. Глобализационные процессы, усиление международных связей, перспективы развития нашей страны привели к смене парадигмы образования: от знаниецентризма к творческому развитию личности учащегося (приоритетность воспитания и духовно-нравственного начала, выбор направления и траектории личностного развития с выходом в поликультурное

пространство общероссийского и мирового сообщества), где знание иностранных языков, стремление молодежи к билингвизму составляет суть гуманитарного образования.

Интерес к изучению истории обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия) обусловлен попыткой раскрыть своеобразие этапов исторического развития и обосновать возможности использования накопленного опыта в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе.

Основываясь на общую периодизацию истории обучения иностранным языкам в школах Республики Саха (Якутия), мы отдельно выделяем раннее обучение иностранным языкам, которое имеет свою собственную историю развития. Так, первый период развития раннего обучения иностранным языкам мы относим к 60-м годам XX в., когда в нашей стране проходил эксперимент по обучению детей иностранным языкам в детских садах, семье и в кружках.

Началом второго этапа можно считать Международное совещание экспертов ЮНЕСКО (Москва, 1985 г.), на котором было отмечено, что изучение языков положительно влияет на развитие языковых, познавательных и коммуникативных способностей ребенка. Были определены основные направления в обучении иностранным языкам детей: учет родного языка, лингвострановедческий и коммуникативно-деятельностный подходы.

Третий период (90-е годы) развития раннего обучения иностранным языкам связан с реформированием российской образовательной системы и с изменением парадигмы образования. Усиление позиций раннего обучения иностранным языкам в этот период сопровождается введением дополнительной специальности «учитель иностранного языка» на факультетах и отделениях педагогики начального образования вузов, училищ, колледжей.

Инновационное движение учительства республики дало возможность накопить богатый и интересный опыт в раннем обучении иностранным языкам в непрерывной системе «Детский сад - школа», претворяя в практику преподавания всего того лучшего и прогрессивного, что было достигнуто развитием отечественной и зарубежной методической мысли.

Принципиально важным было то, что именно учитель начальных классов, ведущий все основные предметы в своем классе, сможет обеспечить качественное обучение иностранному языку с опорой на родной и русский языки. В системе начального общего образования обеспечивается преемственность с дошкольным воспитанием. В процессе взаимодействия воспитателей детского сада и учителей начальных классов разрабатываются специальные курсы по иностранным языкам.

Литература:

1. Афанасьев В.Ф. Преподавание иностранных языков в школах Якутии // Иностранные языки в школе. – 1954. – № 3. – С. 126-128.
2. Афанасьев В.Ф. Иностранные языки в школах Якутии / – Якутск: Изд-во ИПКРО, 1957. – 22 с.
3. Бурдина М.И. О преподавании иностранных языков и путях его совершенствования / М. И. Бурдина, Л. А. Шемарулина // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 3. – С. 5-7.
4. Баранников А.В. Об обучении иностранным языкам в 3 классе начальной школы общеобразовательных учреждений России // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 3-7.

функциональных трансформ исходной структуры, включающих утвердительные, вопросительные, отрицательные и повелительные формы [17]. Автор настаивал на сознательном характере работы над ними, на включении в такую деятельность разнообразного лексического материала и различных средств наглядности (предметы, картинки, диафильмы). Для отработки структур в качестве подстановки использовались ранее выученные лексические единицы. С помощью лексических единиц учащиеся противопоставляют предметы и действия, дают им соответствующую характеристику (1-й этап овладения грамматической структурой). Далее реализуется специальный этап, связанный с подстановкой лексических единиц в тренируемые грамматические структуры. На этом этапе лексика выступает не только в качестве подстановочного материала для тренируемой структуры, но и выступает в качестве средства закрепления ассоциаций между фрагментами объективной действительности и языковыми формами (грамматическими и лексическими). Здесь мы еще раз видим, как при работе над нормативной грамматикой осуществляется взаимосвязанное обучение грамматике и лексике, как осуществляется процесс взаимосвязанного формирования грамматических и лексических навыков. Сформированные лексические и грамматические навыки включаются по завершении взаимосвязанного обучения в различные ситуации устного речевого общения, в тексты для аудирования и чтения.

Идея взаимосвязанного обучения двум видам навыков, грамматическим и лексическим, как учебная технология сохраняется и в современных учебниках по иностранным языкам. Комплексное овладение лексическим и грамматическим материалом на занятиях по языку стали сегодня для учителя определенными аксиомами: 1. Работу по формированию лексических навыков необходимо проводить до работы над текстом и осуществлять на базе ранее освоенных речевых образцов (типовых фраз). 2. Новые грамматические структуры (речевые образцы) должны усваиваться только на хорошо усвоенной лексике. 3. Совершенствование грамматических навыков обеспечивается за счет использования новой лексики, за счет совмещения данного навыка с другими, ранее сформированными. Все это обеспечивает: 1) совершенствование устойчивости как лексических, так и грамматических навыков; 2) комбинирование лексических и грамматических навыков с ранее сформированными навыками; 3) формирование необходимых лингво-психологических качеств (характеристик) и показателей у данных видов навыков.

Оценка уровня сформированности лексических и грамматических навыков по методике взаимосвязанного обучения, качества их функционирования в речи можно производить на основе показателей, в свое время сформулированных И.А. Зимней. Она предлагает пользоваться внешними и внутренними критериями. К *внешним критериям* автор относит: а) правильность и качественность навыков языкового и речевого оформления высказывания (отсутствие ошибок); 2) скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (в сопоставлении с родным языком скорость выполнения «иноязычных» операций должна быть не ниже скорости их выполнения на родном языке). *Внутренними критериями* являются: 1) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия; 2) отсутствие напряженности и быстрой утомляемости; 3) выпадение промежуточных операций, то есть редуцированность действий

long? Going home? Здесь ведется работа над неполными вопросами и вопросами-просьбами без подлежащего you, без вспомогательного глагола would или do: Mind if I join you? Feel better? Приведенные выше примеры показывают, что их можно рассматривать как: 1) примеры разговорной речи; 2) своеобразный показатель лингвистической характеристики диалогической речи. Приведенные примеры правильно оформлены с точки зрения норм грамматики английского языка, постоянно наполняются разнообразным лексическим материалом. В таком материале происходит комбинация лексического материала в отобранных грамматических структурах. Такие факты в яркой форме свидетельствуют о тесной взаимосвязи, об одновременном функционировании лексики и грамматики в речевой деятельности.

Включение грамматического материала в виде устойчивых фраз, реплик, словосочетаний в процесс обучения языку делает высказывание школьника коммуникативно направленным, приближает его к аутентичной речи носителя языка. Использование идей лексического подхода в работе над грамматическими явлениями изучаемого языка способствует быстрому и прочному усвоению грамматического материала в целом (глобально). В этом случае возможен переход целого ряда грамматических явлений в лексический раздел школьного курса иностранного языка. Грамматический минимум становится четко структурированным, целенаправленным. Это с одной стороны. С другой стороны - в лексическом минимуме увеличивается доля свободных и несвободных лексико-грамматических словосочетаний.

При взаимосвязанном обучении лексической и грамматической сторонам речи предлагается три основных этапа работы: 1) подготовительный статичный (на уровне слова и словосочетания); 2) подготовительный динамичный этап (на уровне работы с словосочетанием, речевым образцом, устойчивым сочетанием); 3) предречевой и речевой (на уровне текста – устного и письменного). Возможен и 4-й этап – заключительный. Он связан с речевой практикой и обобщением. Названный этап значительно отодвинут во временном плане от первых трех этапов. Он предусматривает обобщение речевого опыта обучаемых по использованию выученных грамматических структур в речи; выведение и обобщение правил употребления заявленного лексического материала, его перевод опять в статус грамматических явлений и грамматических правил. На этом этапе предусматривается включение грамматического явления в систему ранее изученных грамматических явлений; проводится отсроченное теоретическое обобщение, осуществляется вывод правила-описания по употреблению грамматического явления, освоенного учащимися практическим (лексическим) путем, то есть глобально.

Усвоение нормативной (конструируемой) грамматики всегда осуществляется через тесное взаимодействие лексических и грамматических навыков. В речи предложения конструируются по определенным грамматическим правилам. Такой подход в усвоении иноязычного грамматического материала обеспечивает развитие когнитивной функции в речевой деятельности обучаемых. Когнитивная составляющая в деятельности обучающихся обеспечивает функционирование некоторых речемыслительных процессов, связанных с сравнением, с классификацией, с анализом, синтезом и обобщением. А.П. Старков неслучайно организовывал грамматический материал в структурные группы, которые представляли собой набор

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

5. Гольдштейн Г. Русские прогрессивные деятели об обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 5. – С. 55-64.

6. Горлова Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 11-17.

7. Константинов Н.А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 101-106.

8. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 29.

9. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. Историография развития начального образования в Якутии: монография. – М.: МПГУ, 2006. – 300 с.

10. Семенов А. И. Иностранные языки в якутской школе // Социалистическая Якутия. – 1959. – 30 дек. – С. 3.

11. Слепцова О. И. Раннее обучение иностранным языкам на современном этапе развития школы // Народное образование Якутии. – 1992. – № 3-4. – С. 86-87.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук,

доцент Тоторкулова Келимат Ахьяевна

Карачаево-Черкесский государственный

университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Выявлены и определены проблемы теории гражданского воспитания молодого поколения, как они разрабатывались прогрессивными отечественными мыслителями и педагогами на основе отечественных традиций, отличительной чертой которых было глубокое уважение к личности ребенка, стремление к познанию его природы. Рассмотрены теоретические аспекты и проведен краткий обзор истории развития понятия «гражданское воспитание» подрастающего поколения в России, что наиболее глубокое развитие получили идеи и представления, связанные с прогрессивными материалистическими воззрениями.

Ключевые слова: прогрессивные мыслители, воспитание доброты, уважение к личности, гражданское воспитание, идеи и представления.

Annotation. Problems of the theory of civic education of the younger generation were developed by progressive domestic thinkers and educators on the basis of domestic traditions, the hallmark of which was deep respect for the child's personality, aspiration for knowledge of his nature. Through a brief review of the history of the development of the concept of "civic education" of the younger generation in Russia, the article shows that the ideas and ideas related to progressive materialistic views received the most profound development.

Keywords: progressive thinkers, education of kindness, respect for the individual, civic education, ideas and ideas.

Введение. Гражданское воспитание как культурно-исторический феномен существует в условиях кардинального обновления теоретико-методологических основ и практики воспитания подрастающего поколения в дополнительном осмыслении нуждаются многие научно-педагогические проблемы. Значимое место среди них занимает феномен «гражданское воспитание» и обоснование, в частности, модели подготовки учителя к компетентной деятельности в этом направлении. Представляет интерес мысль Е.П. Белозерцева о том, что «воспитание граждан правового государства общество во многом связывает с личностью воспитателя, учителя и педагога высшей школы, с их общей культурой, научными знаниями, профессиональным мастерством» [13, с. 24].

Известный французский социолог образования Э. Дюркгейм отмечал, что педагогические феномены могут быть поняты только в контексте их становления и развития, историческими результатами которых они являются [21, с. 37]. Причем педагогическая составляющая должна рассматриваться в более широком культурном контексте, интегрирующем такие науки, как философия, психология и др. [6, с. 18]. Гражданское воспитание является важнейшим направлением воспитания подрастающего поколения в обществе с древнейших времен. Без передачи общественно-исторического опыта от одного поколения к другому, без вовлечения молодежи в социальные и производственные отношения невозможно развитие общества, сохранение и обогащение его культуры, существование человеческой цивилизации. С развитием общества изменяются цель, содержание, средства гражданского воспитания.

Формулировка цели статьи. Цель заключается в теоретико-методологическом обосновании процесса подготовки педагогов к гражданскому воспитанию учащихся средствами национальных традиций в системе повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. Различные варианты разработки педагогических систем на основе понятия «гражданственность» опираются на неоднозначные философские интерпретации этой дефиниции.

Учитывая данный факт, педагогическое исследование понятия «гражданственность» мы начали с анализа философского знания, которое выступает как один из источников конструирования целей педагогического процесса. Следует сразу отметить, что в философских трудах используются такие понятия как гражданин, гражданственность, воспитание гражданина. Феномен «гражданская компетентность» появился позже – в конце XX века в контексте компетентного подхода в образовании. Гражданское воспитание является важной составной частью социально-правовой компетенции учащихся.

Ретроспективный анализ проблемы формирования гражданского воспитания у подрастающего поколения показывает, что она имеет длительную и обширную историю и обусловлена потребностью определить ценность человека, меру его причастности к обществу, его истории. Культура народов и народностей разных стран проявляется не только в традициях и обычаях, но и в характере воспитания.

разрабатывалась дальше. Молодые исследователи расширили понимание обсуждаемого вопроса. В них по достоинству оценена практическая важность и значимость такого методического подхода для обучения иностранным языкам.

В исследовании Н.С. Прониной на тему «Обучение школьников коммуникативно значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода» [12] идея Г.В. Роговой получила дальнейшее теоретическое обоснование и научно-практическую разработку. Автор работы возвращается к лексическому подходу при работе над грамматикой. Под лексическим подходом в работе над грамматическими явлениями изучаемого языка понимается «такое <...>обучение грамматике, при которой учащиеся усваивают грамматические явления как словоформы, сочетания слов, модели, то есть как лексику, не занимаясь грамматическими правилами» [13]. Другие авторы данный подход называют имплицитным [14]. Г.В. Рогова рассматривает названный подход как путь усвоения грамматического материала, осуществляемого по схеме «снизу – вверх» [3].

Оба вида речевых навыков выступают в речи всегда в сложном синтезе [3]. Их взаимодействие ярко обнаруживается в материальном лингвистическом субстрате в виде речевых образцов (типовых фраз), в виде устойчивых речевых формул. Рассмотрев характер взаимосвязи лексического и грамматического материала, внутреннюю структуру лексических и грамматических навыков, характер операций в структуре данных навыков, можно заключить, что лексический и грамматический материал имеют общие компоненты в виде элементов морфологии и синтаксиса; тесно связаны с такими лингвистическими понятиями, как «значение», «смысл». Каждая грамматическая форма или структура имеет не только внешнюю форму, но и значение и смысл. Смысл обнаруживает себя в выполнении грамматическим явлением определенной функции в потоке речи. Действие в будущем может быть выражено не только глагольной формой Future Indefinite (should или would), но и грамматической формой Present Indefinite путем добавления обстоятельства времени tomorrow.

Оба вида навыков имеют схожие компоненты в своей психологической структуре (поднавык вызова слова / выбора грамматической структуры; поднавык сочетания слова / морфологического оформления грамматической структуры и комбинирования грамматических структур в речи на изучаемом языке).

Для всех грамматических форм, которые могут быть усвоены лексическим путем, две черты являются общими: 1) отвлеченность от частного, единичного; 2) выражение морфологических изменений в структуре слова и оформление связей слов в речи.

Воспроизводимый грамматический материал в виде целостных фраз обозначают термином «коммуникативная грамматика» [15], [16]. Такой вид грамматики отражает живой разговорный язык, где используются усеченные фразы, свернутые грамматические конструкции, хорошо понимаемые в зависимости от содержания речевой ситуации.

На уроках английского языка школьники усваивают в ходе работы над диалогами неполные вопросительные и отрицательные предложения без подлежащего (или с подлежащим) и без части сказуемого – вспомогательный глагол to have (Present Perfect) или глагол to be (Present Continuous): Been here

Лексика и грамматика, по мнению проф. Г.В. Роговой, могут взаимодействовать по трем основным направлениям. 1-е направление связано с обучением языку в школе, направленном на совершенствование коммуникативно-речевых умений на базе текста. Чтение является отправной точкой в этой работе. В специально составленных или подобранных текстах происходит одновременное введение и усвоение лексического и грамматического материала. Подбор текстов в какой-то мере соотносится с грамматической и лексической темой. Лексика в этом случае служит наполнением отобранных синтаксических конструкций. В ходе работы над текстом учащиеся, по мнению Г.В. Роговой, проходят путь исследователя, осмысляющего и обобщающего правила использования грамматического и лексического материала [5].

2-е направление во взаимосвязанном обучении лексике и грамматике проявляется в рациональном использовании семантики иноязычного предложения и в использовании дидактических возможностей предикативной основы иноязычного предложения. Предикат всегда находится в центре внимания исследователей, специалистов по грамматике. Он может быть представлен определенными лексико-семантическими группами (ЛСГ). Лексико-семантические группы представляют учащимся одновременно и демонстрацию прочных связей лексики с морфологией и синтаксисом. Опыт описания ЛСГ, например, группы глаголов речи, движения, размещения, эмоционального состояния и некоторых других, по мнению Г.В. Роговой, убеждает в их дидактической ценности, стимулируя поиск эффективных методических приемов работы с ними [5]. В тесном единстве осуществляется здесь усвоение семантики разных видов глаголов как отдельных лексических единиц, выполняющих в предложениях центрообразующую функцию. Одновременно осваивается и грамматический аспект речи изучаемого языка.

3-е направление во взаимосвязанном обучении иноязычной грамматике и лексике реализуется в широком использовании идей и дидактических возможностей ситуативно-тематического подхода. Всем хорошо известно, что обучение говорению на иностранном языке основывается на ситуативно-тематическом подходе. Ситуация задает отбор лексики, который, в свою очередь, определяет и набор синтаксических конструкций с вариантами морфологического наполнения.

При «лексикоцентрическом» подходе грамматика играет как бы вспомогательную роль. Речевые ситуации представляют модели коммуникативных фрагментов, которые должны или могут быть использованы при порождении речевых высказываний обучающимися. В этом контексте Г.В. Рогова писала: «Вопрос о взаимодействии грамматики с лексикой и о «подключении» грамматики к занятиям по обучению говорению приобретает особый характер. Здесь мы имеем дело с иной систематизацией грамматических (синтаксических) средств, чем это принято в описательной грамматике» [5]. Доминирующими в таком контексте становится классификация грамматических явлений изучаемого языка не по форме, а по значению и по выполняемой ими в речи коммуникативной функции.

Идеи, высказанные Г.В. Роговой, послужили отправной точкой в дальнейшей разработке идей взаимосвязанного обучения лексике и грамматике. Под нашим научным руководством были написаны кандидатские диссертации, где идеи взаимосвязанного обучения Г.В. Роговой

Анализ философско-педагогического наследия мыслителей Древнего Востока, Древней Греции и Рима (Конфуций, Аристотель, Платон, Сократ, Эпикур и др.) показал, что уже в них обозначена категория гражданственности как способ существования человека в обществе. Так, Платон полагал: для того, чтобы сделать государство прочным, необходимо воспитать такого ребенка, для которого интересы государства должны стать его единственными интересами, а успех общего дела должен «совпадать с его собственными задачами» [18, с. 39]. Для этого детей необходимо воспитывать с самых малых лет не в семье, а в государственных учреждениях, где ребенка приучают «по образцам», к выполнению ограниченной социальной роли, ибо единство общества у Платона достигается ценой одностороннего развития людей, а, следовательно, «нужды их друг в друге». Поэтому Платон принципиальный противник равного всестороннего воспитания и образования для всех: полноценное умственное воспитание в его «идеальном государстве» дается лишь философам». Учение о государстве у Платона неразрывно связано: индивидуальная добродетель и государственная справедливость – два полюса его мысли, между которыми Платон ищет, если не примирения, то согласования [11, с. 47].

Прямо противоположные взгляды характерны для Аристотеля. Он не считал сохранение государства не единственной, ни даже главной функцией воспитания. Основная цель воспитания – гармоническое развитие личности, которое мыслилось вне труда и считалось исключительной привилегией «свободнорожденных». Вопрос о соотношениях личных и общественных интересов Аристотель решает в плане их гармонического сочетания. Есть два эгоизма – пишет он. – Одни люди стремятся получить побольше «денег, почта и чувственных наслаждений» и делают это во имя своего удовлетворения. Другие – совершают благороднейшие поступки «во имя общего блага» и тоже делают это для своего удовлетворения [4, с. 21-23]. Заслуживает особого внимания мысль Аристотеля о том, что именно всестороннее, гармоническое развитие личности формирует широкие социальные потребности, порождает единство личных и общественных стремлений. Ценно и то, что Аристотель охарактеризовал желательный государственный строй, как «правление лучших» («Политика», книга 7-8) и провозгласил основной задачей государства воспитание граждан и нравственной добродетели [5, с. 27].

Эти полярные точки зрения мыслителей древности – Аристотеля и Платона о функциях воспитания – и легли в дальнейшем в основу двух главных течений в определении целей и функций воспитания.

Проблематика гражданственности у молодого поколения в центре философских и педагогических учений Возрождения (Т. Мор, Ф. Рабле и др.), наполнение идеями развития активности и гражданской позиции. Для эпохи Возрождения характерна тенденция понять человека как существенно разумное и свободное и в связи с освоением мира способное творить самого себя как гражданина.

Проблемы теории гражданского воспитания молодого поколения разрабатывались прогрессивными отечественными мыслителями и педагогами на основе отечественных традиций, отличительной чертой которых было глубокое уважение к личности ребенка, стремление к познанию его природы.

Даже краткий обзор истории развития понятия «гражданское воспитание» подрастающего поколения в России показывает, что наиболее глубокое

развитие получили идеи и представления, связанные с прогрессивными материалистическими воззрениями. Интерес представляют в этой связи взгляды М. В. Ломоносова, одного из современных по духу предков наших. В богатейшем Ломоносовском наследии четко проявляется гражданин, ученый, поэт.

Согласна с точкой зрения А.М. Князева в своей статье «Гражданственность как объект воспитания» (2005 г.), отметившего что понятия «гражданин» и «гражданственность» актуальны для философского анализа гражданского воспитания в России, где оно традиционно было наполнено революционно-демократическим содержанием (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, А.Н. Радищев, Н.Г. Чернышевский). Мыслители России видели в гражданине человека, любящего свое Отечество, готового положить жизнь свою в борьбе за Россию, за счастье людей, борца против всех форм социальной несправедливости [16, с. 39].

Русские революционные демократы считали, что воспитание по своей природе классовое, что отсталость и порочный характер образования в России могут быть поняты только как определенная политика царского правительства, сознательно, не допуская народ к просвещению. В то же время русские революционеры-демократы примерили основные точки зрения Платона и Аристотеля о функциях воспитания: воспитание гражданина, борца за лучшее общество предполагает, а не исключает формирование истинно человеческих качеств. Возражая Руссо, противопоставившему «гражданское» и «человеческое» в воспитании, В.Г. Белинский писал: «Гражданин не должен уничтожить человека, ни человек гражданина... Любовь к Отечеству должна исходить из любви к человечеству, как частное из общего» [5, с. 26].

Несмотря на то, что этот период в развитии образовательной системы Российской империи характеризуется закрытостью, авторитарностью, сословностью, религиозностью, под влиянием идей революционеров – демократов (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и др.) вводятся понятия «национальное», «народное», предпринимается попытка определить характерные черты человека, воспитывающегося в русской национальной школе. Революционные демократы подчеркивали необходимость коренного преобразования устаревшей системы воспитания и образования в России. Они были уверены в том, что для этого нужно изменить не только социально-экономические, политические системы и учреждения, но и просвещение России в целом.

Ушинский понимал воспитание как целенаправленный процесс умственного, нравственного, эстетического и физического формирования цельной личности. Воспитание является «созданием истории», оно – общественное, социальное явление. Воспитание имеет свои объективные законы, знание которых необходимо для того, чтобы педагог рационально осуществлял свою деятельность. Но чтобы знать эти законы и сообразоваться с ними, надо прежде всего изучать самый «предмет воспитания». «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна изучить его тоже во всех отношениях», - писал У.Д. Ушинский [182 с. 23]. Человек становится человеком путем воспитания. «Воспитание, - писал Ушинский, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [13, с. 24].

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

особенностями материала при порождении речи на изучаемом языке, использование усвоенных грамматических форм, синтаксических структур и лексических единиц для понимания содержания прослушанных или прочитанных текстов. Все это создает хорошие условия для формирования нового феномена в виде грамматической и лексической компетенций в составе лингвистической [1], [2].

Изложение основного материала статьи. Анализ теоретического и научно-методического наследия Г.В. Роговой показывает, что ученый видела еще одно средство в целях совершенствования грамматической и лексической сторонам иноязычной речи. Это взаимосвязанное обучение лексике и грамматике [3], [4], [5].

Профессор говорила о «поисках оптимальных способов включения в учебный процесс морфологического и лексического материала» [5]. Как ученый она хорошо понимала, что соотношение лексики и грамматики на уроках иностранного языка в школе, их тесное взаимодействие между собой является важной проблемой не только в теоретическом, но и в практическом плане. В ходе поиска ответа на вопрос, как рациональнее организовать такое обучение, Г.В. Рогова постоянно обращалась к трудам зарубежных коллег: П. Минского, Р.Картера, М. Маккарзи, М. Lewis (1993) [5], [6], [7], [8].

Ученый подчеркивала, что качественное владение лексикой и грамматикой является первоосновой в обучении любому языку. В зарубежных научных трудах Г.В. Рогова нашла такое понятие, как «конструктикон». Данное понятие ввел в научный оборот А. Goldberg (2003) [9]. Конструктикон, по его мнению, отвечает за употребление языковых средств. Это понятие включает в свою структуру единицы разного порядка, в том числе лексику и грамматику. В работах А. Stefanovitsch и S.Th. Gries (2003) используется такое понятие, как «коллострукция» [10]. Такие психолингвистические конструкции фиксируют тесную и прочную связь между грамматическими и лексическими явлениями изучаемого языка. J.S.Scivener (2005) отмечает, что «коллокации» и «chunks» входят как составные компоненты в понятие «lexis», более широкое понятие по сравнению с лексикой «vocabulary» [11]. «Lexis» обозначает «внутреннюю базу» слов, готовых устойчивых и относительно устойчивых комбинаций слов, которые мы быстро вспоминаем, актуализируем и используем в речи в ходе решения разнообразных коммуникативных задач. Именно термин «lexis» обозначает когнитивные сущности, которые находятся на стыке между грамматикой и лексикой.

В трудах отечественных ученых (лингвистов, психолингвистов) отмечается, что замысел будущего высказывания, сформированный в УПК человека, определяется в первую очередь правильным и последовательным выбором синтаксических структур будущего речевого произведения (высказывания). Смысл высказывания определяется адекватным выбором и одновременным грамматическим оформлением лексических единиц. Реализация высказывания осуществляется нашими органами речи в виде артикулирования звуковых комплексов, их ритмико-интонационного оформления.

Под взаимосвязанным обучением лексической и грамматической сторонам речи «понимается обучение, направленное на одновременное формирование лексических и грамматических механизмов говорения на основе специального комплекса упражнений» [12, с. 11].

Педагогика

УДК: 373.3:811

доктор педагогических наук, профессор Шамов Александр Николаевич
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА КАК ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ВО ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязанного обучения лексике и грамматике. Большое внимание данной проблеме уделяла Г.В. Рогова. Ученый считала, что возможно создать особую методическую систему по обучению этим сторонам речи. Это взаимосвязанное обучение им. Идеи взаимосвязанного обучения лексике и грамматике продолжают развиваться и в настоящее время. О чем свидетельствуют труды молодых ученых.

Ключевые слова: лексика, грамматика, взаимосвязанное обучение, методическая система, конструкцион, коллоконструкция, коллокация, лексикоцентрический подход в обучении грамматике, пооперационный контроль.

Annotation. The article covers the issues of interrelated teaching vocabulary and grammar. G. V. Rogova devoted great attention to this problem. The scientist believed that it was possible to create a special methodological system for teaching both aspects of the language - interrelated teaching of them. The concept of interconnected teaching of vocabulary and grammar is being carried on these days. The reasearch papers of young scientists are the good demonstration of it.

Keywords: vocabulary, lexis, grammar, interrelated teaching, methodological system, constructicon, colloconstruction, collocation, vocabulary-based approach in teaching grammar, step-by-step operation checking.

Введение. Значение грамматического и лексического аспектов определяется тем, что знание грамматической и лексической подсистем изучаемого языка облегчает не только овладение системой языка, но и системой речи, речевой деятельностью на языке в целом. Структура предложения, морфологическое оформление компонентов предложения, их расположение в структуре предложения играют большую роль в процессах порождения и восприятия иноязычной речи.

В целях лучшего усвоения грамматики и лексики изучаемого языка методическая наука изобрела определенную систему, которая отвечает задачам обучения языку в школе. Методическая система обучения названным аспектам речи учитывает в первую очередь: 1) психологические закономерности процесса усвоения языка в целом; 2) закономерности, существующие объективно при усвоении лексико-грамматических знаний; 3) закономерности формирования грамматических и лексических навыков и умений. Выявленные закономерности обеспечивают овладение разными аспектами грамматического и лексического явлений, формирование навыков и умений пользоваться такими

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология

В развитие школы России и Кавказа, преимущественно русской и народной большой вклад внес педагог-гуманист Я.М. Неверов, друг Т.Н. Грановского, Н.В. Станкевича, И.С. Тургенева. Не было в педагогической науке ни одной более или менее значимой проблемы, которой бы он не коснулся. Заслуги Я.М. Неверова, его вклад в развитие педагогики долгое время либо замалчивались по конъюнктурным соображениям, либо характеризовались односторонне. В 2007 году Ставропольским краевым институтом повышения квалификации работников образования края были проведены I краевые педагогические чтения им. Я.М. Неверова, целью которых стало возвращение к лучшим традициям отечественного образования в современной России. По итогам чтений была издана серия книг библиотеки «Краевые педагогические чтения им. Я.М. Неверова» [10, с. 45]. Особое внимание было уделено популяризации педагогического наследия Я.М. Неверова, его вклада в развитие гуманистических традиций педагогики на Кавказе.

Деятельность Я.М. Неверова на Кавказе способствовала приобщению горских народов к передовой русской культуре. Неверов считал, что горцам следует давать такое образование, которое предоставляло бы им возможность быть полезными гражданами не на воинственном, а преимущественно мирном поприще, не выходя из своей сферы, не отдаляясь от своих природных нравов, обычаев, верований. Эти идеи были прогрессивными, так как отвечали практическим потребностям горцев.

Кавказский период деятельности Неверова длился почти 25 лет. Он занимал различные должности: был директором Ставропольской гимназии (1850-1861 гг.), директором училища Ставропольской губернии, Главным инспектором Кавказского учебного округа на правах попечителя. Везде им создавалась творческая атмосфера деятельности.

В журнале «Русский педагогический вестник» (1859-№1) в статье «Об образовании горцев» Я.М. Неверов отмечал, что большая часть обучающихся в Ставропольской гимназии горцев «показывает значительные способности, необыкновенную восприимчивость и самую теплую любовь к науке» [9, с. 34]. На просветительские идеи первого советского учителя-карачаевца Ильяс Магомедовича Байрамукова (1869-1921 гг.) большое влияние оказали годы учебы в Ставропольской гимназии. После окончания гимназии Ильяс Байрамуков в 1889 году был назначен учителем первого светского учреждения – Учкулуменского училища, позже он стал его заведующим. Из его уст горские дети впервые услышали русскую речь. Он говорил о необходимости просвещения, о значении русского языка, рассказывал о А.С. Пушкине, М.Ю. Лермонтове, Л.Н. Толстом, об истории Кавказа, взаимоотношениях народов Кавказа и России.

Таким образом, прогрессивные отечественные педагоги исходили из стремления связать идеал личности с тем социальным началом, которое определяет существо человека. Однако мы не можем разделить данную точку зрения в силу того, что признание человека социальным существом еще не означало действительного понимания сущности как самого человека, так и его идеала.

Что касается советского периода, то уже в первые годы Советской власти П.П. Болонский, А.Г. Калашников, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др. много внимания уделяли вопросам воспитания подрастающего поколения. Школа,

как государственное учреждение, должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом. Н.К. Крупская подчеркивала, что ведущую роль в становлении личности ребенка играет общественный уклад в целом, именно поэтому реорганизация общественного строя имела в деле воспитания громадное значение [4, с. 12].

Представляют интерес идеи С.Т. Шацкого. В работе «Школа для детей или дети для школы», ученый, используя термин «детское сообщество», опирается на демократические принципы организации жизни детей, традиции и обычаи народа при выборе форм и методов воспитательной работы, связь с природой и социальной средой, стремление преобразовать окружающую среду посредством воспитания [10, с. 78].

Выводы. В контексте статьи большой интерес представляет педагогическая система В.А. Сухомлинского. В известных трудах ученого: «Воспитание коллективизма у школьников», «Как воспитать настоящего человека», «Сердце отдано детям», «Духовный мир школьника», «Рождение гражданина» и др. просматривались новые подходы к воспитанию школьников. В названных работах важнейшая для отечественной педагогики задача воспитания гражданственности и социальной ответственности получила ярко выраженную гуманистическую направленность. Из богатого спектра нравственных качеств личности Сухомлинский особо выделял человечность, доброту, чуткость и отзывчивость к окружающим, готовность им помочь, сострадательность. Он всякий раз подчеркивал, что без доброты – подлинной теплоты сердца, которую один человек отдает другому, – невозможна душевная красота.

Литература:

1. Социология: Энциклопедия. / Сост. А.А.Грицанов и др. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
2. Степанов Е.Н. Воспитание в начале XX века: тенденции развития. // Воспитание школьников, 2002. - №2. – с. 8-14.
3. Степанов П.В. Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.
4. Степанов П.В. и др. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. / Под ред. Н.Л. Селивановой, В.М. Лозинского. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 83 с.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 272 с.
6. Танюхин Ю.А. Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников: дисс... канд.пед.наук. – СПб, 1997. – 170 с.
7. Тоторкулова К.А. Гражданское воспитание учащихся средствами национальных традиций и его специфика в общеобразовательной школе Карачаево-Черкессии: Монография. – Карачаевск: КЧГУ, 2016 – 176 с.
8. Тоторкулова К.А. Концепция гражданского воспитания учащихся средствами национальных традиций. Учебное пособие. - Карачаевск: КЧГУ, 2016 - 112 с.
9. Тоторкулова К.А. Подготовка педагогов к компетентному гражданскому воспитанию учащихся. Учебно-методическое пособие. - Владикавказ: СОГУ, 2012 – 105 с.
10. Тоторкулова К.А. Некоторые вопросы повышения готовности педагогов к воспитанию у учащихся гражданственности. // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск: ПГТУ, 2010. - №10 - с. 151-156

Приоритеты и рейтинговая оценка факторов, влияющих на уровень здоровья

Мнения студентов, о факторах влияющих на уровень здоровья		
Факторы	Юноши	Девушки
Занятие спортом, правильный режим дня	60%	67%
Наследственность	20%	23%
Отказ от вредных привычек	57%	70%
Правильное питание	48%	68%
Экология	10%	12%
Деятельность системы здравоохранения	5%	5%
Другое	1%	1%

Исследование фактических материалов о жизнедеятельности студентов показывает её неупорядоченность и хаотичность. Это видно в таких важнейших процессах, как неправильное питание, недосыпание, нахождение на свежем воздухе в минимальном количестве, недостаточная двигательная активность, отсутствие закаливания, выполнение учебной работы во время, предназначенное для отдыха, сна и др.

Из результатов исследования стало очевидно, что студенты колледжа осознают, что их здоровье зависит от их отношения к собственному здоровью через здоровый образ жизни, как обязательный, привлекательный и престижный. Однако они предпринимают мало действий для укрепления здоровья: мало двигаются, неправильно питаются, не закалывают свой организм, так же многие не могут отказаться от вредных привычек.

Немаловажную роль в этом играют условия в образовательном учреждении, которые требуют усовершенствования. Например, открытие спортивных секций, запрет продажи вредных продуктов питания, таких как сухарики, чипсы, высококалорийные батончики и др. А студентам в свою очередь следует продумать свои жизненные задачи и цели, выделив тем самым время для укрепления своего здоровья.

Выводы. Таким образом, введение валеологического сопровождения в систему образования предполагает, прежде всего, объективную основу взаимодействия обучающихся, преподавателей и учителей как субъектов здоровьесозидающей педагогической деятельности.

Литература:

1. Колбанов В.В. Валеологический практикум: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и дополн. – СПб.: ЭЛБИ-СПб. 2011. С. 5.
2. Татарникова Л.Г. Российская школа здоровья и индивидуального развития детей. К проблемам педагогической валеологии: Пособие. – Издание третье, дополненное и переработанное. – СПб.: СПбАППО, 2004. – с. 21.
3. Чуктурова Н.И. Педагогические условия валеологического сопровождения образовательного процесса в начальной школе: дис.... канд. пед. наук. СПб. – 2004.
4. Чуктурова Н.И. Шурыгина В.В. Современные подходы к здоровьесозидающему образовательному процессу в системе высшей школы. Качество жизни населения и экология: монография / Под общ.ред. Л.Н.Семерковой / МНИЦ ПГСХА. – Пенза: РИО ПГСХА, 2015. – 140 с.

Следовательно, в среднем у студентов хороший уровень здоровья, хотя некоторые из них испытывают проблемы.

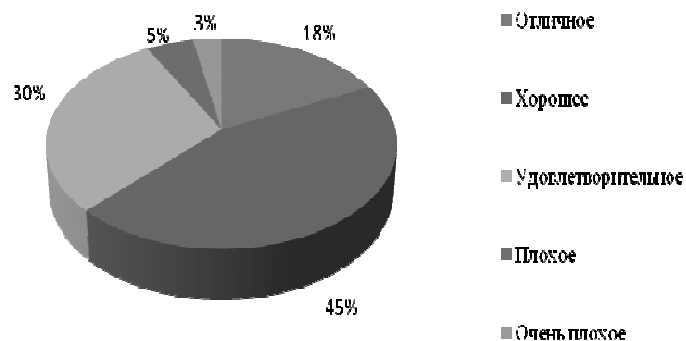


Рисунок 1. Оценка уровня качества собственного здоровья

Определи, что приоритетными факторами, влияющими на формирование отношение к здоровому образу жизни и определяющими уровень здоровья стали занятия спортом, правильный режим дня, отказ от вредных привычек и правильное питание, их выбрали больше половины опрошенных.

Немаловажным фактором стала и наследственность, такой ответ дали 20% юношей и 23% девушек. По мнению студентов, экология оказывает на здоровье меньшее влияние, чем остальные факторы, этот вариант выбрали 10% юношей и 12% девушек. Еще меньшее число опрошенных выбрало вариант - влияние системы здравоохранения и другое. Из этого следует, что студенты считают, что их собственное здоровье в их же руках и зависит в основном от выбранного стиля поведения, привычек, рационального питания, режима дня и занятия спортом. Результаты анкетирования показали, что наследственная предрасположенность играет значительную роль. Интересно, что девушки уделяют большее значение здоровью, чем юноши, их отношение к здоровому образу жизни более осмысленны.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

11. Тоторкулова К.А. Теоретические подходы к решению проблемы подготовки педагогов к реализации гражданского воспитания. Учебно-методическое пособие // Владикавказ: ИПК «Литера», 2012. – 80 с.

12. Филонов Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития. – Педагогика, 2002. - №10. – с. 24-29.

Педагогика

УДК:370

кандидат педагогических наук **Пашенко Александр Юрьевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск);

старший преподаватель Волков Леонид Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижевартовский государственный университет» (г. Нижневартовск)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИЦ 13 - 15 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛЕЙБОЛОМ

Аннотация. Физическое воспитание несет в себе очень важную задачу – развивать двигательные способности и уметь применять их на практике. Очень важно уметь изолировать определенные движения, сопоставлять их, осознанно управлять ими и адаптироваться к препятствиям, преодолевать их с большей ловкостью. Одной из важнейших функций координационных способностей человека в волейболе является регулирование, налаживание разных двигательных движений воедино целесообразно поставленной задачи.

В данной статье охарактеризованы средства и методы развития координационных способностей девушек 13 – 15 лет занимающихся волейболом, рассмотрен педагогический эксперимент и предоставлены результаты исследования.

Ключевые слова: волейбол, координационные способности, средства и методы.

Annotation. Physical education carries a very important task – to develop motor skills and be able to apply them in practice. Very important to be able to isolate certain movements to match them consciously manage and adapt to obstacles, overcome them with greater agility. One of the most important functions of coordination abilities in volleyball is regulation, the establishment of different motor movements together appropriate tasks. This article describes the means and methods of development of coordination abilities of girls 13 – 15 years involved in volleyball, is considered a pedagogical experiment, and the results of the study.

Keywords: volleyball, coordination abilities, tools and techniques.

Введение. Физическое воспитание несет в себе очень важную задачу – развивать двигательные способности и уметь применять их на практике. По мнению П.Ф. Лесгафта, очень важно уметь изолировать определенные движения, сопоставлять их, осознанно управлять ими и адаптироваться к препятствиям, преодолевать их с большей ловкостью. Одной из важнейших

функций координационных способностей человека в волейболе является регулирование, налаживание разных двигательных движений воедино целесообразно поставленной задачи.

Игра в волейбол – это не только эффективное средство физического воспитания, но и средство активного и полезного отдыха. Эта динамичная игра развивает в человеке такие качества как скорость, меткость, выносливость, ловкость, силу. Наряду с физическими качествами волейбол в силу своей специфики, способствует воспитанию нравственных качеств. Соревнования по волейболу требуют от спортсменов проявления смелости, решительности, выдержки, умения преодолевать трудности, а четкое соблюдение правил игры способствует воспитанию организованности и дисциплины.

Значение координационных способностей для занятий многими видами спорта неопровержимо. По мнению большинства авторов, они являются критерием значительного спортивного мастерства. От этой способности существенно зависит прогресс и в других видах спорта со сложными двигательными действиями. Координационное улучшение устремлено также на подготовку молодежи к тяжелым обстоятельствам современной производства и высокого темпа жизни. В младшем школьном возрасте происходит «закладка фундамента» для скапливания знаний, умений и навыков при выполнении упражнений на координацию.

Это обуславливает надобность поиска новых путей, с поддержкой которых можно лучше научить детей управлять своими способностями к координации движений.

Координация движений является фундаментом любой физической деятельности, связанной не только со спортом, но и вообще с общей жизнедеятельностью человека. Всякое новое движение, технический элемент строятся на основе старых координационных связях из знакомых человеку двигательных элементов. Поэтому способность быстро и точно выполнять новые движения во многом зависит от того, какой запас этих координационных связей уже имеется у человека. Соответственно возникает задача создания запаса различных двигательных действий с самого раннего возраста.

Высокий общий уровень координационных способностей создает широкие предпосылки для последующего совершенствования в двигательной деятельности.

Понятием «координационные способности» ученые начали широко пользоваться в последние 25-30 лет для более конкретной интерпретации одного из двигательных качеств – ловкости.

Основными методами оценки координационных способностей служат метод наблюдения, метод экспертных оценок, аппаратные методы и метод тестов. Основным методом диагностики координационных способностей учащихся на сегодняшний день является специально подобранные двигательные (моторные) тесты.

Формулировка цели статьи. Целью представленной статьи является изучение особенностей развития координационных способностей у школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом.

Изложение основного материала статьи. Задачи исследования:

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

оздоровительной физической культуры, начиная с раннего возраста в этом деле особенно велика. Физкультурно-оздоровительная деятельность и педагого-валеологическое сопровождение претерпевает ряд структурных и организационных преобразований. Ученые и практики ведут поиск новых направлений, форм и методов работы для формирования отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни. Здоровье играет определяющую роль в жизни человека, особенно в молодом возрасте.

Образ жизни является базисом здоровья, поэтому необходимо разработать систему обучения здоровому образу жизни для детей и подростков. Выявить причины препятствующие формированию отношения к здоровому образу жизни; средства, формирующие мотивационную заинтересованность в собственном здоровье и интерес к занятиям физическими упражнениями и спортом.

В современных условиях все возрастающее значение приобретает массовая оздоровительная физическая культура. Более того, имеются все основания полагать, что социально обусловленная необходимость целенаправленного совершенствования здоровья человека должна трансформироваться в культурную потребность, в стремление к физическому совершенствованию. Поэтому проблема формирования, а в последующем поддержания уровня физической активности, как фактор ведения здорового образа жизни является весьма актуальной.

Принципиальная основа физической активности может являться как средство оздоровительной физической культуры в учебном процессе обучающихся и сводится не только к формированию тренировочных эффектов — важнейшего результата систематических занятий физическими упражнениями, но и как элемент педагого-валеологического сопровождения образовательного процесса.

Для того чтобы сформировать систему знаний о здоровом образе жизни, необходимо знать факторы, которые положительно влияют на здоровье человека. Это соблюдение режима дня, рациональное питание, закаливание, занятия физической культурой и спортом, хорошие взаимоотношения с окружающими людьми, эмоциональная устойчивость.

Следует учитывать также и факторы, отрицательно влияющие на здоровье: склонность к девиантному и аддиктивному поведению, эмоциональная и психическая напряженность при общении с окружающими, неблагоприятная экологическая обстановка в местах проживания. Дать знания и сформировать отношение к здоровому образу жизни предполагается в образовательном процессе, где задействованы все члены педагогического корпуса. Опрашивая студентов Белоречского педагогического колледжа, была поставлена цель: выявить отношение студентов к здоровому образу жизни, отношение к вредным привычкам, наличие комфортных психологических условий в образовательной организации. Для этого предложили студентам ответить на вопросы анкеты, заранее составленной. В исследовании принимали участие выборочно 60 студентов, обучающихся на 1-4 курсах.

Полученные данные показали, что студенты оценивают состояние своего здоровья в настоящее время от отличного до очень плохого. Из всех опрошенных студентов 45% оценили уровень своего здоровья, как хорошее; 30%-удовлетворительное; 18%-отличное; 5%-плохое и 3% очень плохое.

что с возрастом значительно снижается оценка преподавателями своего здоровья. Так, у преподавателей у преподавателей со стажем от 1 до 9 лет значительно снижается средний арифметический показатель до 4,99 и значимость этого снижения однопроцентная ($t = 3,496$ при $t_{0,05}=1,990$; $t_{0,01}=2,639$). Показатель оценки своего здоровья колеблется от 2 до 7,5. Данная группа оценивает климат коллектива в школе благоприятно, но уже 22 % преподавателей считают, что климат неблагоприятен. Считают, что их образ жизни в основном соответствует критериям здоровотворчества, хотя 18 % отметили, что не соответствует, курят лишь 12 %, употребляют спиртные напитки в редких случаях – 65 %; 22% – используют физическую культуру в оздоровительных целях, 28% – владеют знаниями по самоконтролю;

У преподавателей со стажем от 10 до 19 лет продолжает снижаться средний арифметический показатель (4,1) и значимость этого снижения пятипроцентная ($t = 2,417$ при $t_{0,05}=1,984$; $t_{0,01}=2,626$). Показатель оценки своего здоровья колеблется от 0,5 до 7. Уже 30 % преподавателей считают, что климат в коллективе неблагоприятен; что их образ жизни в основном соответствует критериям здоровотворчества, хотя 43 % отметили, что не соответствует; в основном проходят медицинские осмотры, но не всегда регулярно, только 14% – используют физическую культуру в оздоровительных целях, 26% – владеют знаниями по самоконтролю;

У преподавателей со стажем от 20 до 29 лет еще более значительно снижается средний арифметический показатель до 2,5 и значимость этого снижения однопроцентная ($t = 3,085$ при $t_{0,05}=2,021$; $t_{0,01}=2,704$). Показатель оценки своего здоровья колеблется от 1,5 до 3,5. Данная группа преподавателей считает, что их образ жизни частично соответствует критериям здоровотворчества, тогда как 52% отметили, что не соответствует.

С возрастом у преподавателей обнаруживается тенденция к незначительному изменению валеологических знаний, умений и навыков, но при этом у преподавателей со стажем 20-29 лет наблюдается явное понижение данных показателей.

В числе управляемых факторов здоровотворчества есть те, которые требуют своего решения со стороны администрации образовательных организаций, например, улучшение организации труда, оздоровление морального – психологического микроклимата в трудовом коллективе.

В особом валеологическом сопровождении нуждаются также обучающиеся, занятия, которых длительное время проходят с использованием вычислительной техники, компьютеров, так как работа с ними увеличивает зрительную и статическую нагрузку, ведет к изменению температурно-влажностных характеристик воздуха в классных комнатах. Раннее утомление и переутомление у обучающихся делает невозможным применение ими физических нагрузок, необходимых для соответствия критериям работы образовательной организации. А это здоровье детей, научно обоснованная диагностика развития обучающегося, творческая научно-исследовательская лаборатория учителя и преподавателя; создание системной модели динамического целостного хозяйства системы образования, развивающей детей и сохраняющей их здоровье; построение обучающегося мира, в котором ребенок не готовится к жизни, а живет.

В настоящее время отношение к здоровому образу жизни детей и подростков довольствуется средствами физической культуры. И роль

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

1. На основании анализа научно-методической литературы изучить особенности развития координационных способностей школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом.

2. Определить средства и методы, способствующие наиболее эффективному развитию координационных способностей у школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом.

3. Экспериментально проверить эффективность разработанного комплекса упражнений для развития координационных способностей школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом.

Методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Контрольные испытания.
3. Педагогический эксперимент.
4. Метод математической статистики.

При анализе научно-методической литературы основное внимание уделялось изучению вопросов направленных на развитие координационных способностей школьников, занимающихся волейболом. Обобщение литературных данных позволило конкретизировать исследовательские задачи и направить их на решение вопросов теории и методики развития координационных способностей.

Для оценки развития координационных способностей у школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом, нами было определено количество тестов, количество испытуемых и порядок тестирования. Использовались следующие тесты:

1. Три кувьрка вперед.
2. Челночный бег 3x10 метров в исходном положении лицом вперед.
3. Бег «Елочка».
4. Проба «Ромберга».

Педагогический эксперимент проводился с целью развития координационных способностей у волейболисток 13-15 лет.

Школьницы были выбраны разного возраста от 13 до 15 лет из параллельных классов. Были определены две группы: контрольная и экспериментальная по 12 человек в каждой, в которые вошли учащиеся, не занимающиеся ранее в спортивных секциях. Исследование проводилось в течение 6 месяцев (сентябрь 2016 – март 2017).

Занятия в контрольной и экспериментальной группах проводились в первой половине учебного дня на одном из трех запланированных занятий по физической культуре. А также во внеурочное время два раза в неделю по 90 минут. Контрольная группа занималась по общепринятой программе. В экспериментальной группе был применен разработанный комплекс упражнений на развитие координационных способностей.

Занятие состояло из трех частей: 1. Вводная часть: продолжительность 10 минут, в нее входят подготовительные упражнения для дальнейшей работы. 2. Основная часть: продолжительность 25 минут. 3. Заключительная часть: продолжительность 10 минут. Использовали подвижные игры.

Во внеурочное время занятие так же состояло из трех частей:

1. Подготовительная часть: ходьба, беговые, ОРУ с предметами и без предметов – 15-20 минут. 2. Основная часть: применялся разработанный комплекс упражнений для развития координационных способностей и

подвижные игры – 60 минут. Заключительная часть: подведение итогов – 15 минут.

Наиболее широкую и доступную группу средств, для воспитания координационных способностей, составляли общеподготовительные гимнастические упражнения динамического характера, одновременно охватывающие основные группы мышц.

Упражнения, направленные на развитие координационных способностей, эффективны до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически. Затем они теряют свою ценность, так как любое освоенное до навыка и выполняемое в одних и тех же постоянных условиях упражнение не стимулирует дальнейшего развития координационных способностей.

Выполнение координационных упражнений следует планировать на первую половину основной части занятия, поскольку они быстро ведут к утомлению.

Для воспитания способности быстро и целесообразно перестраивать двигательную деятельность в связи с внезапно меняющейся обстановкой высокоэффективными средствами служат подвижные и спортивные игры.

Для развития координационных способностей в физическом воспитании и спорте используются следующие методы: 1) стандартно-повторного упражнения; 2) вариативного упражнения; 3) игровой; 4) соревновательный.

По мнению Лях В.И., основным критерием развития координационных способностей является показатели тестов, которые описаны в контрольных испытаниях. Мы в своем исследовании стремились отталкиваться от этих результатов.

4. Метод математической статистики.

Прирост параметров и показателей был рассчитан при помощи формулы Brody:

$$N = 100\% \times \frac{(V_2 - V_1)}{0,5 \times (V_2 + V_1)}$$

где V_2 и V_1 - результаты второго и первого обследований.

По расчётным данным были составлены диаграммы с последующим их сравнением и анализом.

На основании анализа научно-методической литературы мы разработали комплекс упражнений для развития координационных способностей.

Весь алгоритм по развитию координационных способностей у школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом, разбит на два этапа:

1. Первый этап направлен на развитие координационных способностей, относящихся к однородным группам, двигательным действиям (циклические упражнения, акробатические упражнения, бег, разнородности ходьбы, метательные упражнения).

2. Второй этап направлен на координационные упражнения, которые содействуют развитию двух или более координационных способностей (подвижные и спортивные игры).

В экспериментальной группе координационные способности развивались с помощью разработанного комплекса упражнений, дополнительно был использован повторный метод с использованием комплекса специально-подобранных упражнений. Все упражнения многократно повторялись.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности в области формирования отношения к здоровому образу жизни, значит выше и степень качества здоровья.

В связи с этим цели отражают ожидаемые результаты образовательной деятельности. Может возникнуть вопрос: ожидаемые кем? Видится, что желаемые результаты педагого-валеологической образовательной деятельности ожидаются учителями и педагогами. В этом случае педагогические цели отождествляются с валеологическими.

Обобщив научные данные по исследованию особенностей педагого-валеологического сопровождения образовательного процесса, мы выделили несколько основных положений: это процесс, направленный на валеологическое воспитание членов педагогического коллектива, обучающихся и их родителей; это процесс, направленный на формирование отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни членов педагогического коллектива, детей и их родителей; это организуемый и управляемый процесс, так как он охватывает не отдельных учителей, преподавателей, а весь педагогический корпус.

В ходе исследования было доказано, что факторы риска в педагогике отражают: условия обучения – все то, что подлежит гигиеническому нормированию; учебную нагрузку (которая отражает всю информационную сторону учебного процесса и организацию обучения: объем учебных знаний, распределение видов учебной деятельности в течение учебного дня, недели, года); особенности взаимоотношений в педагогическом коллективе (обобщает стиль взаимоотношений учителя и обучаемого, включая оценку результатов его учебной деятельности).

Ключевая идея современного образования – острая необходимость в осуществлении здоровьесформирующей педагогической деятельности и валеологических подходов к решению этой проблемы.

Конкретизация данной идеи может быть осуществлена посредством выявленных педагогических условий, являющихся качественной характеристикой целостного образовательного процесса – валеологическое сопровождение. Оно определяет направленность структурных компонентов учебного процесса на здоровье обучающихся и педагогический коллектив.

Установлено, что целостность системного валеологического сопровождения, обеспечивающего здоровьесформирующий процесс на практическом уровне, не наблюдается, а самое главное противоречие заключено в том, что не уделяется достаточного внимания на структуру учебного процесса, условия труда учителей и преподавателей, не учитывается специфика конкретно каждой образовательной организации.

Следует признать, что в настоящее время здоровье подрастающего поколения и формирование отношения к здоровому образу жизни, находится в состоянии обсуждения представителями педагогической и медицинской общестественности, а термин «педагогика здоровья» и «валеология», равно как «педагогическая валеология» пока еще не является общепризнанным.

Сформировать отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни, есть задача педагогическая. Нужно воспитать ребенка так, чтобы он был уверен в значимости собственного здоровья.

В нашем исследовании, которое проводилось на базе Белорецкого педагогического колледжа Республики Башкортостан, результаты показали,

approaches to solving this problem. The concretization of this idea can be carried out through the identified pedagogical conditions, which are a qualitative characteristic of the whole educational process and its valeological support. It determines the orientation of the structural components of the educational process on the health of the students and the entire teaching staff. The level of education is higher when there is the wide sphere of activity in the field of forming a relation to a healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle; quality of health; valeological support of the educational process; pedagogy of health; formation of attitude towards a healthy lifestyle.

Введение. Образовательная организация является единственным социальным институтом, который охватывает всех без исключения граждан. В школу ребенок приходит в восприимчивом к воспитанию возрасте, а длительность его пребывания в школе, затем в колледже или вузе вполне достаточна для формирования у него мотивационной заинтересованности к собственному здоровью и здоровому образу жизни.

Ответственное отношение к здоровью – это достаточно сложное психолого-педагогическое «новоформирование», оно включает отношение к здоровью как к ценности; формирование представления о себе как о здоровом человеке, имеющему способность использовать в поведении всю информацию, которая служит здоровьесозиданию.

Формулировка цели статьи. Научно обосновать и проверить на практике педагогические условия валеологического сопровождения полноценного физического развития и здоровья ребенка как основы формирования культуры здорового образа жизни.

Изложение основного материала статьи. Система образования может и должна явиться не менее важным фактором здоровьесозидания, чем медицина, а в плане профилактики безопасного поведения, так называемых «болезней поведения» – и более важным. Выражением такого понимания и стал принцип – здоровье через образование, возникло новое направление – педагогика здоровья.

Цель этого направления, как педагого-валеологической деятельности – формирование у подрастающего поколения отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни. А валеологическая культура учителя, педагога или преподавателя – неперенное условие достижения этой цели. Валеологической культурой должен обладать каждый преподаватель независимо от преподаваемого предмета и должности, поскольку здоровье – общая ценность.

Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что главное направление валеологии – педагогическое, поскольку практически осуществлять его должны педагоги и родители, обладающие валеологическими знаниями и навыками, валеологической компетентностью, где валеологическое сопровождение образовательного процесса рассматривается как компонент всей педагогической системы. Педагого-валеологическое сопровождение образовательного процесса имеет свои научные подходы к организационно-педагогической деятельности, обеспечивающей условия, благоприятно действующие на здоровье всего педагогического корпуса.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В конце марта по окончании второго этапа эксперимента было проведено повторное тестирование, результаты которого оказались лучше в сравнении с первичными результатами.

Показатели прироста подсчитывались по формуле Brody. Эффективность реализации разработанного комплекса выразилась в следующих показателях:

- Тест «Три кувырка вперед»: контрольная группа – улучшение на 9,37%, экспериментальная группа – улучшение на 18 %;

- Тест «Челночный бег 3x10»: контрольная группа – улучшение на 9%, экспериментальная группа – улучшение на 15%;

- Тест «Ёлочка»: контрольная группа – улучшение на 4,6 %, экспериментальная группа – 7,06 %;

- Проба «Ромберга»: контрольная группа – улучшение на 10 %, экспериментальная группа – улучшение на 13,4 %.

Исходя из результатов тестирования, можно сделать вывод об эффективности составленного комплекса для развития координационных способностей школьниц 13-15 лет, занимающихся волейболом. Результаты исследования представлены в диаграммах 1, 2, 3, 4.

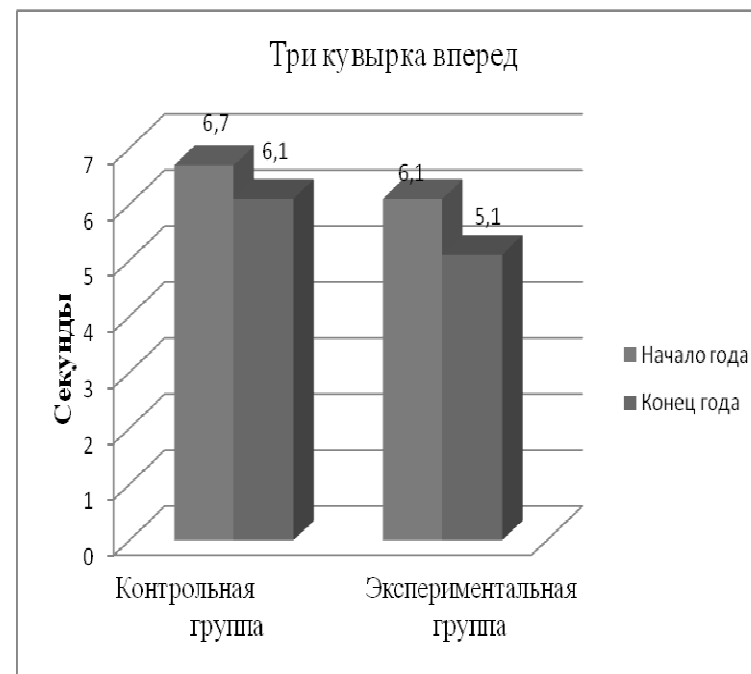


Диаграмма 1. Показатели тестирования «Три кувырка вперед»

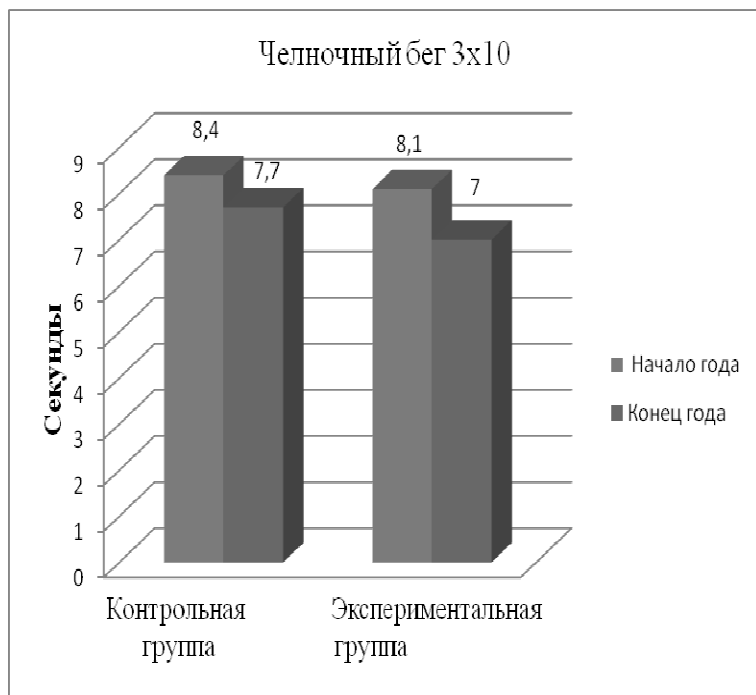


Диаграмма 2. Показатели тестирования «Челночный бег 3x10»

УДК:373.5.016:613

доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук Чуктурова Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, кандидат медицинских наук Шурыгина Валентина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

магистр факультета физической культуры профиля «Организация и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью»

Едренкина Алевтина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

магистр факультета физической культуры профиля «Организация и управление физкультурно-оздоровительной деятельностью»

Гатауллина Алина Фаухатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

студентка факультета физической культуры профиль

«безопасность жизнедеятельности» Веникова Екатерина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Ключевая идея современного образования – острая необходимость в осуществлении здоровьесформирующей педагогической деятельности и валеологических подходов к решению этой проблемы. Конкретизация данной идеи может быть осуществлена посредством выявленных педагогических условий, являющихся качественной характеристикой целостного образовательного процесса и его валеологического сопровождения. Оно определяет направленность структурных компонентов учебного процесса на здоровье обучающихся и всего педагогического коллектива. Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности в области формирования отношения к здоровому образу жизни, значит выше и степень качества здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; качество здоровья; валеологическое сопровождение образовательного процесса; педагогика здоровья; формирование отношения к здоровому образу жизни.

Annotation. The key idea of modern education is the acute need for the realization of the health of the formative pedagogical activity and valedological

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития // издание III. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – Струганов А.К. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов ВУзов связи посредством применения комплекса статических и динамических упражнений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2009. – С. 22.

2. Виленский М.Я., Лурье Л.И. Физическая культура в образовании и науке: монография. М., 2013. 288 с.

3. Бессарабова Ю.В., Петьков В.А. Рекреационная среда как средство формирования готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к жизнедеятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 4 (146). С. 22–27.

4. Бессарабова Ю.В., Крутько Г.А. Социальная интеграция и адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в спортивно-рекреационной деятельности вуза. Краснодар, 2015.

5. Комплекс ГТО как основа мониторинга физического воспитания студентов / В.А. Бальба, Г.А. Лундина, В.А. Петьков, Д.А. Романов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 27–31.

6. Проблема цели в физическом воспитании студентов: методологический аспект / В.А. Петьков, Ю.А. Джаубаев, А.А. Эль-гайтаров, Ф.Д. Джирикова, Р.С. Джириков // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 183–187.

7. Петьков В.А. Формирование профессионального здоровья студента // Педагогическое образование и наука. 2013. № 9. С. 31.

8. Петьков В.А., Чувилова Н.А. Проектирование саморазвития физического потенциала студентов вузов // Там же. 2008. № 8. С. 8–11.

9. Петьков В.А., Кобцева О.Н. Проектирование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения // Культура физическая и здоровье. 2009. № 6. С. 67–70.

10. Петьков В.А., Бессарабова Ю.В. Технология физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Теория и практика общественного развития. 2015. № 5. С. 139–141.

11. Менщиков В.М. Профессионально-прикладная физическая культура учащейся молодежи как предмет теоретического исследования // Теория и практика физической культуры. 2000. №4. С. 12-18.

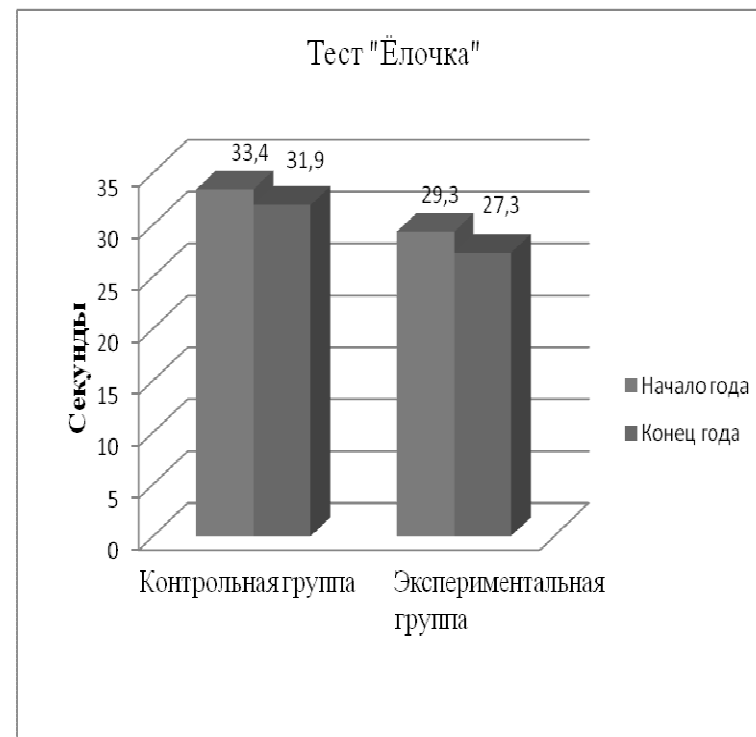


Диаграмма 3. Показатели тестирования «Ёлочка»

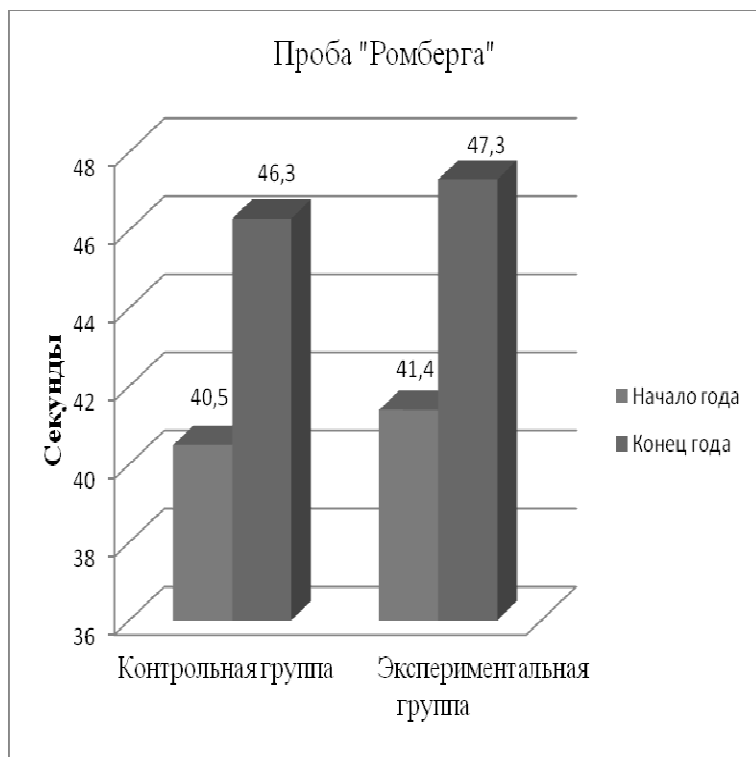


Диаграмма 4. Показатели Пробы «Ромберга»

Выводы. Проанализировав научно-методическую литературу по теме, мы ознакомились с особенностями развития координационных способностей у школьников 13-15 лет, занимающихся волейболом, а также с основными средствами и методами, при помощи которых развивается координация. Благодаря анализу литературы были отобраны упражнения для развития координационных способностей волейболисток 13-15 лет.

Целенаправленная работа по развитию координационных способностей у школьников 13-15 лет является наиболее действенной. Она проводилась с разумным сочетанием интервалов работы и соответствовала этапам подготовки волейболисток.

Проанализировав результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп до и после экспериментальной работы, можно сделать выводы о том, что разработанный комплекс упражнений, включенный в учебный и учебно-тренировочный процесс, является эффективным средством по улучшению развития координационных способностей у школьников 13-15 лет, а также улучшению их спортивных результатов.

статистической обработки полученных результатов было выявлено, что показатели развития физических качеств быстроты, силы и выносливости у студентов экспериментальной группы были достоверно более высокими, чем у студентов контрольной группы.

В основе профессионально-прикладной физической подготовки студентов лежит развитие устойчивости нервной системы студентов, что ориентирует преподавателей на разработку оздоровительных программ с использованием средств дыхательной гимнастики.

И так, на практике студенты обучаются рационально осуществлять профессиональную деятельность с учетом современных требований и достижений. Здесь они учатся работать с нормативными документами, регулирующими деятельность образовательных учреждений, осуществляют сбор нормативной информации, стараются грамотно разработать поурочные планы, планы спортивно-массовой работы в школе, положения о соревнованиях, отчетную документацию, анализировать, обобщать и использовать передовой опыт ведущих преподавателей и специалистов в области физической культуры и спорта, для дальнейшего внедрения этого опыта в практику, и самое главное проявлять профессиональные качества специалиста (дидактические, организационные, коммуникативные) и др. [11].

В ходе эксперимента было установлено, что рекреационная направленность профессионально-прикладной физической подготовки студентов влияет на качество обучения и профессионального воспитания.

Полученные данные позволяют на сделать следующие выводы, что уровень готовности студентов к профессиональной деятельности на завершающем этапе значительно вырос по сравнению с начальным, в то время как в контрольной группе эти изменения оказались менее значительными.

Выводы. И так, исходя из выше сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Исследование эффективности реализации модели процесса профессионально-прикладной физической подготовки студентов вуза показало, что в экспериментальных группах произошли позитивные, статистически достоверные сдвиги в развитии физических качеств по сравнению с контрольными группами. Позитивная динамика развития профессионально значимых физических качеств, функционального и психического состояния студентов, их здоровья и качества жизни свидетельствует о перспективности использования рекреационной направленности в профессионально-прикладной физической подготовке.

2. Мы считаем что дисциплина «Элективные курсы по физической культуры» обладает колоссальными возможностями, которые позволяют повысить уровень эффективности в решении следующих поставленных вопросов: вопросы развития профессионально значимых психофизических качеств (формирование исполнительского аппарата, становление моторно-двигательных способностей студента разных факультетов и специальностей, и пр.), улучшения адаптации к возможностям организма, повышения уровня физической работоспособности (подготовка организма противостоянию к высоким физическим и психическим нагрузкам, которые присущи выбранной профессии).

потенциальные возможности в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности и в воспитании у них культуры здорового образа жизни и профессионального здоровья [7].

Следует помнить, что сегодняшние студенты, это будущие специалисты и им предстоит уметь быстро принимать решения, брать на себя ответственность за здоровье и жизнь других людей, работать как в статическом и динамическом состоянии в любых условиях, быть уверенными в своих собственных силах и обладать самодисциплиной и волевыми усилиями. А в ряде специализаций, они своим внешним видом демонстрирует правильный образ жизни.

В исследовании для улучшения эффективности процесса профессионально-прикладной физической подготовки студентов было произведено моделирование [9].

В качестве структурных компонентов модели были определены:

Проективный компонент – предполагает нацеленность на появление в будущем, ожидание чего-либо, связанного с профессионально-прикладной подготовкой. Предполагалось, что комплексное решение задач, формирующих здоровый образ жизни, и повысит качество жизни современных студентов.

Содержательный компонент – наполнен дидактическим инструментарием, цель которого состоит в использовании всех доступных физических упражнений в профессионально-прикладной физической подготовке. Содержание подготовки реализовывалось в разработанной авторами программе «Прикладная физическая подготовка», имеющей спортивно-рекреационную направленность с широким использованием средств двигательной рекреации и игровых видов спорта.

Процессуальный компонент – является органичной частью всех этапов формирования двигательных умений, включая методику использования технических элементов из игровых видов спорта в профессионально-прикладной физической подготовке. Он включает способы организации индивидуальных двигательных маршрутов согласно требованиям ФГОС ВО 3+.

Контрольно-учетный компонент – включает в себя набор диагностического инструментария и технологию мониторинга показателей физической подготовленности.

Апробация модели проводилась на базе ГОУ ПМР «Приднестровский государственный университет» в 2016–2017 учебных годах. В экспериментальной работе приняли участие 500 студентов вуза всех направлений подготовки в рамках обучения по дисциплине «элективные курсы по физической культуре».

Исследование эффективности функционирования модели с направленным использованием средств профессионально-прикладной физической подготовки показало, что ее реализация в учебном процессе вуза обеспечивает позитивную динамику физической подготовленности студентов ПГУ им. Т.Г. Шевченко (скоростно-силовые качества, силовая выносливость), что связано с повышением уровня сформированности у них умений физической самоорганизации. Также, произошли положительные изменения в психофизическом состоянии студентов всех направлений.

Анализ психофизических показателей и показателей профессионально-прикладной подготовки проводился в комплексе в стандартных условиях для всех участников педагогического эксперимента. После выполнения

Литература:

1. Железняк Ю.Д. Юный волейболист: Учеб. пособие для тренеров. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 192 с., ил.
2. Клещев Ю.Н. Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям / Ю.Н. Клещев. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. – 208 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
4. Пащенко А.Ю., Волков Л.А. Особенности развития координационных способностей школьников занимающихся волейболом // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Нижневартовск, 17–18 марта 2016 г.) / Отв. ред. Л.Г. Пащенко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2016. – С. 321-324
5. Пащенко А.Ю., Волков Л.А. Возрастные особенности физического развития школьников при занятиях спортом // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Нижневартовск, 17–18 марта 2016 г.) / Отв. ред. Л.Г. Пащенко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2016. – С. 324-328

Педагогика

УДК 371

378.1

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем Петренко Анатолий Иванович
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры воспитательных систем Романова Галина Александровна
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

ИНКЛЮЗИЯ И МЕДИАЦИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы организации инклюзивной образовательной среды и возможности службы школьной медиации в обеспечении комфортных условий субъектов образовательной инклюзии.

Ключевые слова: Инклюзия; медиация; подготовка педагогов для работы в условиях инклюзии; инклюзивное образование; социализация; дети, имеющие ограниченные возможности здоровья.

Annotation. The article considers the problem of organizing inclusive educational environment and opportunities the school service of mediation in providing favorable conditions of activity of subjects of educational inclusion.

Keywords: Inclusion; mediation; training of teachers for work in the conditions of inclusion; inclusive education; socialization; children with disabilities.

Введение. Стратегии развития образования в России, как и во многих странах мира, нацелены сегодня на реализацию прав каждого человека на получение образования любого уровня и направленности. Именно совместная образовательная жизнедеятельность различных категорий обучающихся и

обеспечивает возможность личностной и профессиональной самореализации, формирования образа жизни самодостаточной личности [5].

Данная образовательная политика имеет целью, прежде всего, создание условий для успешной социализации и самореализации каждой личности, способной к развитию и саморазвитию, интегрированной в общество и активной в созидании общества, обеспечивающего самоэффективность всех обучающихся, в том числе, имеющих ограниченные возможности здоровья, инвалидов. Однако широкое внедрение инклюзивной практики сопряжено с рядом проблем, среди которых проблема готовности субъектов к инклюзии как форме образования.

Формулировка цели статьи. Рассмотрение возможностей службы медиации в обеспечении комфортных условий жизнедеятельности субъектов инклюзивной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Сущность и содержание таких понятий, как инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда становятся сегодня не только предметом научного рассмотрения психолого-педагогических, социальных и философских дисциплин, но и находят широкое обсуждение в практике образовательных организаций различного уровня, вызывают острый социальный интерес к проблемам реализации данной формы образования.

Инклюзивная образовательная среда организации любого типа и вида может быть представлена как социально-педагогическая система, цель которой, во-первых, связана с обеспечением возможности совместного включения в образовательный процесс субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и реализацию эффективной их *взаимодейственности* по достижению образовательных результатов. Во-вторых, как совокупность условий и влияний, инклюзивная образовательная среда актуализирует возможность формирования и развития личностных характеристик субъектов образования, определяя, в целом, направленность личности на успешную социализацию и самореализацию в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, именно система инклюзивного образования становится оптимальной содержательно-процессуальной формой организации образовательного пространства, позволяя реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым каждого: человека с особыми образовательными потребностями и без таковых, формирует культурную норму существования человеческого сообщества – уважение различий между людьми [6; 7].

Становится очевидным, что реализация данной формы образования может быть весьма продуктивной и необходимой, причем не только для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности. Приучать детей жить вместе с «другими», принимая их как равных, не задевая их лишь по тому, что у этих детей есть проблемы, что они чем-то отличаются – задача весьма важная.

У инклюзии в нашей стране весьма короткая история, но сколько проблем уже поднято, понято, а некоторые из них даже находятся в стадии решения. В данной статье нам бы хотелось в большей мере остановиться на еще нерешенных проблемах. О рисках инклюзии мы уже писали и поэтому здесь на них останавливаться не будем [1; 3]. Подчеркивая значимость инклюзии как

специалистам, основывается на физической подготовленности и нормальном развитии современного студента, которые в дальнейшем оказывают особое влияние на результативность и продуктивность труда. Также физическая культура включает раздел профессионально – прикладной физической подготовки.

Качество подготовки молодых специалистов в период обучения в вузе зависит не только от материальной базы (спортивный инвентарь, учебники, базы и т.д.), но и от того, каковы условия процесса подготовки, каким образом педагоги осуществляют формирование компетенций. Конкурентоспособность специалистов – это такая способность, которая позволяет качественно выполнять свои профессиональные обязанности в различных условиях, и при этом ещё и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, и успешно осваивать новое [2].

Поэтому подготовка специалистов претерпевает необходимые и значительные изменения, которые приводят к выстраиванию системы мероприятий по педагогической подготовке профессионалов на достаточно высоком уровне. В системе профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов значительная роль принадлежит преподавателям вуза, которые обучают студентов основам профессионального образования. Так как в системе вузовского профессионального образования делается акцент на подготовку конкурентоспособных специалистов, основной задачей преподавателей вузов является помощь студентам в развитии творческого потенциала и раскрытии индивидуальности, реализации профессиональных возможностей будущего учителя физической культуры. Для этого используются разнообразные приемы, методы и средства обучения, которые направлены на профессиональное становление будущего специалиста.

В результате анализа специальной литературы было установлено, что готовность студентов вуза к профессиональной деятельности является сложным психофизиологическим образованием и включает в устойчивом единстве следующие компоненты: мотивационный, теоретический, практический. Эффективным средством ее развития является профессионально-прикладная физическая подготовка [8].

Для организации рекреационной направленности профессионально-прикладной физической подготовки необходимо уточнить потенциальные возможности рекреационной среды вуза и рекреационных предпочтений студентов.

Нами было установлено, что уровневая характеристика рекреационной направленности студентов характеризуется следующими признаками:

– микроуровень – рекреационная деятельность основана на одном уровне (например, развлечения и домашний досуг – в пределах одного рекреационного пространства города, поселка или села);

– макроуровень – рекреационная деятельность сконцентрирована вокруг всех уровней (например, развлечения, домашний досуг, путешествия, активный туризм, осуществляемые во внегородском и городском рекреационных пространствах);

– мезоуровень – рекреационная деятельность сконцентрирована вокруг нескольких уровней в различных конфигурациях (например, развлечения, городские и загородные прогулки, экскурсии и т.д.) [9].

И так, авторами было выявлено, что среда имеет значительные

The developed and implemented model of occupation-based physical training has provided positive changes of students' functional and psychophysical qualities.

Keywords: physical education, professionally-applied physical training, recreational focus of student's training.

Введение. Как считают специалисты отрасли [9], ППФП в высших образовательных учреждениях должна быть направлена главным образом на формирование профессионально важных физических качеств и прикладных двигательных умений, необходимых работникам ряда профессий и составляющих перечень их профессиональных компетенций. Именно поэтому особую значимость приобретают вопросы формирования специфических компетенций выпускников вузов, обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности.

К числу первоочередных задач, обозначенных в Концепции модернизации образования, выделяется «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного на смежные области деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...». В процессе вхождения аутохтонного общества в мировое образовательное пространство современная педагогическая наука решает вопросы подготовки специалистов нового типа, где требования к социально-профессиональным качествам рассматриваются не в контексте экстенсивно-информационной модели специалиста, основанной на критериях объема и полноты знания. Также, актуализируется переход на формы и методы обучения, формирующие функционально-операционные характеристики субъекта профессиональной деятельности, способствующие развитию творческой самостоятельности и инициативы, способного самостоятельно ставить и решать разнообразные профессиональные задачи, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них ориентированы на личностный рост и профессиональную мобильность, на непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование [2].

Формулировка цели статьи При реализации новых образовательных стандартов (ФГОС ВО 3+) по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре» необходимо не только увеличение объема профессионально-прикладной физической подготовки в форме учебно-воспитательных занятий, но и понимание значимости самостоятельных занятий физической культурой как средства формирования профессионального здоровья студента [1].

Изложение основного материала статьи. Следует отметить, что имеющее место в практике университетского образования явное недооценивание важности и значимости профессионально-прикладной физической подготовки студентов влияет на эффективность процесса формирования их готовности к профессиональной деятельности и профессионального здоровья [3]. Значимость физической культуры среди студентов ПГУ им Т.Г. Шевченко огромная, это объясняется тем, что физическое состояние и общее самочувствие, крепкое здоровье, высокая работоспособность и выносливость, необходимые им как будущим

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

важнейшей формы организации образовательного пространства, дающей опыт принятия особенностей поликультурного социума, обеспечивающей овладение моделями социокультурной идентификации и самореализации каждой личности вне зависимости от состояния здоровья, в том числе людей, имеющих инвалидность, тем не менее, приходится признать, что условия, на создание которых и направлена образовательная инклюзия, обеспечены далеко не в каждой образовательной организации.

Успешность образовательной организации в работе в условиях инклюзии будет связана с готовностью всех ее составляющих, включая готовность:

- среды (субъект-субъектная организация, характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности предметно-пространственной организации среды;
- социальной организации, определение уровня готовности субъектов к инклюзии как форме организации образовательного процесса;
- деятельностной организации среды (психолого-педагогическое обеспечение развивающих возможностей инклюзивной образовательной среды, в том числе содержание, технологии, методы образовательной деятельности и взаимодействия, детерминированные спецификой особенностей данной среды и ее целеустремленностью.

Особо хотим отметить обеспечение готовности вхождения субъектов инклюзивной образовательной среды в социум, выделив следующие составляющие этой готовности: когнитивная, социально-психологическая, поведенческая.

Так вот, что продолжает настораживать - так это степень подготовленности педагогического персонала к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В этом вопросе все-таки удалось впрячь телегу впереди лошади. То есть вначале инклюзию ввели, а потом заметили, что основной состав педагогов не готов к работе с такими детьми, не готов организовать эффективное взаимодействие детей с ограниченными возможностями с детьми, у которых таких особенностей нет. Они так же весьма слабо себе представляют, как организовать работу с родителями и той и другой категории детей в контексте инклюзии.

Заметим также, что местные органы власти, радея за экономию бюджета, стали сокращать количество специализированных образовательных организаций, а детей, которым не хватало места в оставшихся, стали направлять под видом инклюзии в общеобразовательные организации, возложив на последние всю ответственность за то, что может произойти в такой ситуации.

Некую сумятицу в подходы к инклюзии, на наш взгляд, вносят некоторые позиции, прописанные в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [8]. Там указывается, что проблема, с которой сталкивается инклюзивная школа, заключается в разработке педагогических методов, ориентированных на потребности детей, включая детей с серьезными умственными и физическими недостатками и отклонениями. В этом документе, к сожалению нет четкого разграничения того, с какими отклонениями и особенностями дети могут быть включены в систему инклюзии, а с какими целесообразнее обучать их в специализированных учебных заведениях.

И в Письме Министерства образования и науки Российской Федерации №ИР-535/07 от 07 июля 2013 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей» прямо говорится о необходимости *обратить внимание на функционирование существующей сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений с учетом того, что для части детей более целесообразным является обучение в специальном (коррекционном) образовательном учреждении* (выделено нами). Эти учреждения на современном этапе могут выполнять функции учебно-методических (ресурсных) центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям, координировать работу в этом направлении системы образования субъекта Российской Федерации [4].

То есть введение инклюзивного образования вовсе не исключает наличие и специализированных образовательных организаций, в которых работают специалисты по профилю заболевания детей.

В настоящее время сложилась ситуация, когда, как это не покажется странным, в более приемлемых условиях находятся как раз специализированные образовательные организации, у которых, как правило, довольно узкая специализация, что позволяет им привлечь на работу именно тех специалистов, которые необходимы для работы с детьми, имеющими строго определенные особенности.

Общеобразовательные же организации получают детей с весьма широким спектром особенностей, к чему, как правило, многие педагоги не готовы. Обучили педагога особенностям работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а ему в класс добавляют ребенка-аутиста и т.д. и т.п. Вот и получается, что каждый педагог общеобразовательной организации должен пройти переподготовку или повысить свою квалификацию по каждой из особенностей детей, с которыми ему приходится работать. Вопрос о том, насколько реально решить эту задачу, по мнению авторов, требует разрешения на уровне Министерства образования и науки РФ.

Требуется особое внимание и организация системы работы по адаптации детей с особенностями в развитии к новой для них среде и адаптации обычных детей к детям с особенностями в развитии.

Мы считаем, что для более эффективного решения этой непростой проблемы целесообразно двигаться по нескольким направлениям:

- разработать и ввести в эксплуатацию Положение, в котором строго разграничить виды заболеваний, являющихся противопоказаниями для обучения детей вне специализированных образовательных организаций; заметим, речь может идти и о подробном реестре таких заболеваний;
- проводить обмен опытом педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений с педагогами инклюзивных образовательных учреждений (семинары, конференции, открытые уроки и т.д.);
- привлекать для оказания консультативной помощи педагогам инклюзивных образовательных учреждений специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (районных, городских, региональных);
- более активно вовлекать в работу по взаимoadaptации детей инклюзивных образовательных учреждений друг к другу, работу с их родителями, а также по разрешению конфликтов, возникающих на почве инклюзии службы школьной медиации.

Литература:

1. Абрамова Т.Ф. Современные представления о научных основах тренировки женщин / Т.Ф. Абрамова, Н.Н. Озолин, В.А. Геселевич, М.: Труды ВНИИФК, 1993. – 200 с.
2. Велла М. Анатомия фитнеса и силовых упражнений для женщин / М. Велла. М.: Попурри, 2011. – 140 с.
3. Геселевич В.А. Физиологические особенности организма женщин-спортсменок / В.А. Геселевич // Олимп, 1993. - № 2. - С. 36-37.
4. Дембо А. Г. Врачебный контроль в спорте / А. Г. Дембо. М.: Медицина, 1988. - 288 с.
5. Крефф А. Ф. Женщина и спорт / А. Ф. Крефф, М. Ф. Каню. М.: Физкультура и спорт, 1986. - 143 с.
6. Малюткина А. Н. Особенности женского организма, влияющие на занятия тяжелой атлетикой // Вестник спортивной науки, 2006. №3. С. 51-53.
7. Романенко В.А. Двигательные способности человека / В. А. Романенко, Донецк: УК Центр, 1999. - 336 с.

Педагогика

УДК 378.17**старший преподаватель Чебан Татьяна Николаевна**

Государственное образовательное учреждение высшего образования «Приднестровский государственный университет имени Тараса Григорьевича Шевченко» (г. Тирасполь);

преподаватель Шишкану Анастасия Николаевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования «Приднестровский государственный университет имени Тараса Григорьевича Шевченко» (г. Тирасполь)

РЕКРЕАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: В статье раскрывается содержание рекреационной направленности профессионально-прикладной физической подготовки студентов вуза. Представлены описание и научное обоснование авторской модели, нацеленной на улучшение эффективности процесса профессионально-прикладной физической подготовки студентов посредством использования средств рекреации.

Разработанная и реализованная модель процесса профессионально-прикладной физической подготовки обеспечила позитивные изменения функциональных и психофизических качеств студентов.

Ключевые слова: физическая культура, профессионально-прикладная физическая подготовка, рекреационная направленность подготовки студента.

Annotation: The article reveals the content of the recreational focus of the professionally applied physical training of university students. The description and scientific substantiation of the author's model aimed at improving the efficiency of the process of professional-applied physical training of students through the use of recreational facilities.

приводит к нерегулярным, обильным кровотечениям. В этом случае необходима терапия для стимуляции овуляции.

Причинами аменореи (отсутствия менструации) могут быть снижение процента жировой ткани в результате интенсивных тренировок, энергетическое истощение (ограничение в питании) и влияние физических упражнений на ЦНС. Помимо неспособности к беременности, при аменорее уменьшается плотность костной ткани, повышается вероятность травматизма, переломов. Различают первичную аменорею - отсутствие менструации до 16 лет, связанную в основном с интенсивными тренировками и низким процентным содержанием жировой ткани, и вторичную - отсутствие от 3 до 12 менструаций подряд. Наиболее часто она встречается у бегуний на длинные дистанции.

Перечисленные анатомо-физиологические особенности женского организма обуславливают необходимость систематического осмотра гинекологом в течение тренировочного цикла.

При наступлении беременности спортивная тренировка и подготовка к соревнованиям категорически запрещаются. Разрешены лишь специальные физические упражнения, направленные на укрепление мышц живота, тазового дна, спины, под наблюдением акушера-гинеколога.

Оптимальный срок возобновления тренировки после родов - 6-12 месяцев, минимальный - через 3 месяца. Возобновление тренировок после аборта допустимы не ранее, чем через 1 месяц после нормальной менструации и контрольного осмотра гинеколога [4, С. 24].

В рамках дальнейших исследований по данной тематике планируется составление тренировочных программ с учётом рекомендации по женскому тренингу, представленных в статье, и проведение экспериментов над девушками.

Выводы. В рамках исследования были достигнуты цели и задачи, которые были поставлены во введении работы. Был изучен вопрос по влиянию силовых тренировок на организм женщины.

Были описаны отличия женского организма от мужского. Рост женщины ниже роста мужчины. Женское строение тела характеризуется более широким, чем у мужчины, тазом. У мужчины выше процент мышечной ткани, а у женщины – жировой.

Физическая работоспособность у женщин имеет очень четкие циклические колебания, которые напрямую связаны с фазами менструального цикла.

Также были предложены рекомендации по женскому тренингу на основании особенностей организма.

Из данной работы можно сделать вывод, что силовые тренировки оказывают положительное влияние на женский организм. Для того чтобы избежать ановуляции, аменореи и других заболеваний связанных с гормональными сбоями необходимо грамотно выстраивать тренировочную программу с чередованием силовых нагрузок и отдыха. А также девушкам нужно рационально и сбалансированно питаться для получения всех необходимых витаминов и питательных веществ для организма.

Вот на этом последнем пункте нам бы хотелось остановиться несколько подробнее.

Надо признать, что сегодня на различных сайтах в Интернете можно встретить диаметрально противоположные точки зрения и на инклюзию, и на медиацию. По каким только основаниям их не хвалят и не ругают. Мы не будем подробно рассматривать суть этих споров, поскольку нередко некоторые высказывания не выдерживают просто никакой критики.

Прежде всего, хотелось бы сразу ответить на вопрос: «Можно ли использовать службы школьной медиации для предотвращения и разрешения «инклюзивных» конфликтов?» [2]. Конечно же, можно, но это требует, на наш взгляд, соблюдения определенных правил и требований.

Работники службы школьной медиации должны пройти специализированную подготовку на предмет понимания и учета особенностей протекания психических процессов у детей с особыми возможностями здоровья (конечно, не все в одинаковой степени, но в службе должен быть хотя бы один такой специалист).

Если члены службы школьной медиации пока не готовы к работе с такими детьми, целесообразно привлекать специалистов психолого-медико-педагогических комиссий и других учреждений. Такой подход может позволить решить, как минимум, две задачи – успешное разрешение конфликта и наглядное обучение тех, кому и далее с такими детьми предстоит работать.

Большая нагрузка на службу школьной медиации может лечь при реализации задачи по адаптации обычных детей к взаимодействию с детьми, имеющими особенности в развитии, и наоборот. Идеальным вариантом было бы такое развитие событий, когда после профилактически-разъяснительной работы с обучающимися они все стали терпимыми к особенностям поведения друг друга и тогда конфликты между обучающимися на этой почве возникать не будут. Полностью исключить возможность появления таких конфликтов представляется маловероятным, но резко снизить вероятность их возникновения – вполне реально.

Точно такая же работа необходима и с педагогическими работниками и иным персоналом организации, поскольку не все они и морально, и психологически готовы к эффективному взаимодействию с «особенными» детьми, а тем более к выстраиванию оптимального взаимодействия и тех и других детей.

Ну и, конечно же, аналогичная работа необходима с родителями как «особенных», так и обычных детей. При решении этой задачи возможны ситуации, когда родители ребенка с ОВЗ категорически не желают признавать наличие у их ребенка определенных особенностей в развитии. Нередко - это своеобразная защитная реакция, когда родитель боится самому себе признаться, что у его ребенка есть те или иные особенности в развитии. До тех пор, пока такой родитель не осознает, что независимо от его позиции особенности все равно есть и с ними необходимо работать, причем в тандеме со специалистами, он будет противодействовать любым попыткам коррекционной работы с его ребенком. Сориентировать такого родителя на сотрудничество задача весьма непростая, но необходимая и в ее решении могут оказаться полезными специалисты из профильных организаций.

Работа с родителями обычных детей также необходима, поскольку они могут сформировать как позитивное, так и негативное отношение своего

ребенка к «особенному». Это весьма непростой пласт работы, но без решения этой задачи сформировать атмосферу принятия детей с ОВЗ в образовательной организации представляется маловероятной. Тут важен алгоритм понимания – дети не виноваты в том, что у них есть такие особенности, это их беда, и мы все можем им помочь более успешно влиться в наш социум.

В ходе разрешения уже возникшего конфликта, который, несмотря на все меры, не удалось предотвратить, важно понять его истоки, причину и повод возникновения. Важно также определить, спонтанный это конфликт или системный. И, конечно же, важно понять, кто же на самом деле инициатор конфликта, им может быть как обычный ребенок, так и «особенный». Самым сложным в этой ситуации бывает определить истинную причину конфликта, на основании чего может быть выстроена система конструктивной помощи в его разрешении.

Выводы. Говоря о важности инклюзии как особой формы организации образования, дающей опыт принятия особенностей каждого человека, обеспечивающей овладение моделями социокультурной идентификации и самореализации каждой личности независимо от состояния здоровья, тем не менее приходится признать, что широкое внедрение данной формы образования сопряжено с возможностью возникновения конфликтных ситуаций между субъектами среды. В связи с этим считаем возможным предположить, что медиативный подход может оказаться самым продуктивным в разрешении таких конфликтов, поскольку медиатору по его статусу противопоказано принимать чью-то сторону, кого-то защищать, а кого-то обвинять.

Литература:

1. Петренко, А.И. Проблема адаптации в условиях инклюзивного образования [Текст]/А.И. Петренко. - Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Материалы международной научно-практической конференции. 9 декабря 2014 г. - Орехово-Зуево.: МГОГИ. 2015г. - с. 123-127.

2. Петренко, А.И. Проблемы службы школьной медиации и пути их решения в развитии воспитывающего потенциала образовательной среды школы. [Текст] / А.И. Петренко // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно- практических конференций, Вып 1. - М.: АСОУ. 2016г. - с. 77-83.

3. Петренко, А.И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления. [Текст] / А.И. Петренко, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Научный журнал. Выпуск 54. - Часть 3. – Ялта: РИО ГПА, 2017. - с. 174-180.

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации №ИР-535/07 от 07 июля 2013 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей». [Электронный ресурс] <https://www.google.ru/search?q=4>. (Дата доступа 28.10.2107).

5. Романова, Г.А. Инклюзия как среда обеспечения развития социокультурной компетентности студентов [Текст] / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. - с. 2586-2591.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

груди. Обычно врачи вообще запрещают любые тренировки на эту часть тела после подобных операций. Но после того как все окончательно заживет, а также окрепнет тело, можно осторожно начинать с легких упражнений. Когда нагрузка распределяется равномерно, техника соблюдена и взят адекватный вес, вреда не будет. А мышцы останутся в тонусе.

Как для мужчин, так и для женщин единственным условием для строительства красивого атлетического тела всегда был и будет набор качественной мышечной массы. Массу и силу мышц растят только базовые упражнения со свободными весами. А рост мышц, как нам известно, пропорционален росту веса поднимаемых отягощений. Нет упражнений только для мужчин и упражнений только для женщины. Но есть некоторые нюансы.

Поскольку ноги у женщин более сильные, здесь рабочие веса будут расти быстрее, восстановление проходить лучше. В связи с этим манипуляции с тренировками нижней части тела также могут отличаться от мужского тренинга. Как правило, это проработка ног дважды в неделю, комбинация тяжелых базовых упражнений с изолирующими упражнениями и/или упражнениями в многоповторном режиме. Также женщины имеют тенденцию к развитию четырехглавой мышцы бедра [2, С. 9].

Любые физические нагрузки способны разнообразно действовать и изменять функции женского организма. Благодаря кардиотренировкам происходит улучшение сна, снижение холестерина в крови, развитие выносливости, повышение работоспособности, нейтрализация негативных эмоций, снижение массы тела благодаря сгоранию жира, развитие сердечно-сосудистой системы [7, С. 55].

Благодаря силовым тренировкам происходит развитие силы и выносливости, адаптация к напряженному ритму жизни, снижение факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний, профилактика старения, совершенствование двигательного и вестибулярного аппаратов, усиление синтеза белков в период отдыха.

Тренировки, направленные на растяжку мышц, прекрасно развивают гибкость суставов и их подвижность, формируют осанку, «подтягивают» внутренние органы, улучшают координацию. Мышцы становятся более эластичными.

Но силовые тренировки могут нанести вред женскому организму. Интенсивные физические нагрузки могут быть причиной задержки начала менструации. Наиболее опасный возраст для начала физических нагрузок - 11-13 лет, благоприятный - 7-8 лет.

Чрезмерные физические нагрузки могут быть причиной гормональных изменений в женском организме. К ним относится, прежде всего, нарушение (дефицит) лютеиновой фазы - при этом продолжительность менструального цикла не меняется, но лютеиновая фаза укорачивается, секреция прогестерона недостаточна. В этом случае нет необходимости медикаментозной терапии, исключение составляет только необходимость беременности.

Частыми последствиями чрезмерных физических нагрузок могут быть ановуляция и аменорея. Ановуляторные циклы (ановуляция), при которых продолжительность менструального цикла может быть нормальной, очень короткой (менее 21 дня) или очень длинной (от 35 до 150 дней), характеризуются следующими признаками: уровень прогестерона очень низкий, количество эстрогена достаточное, пролиферация эндометрия

В результате исследований было установлено, что наиболее эффективной в плане жиросжигания для женщин является длительная непрерывная работа в аэробном режиме при пульсе в районе нижней границы целевой аэробной зоны [3].

У большинства женщин мышечная масса распределена довольно неравномерно. Подавляющая часть мышечной массы у большинства женщин расположена в нижней части тела. Если нет излишних жировых отложений, то при тренинге визуальный прогресс идет довольно быстро так же, как и рост силовых показателей. В верхней же части тела все идет не так гладко: мышечные объемы не велики, мышцы мелкие. Как правило, нужно много времени для того, чтобы добиться каких-то результатов в этой зоне.

У женщин наблюдается более низкий процент миофибрилл в мышечных волокнах, чем у мужчин. Если учесть еще низкий уровень тестостерона, то для большинства женщин традиционная мужская система по увеличению мышечной массы с большими весами и малым числом повторений оказывается неэффективной. Факт увеличения веса тела при подобном тренинге, который сопровождался соответствующей диетой, во многом объясняется увеличением процента жировой ткани. Все из-за того, что подобный стиль тренинга связан со значительно меньшими энергозатратами в процессе самой тренировки. При последующих тренировках на гипертрофию от такой массы ничего не остается. Однако, это не значит, что силовые тренировки для женщин являются бесполезным: интенсивный тренинг со значительными отягощениями в ограниченном числе повторений (до 7 раз) вкупе с грамотной низкокалорийной диетой и интенсивной аэробной программой, может быть очень эффективен для уменьшения объемов конкретных частей тела и уменьшения веса в принципе.

При избыточном отложении жира в нижней части тела, желаемых изменений можно добиться только при очень грамотном тренинге, питании и большом упорстве. Не следует при этом использовать методы голодания, ибо подобный вариант не поможет в достижении низкой жировой прослойки. Также не следует практиковать на тренировках нагрузку большого объема с высоким числом повторений. Как правило, в таких случаях рост мышечной массы в нижней части тела прогрессирует медленнее, чем идет снижение процента жира. В итоге, может серьезно увеличиться объем бедер и ягодиц, а учитывая, что верх тела прогрессирует медленно, то внешние изменения могут только еще более усугубить ситуацию. Только постепенное увеличение мышечной массы в верхней части тела с акцентом на дельтовидные и широчайшие мышцы, жесткая силовая работа на бедра и ягодицы и тщательно спланированная диета с программой аэробного тренинга позволяют со временем достичь желаемого результата.

Почему-то очень часто женщины считают, что тренинг грудных мышц поможет им в увеличении объемов груди. По большому счету, такое суждение является абсурдным по нескольким причинам:

- женская грудь состоит из железы и жира. Гипертрофия железы при тренинге с железом невозможна;
- серьезный тренинг грудных мышц может также изменить форму женской груди, причем не в лучшую сторону.

Если грудь имплантирована и имплантат стоит под мышцей, стоит проявить особую осторожность и прорабатывать в основном верхнюю часть

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

6. Романова, Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. - с. 180-187.

7. Романова, Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. - 2016. - № 1. - с. 98-102.

8. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс] http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html#declarat. (Дата доступа 28.10.2107).

Педагогика

УДК:378.2

ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант Пивненко Валерия Витальевна

Институт Психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования

Креницына Галина Михайловна

Институт Психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

кандидат технических наук, доцент кафедры "Эксплуатация автомобильного транспорта"

Чикишев Евгений Михайлович

Институт Психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ВОЗМОЖНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен опыт работы с иностранными студентами по формированию фонем русского языка посредством авторской логопедической технологии. Описаны основные проблемы иностранных студентов в изучении русского языка. Также предложены этапы, направления и методы коррекционной работы и ее результаты.

Ключевые слова: фонемы русского языка, фонематические процессы, просодическая сторона речи, звукопроизношение, артикуляторно-оральное моделирование, фонетические игры.

Annotation. The article presents the experience of working with foreign students to form the phonemes of the Russian language through the author's speech therapy technology. The main problems of foreign students in the study of the Russian language are described. Steps, directions and methods of corrective work and its results are also proposed.

Keywords: phonemes of the Russian language, phonemic processes, prosodic side of speech, sound production, articulatory-oral modeling, phonetic games.

Введение. Проблема обучения иностранных студентов фонемам русского языка находится под пристальным вниманием исследователей, занимающихся разработкой методик и технологий преподавания русского языка как иностранного. С.И.Бернштейн в своей работе «Вопросы обучения произношению» (1975) предложил оригинальную фонологическую концепцию, в которой особое внимание обращал на то, что первостепенным для восприятия речи существенным является общий облик слова в узнавании слов, а не только различные признаки фонем [3]. Позднее данной проблеме были посвящены работы Л.В.Щербы, В.Г.Костомарова, А.А.Реформатского, Е.А. Брызгуновой, Р.И.Соболевой, Е.В.Сорокиной и других исследователей [3].

Изложение основного материала статьи. Поступив на первый курс, студенты-иностранцы погружаются в речевую среду и в течение одного года учат русский язык как иностранный. Овладев достаточным уровнем понимания русской речи, разговорным уровнем в соответствии с нормами и правилами русского языка, у студентов остаются проблемы в правильном звукопроизношении, интонировании и различении определенных фонем по акустическим и артикуляционным признакам, что делает речь иностранных студентов достаточно непростой для восприятия из-за грубого акцента, характерного той или иной народности. Студенты сталкиваются с трудностью в произношении, говоря на русском языке. Наличие данных трудностей можно подразделить на барьерные группы:

Фонетический барьер. Иностранцы, изучая русский язык, сталкиваются с проблемой понимания и запоминания артикуляторно-оральной формулы русской фонемы с ее артикуляционными и акустическими признаками. Дифференциации звуков по твердости - мягкости, звонкости - глухости, месту и способу образования становится практически невозможной без достаточно сформированного фонематического слуха и восприятия. Студенты не различают слова на слух разницу между словами (например, слова «дом» и «том» для иностранных студентов идентичны). Не улавливают смыслообразительную роль фонемы.

Грамматический барьер. Выражение грамматических отношений в русском языке осуществляется, в основном, при помощи флексий. Особую роль играет склонение, т.е. изменение слова по грамматическим категориям падежа, числа и рода. Для иностранных студентов изменение слов по падежам, а именно улавливание тонкостей преобразования данного слова является наиболее затруднительным, поскольку они не улавливают семантических изменений. Затруднен сам процесс грамматикализации. Синтаксис русского языка также вводит иностранных студентов в недоумение, поскольку нет строгого, фиксированного порядка слов в предложении. Слова могут стоять в разной последовательности, но их расположение зависит от цели высказывания [6].

К еще одним особенностям "женского обмена веществ" можно отнести более высокую способность использовать жирные кислоты в качестве источника энергии.

Как известно, в женском организме вырабатывается мужской гормон тестостерон, который ответственен также и за мышечный рост. Но его выработка у женщин слишком низка (в среднем, в 10 раз меньше, чем у мужчин). Поэтому все опасения касательно того, что можно «перекачаться» - абсолютно лишены смысла, т. к. женская гормональная система просто на это неспособна [5, С. 19]. Помочь нарастить большую мышечную массу может только применение запрещенных препаратов типа анаболических стероидов.

В противоположность мужскому гормону тестостерону женским главным гормоном является эстроген. Благодаря ему фигура приобретает женственные округлости, которые как раз часто и вызывают недовольство фигурой, а характер – мягкость, эмоциональность. Женское тело содержит больше жира и легче его накапливает в связи с тем, что необходимо зачать, выносить и родить здорового ребенка. Содержание жира в тканях организма у мужчин в среднем составляет около 12 % от общего веса, а у женщин – 26 %. Такое различие как раз соответствует запасу энергии, которая затрачивается на вынашивание ребенка. Также жир выступает важным эндокринным органом, регулирующим детородные функции [5, С. 10].

Если мужчина способен тренироваться в одном режиме месяцами (если не годами), то физическая работоспособность у женщин имеет очень четкие циклические колебания, которые напрямую связаны с фазами менструального цикла. Так, например, сразу после менструации и до самой овуляции работоспособность женщины максимальна, как и силовые возможности. Сразу же после овуляции организм переходит в стадию накопления энергетических материалов. В эту фазу организм очень неохотно тратит энергию, и противодействовать природе нет никакого смысла. Именно поэтому, первые две недели после менструации тренировочные нагрузки логично увеличивать, а следующие две недели – уменьшать [1, С. 16].

Существуют различные рекомендации по женскому тренингу.

Например, каждый грамм мышечной ткани женского организма имеет более высокую способность накапливать гликоген в качестве энергетических "консервов" (это можно объяснить стремлением организма к накоплению про запас питательных веществ). Именно по этой причине стоит придерживаться высокоповторного тренинга, который приведет к более быстрому увеличению мышечной массы. Подобный тренинг стимулирует мышечную ткань запасать больше гликогена и рациональнее его расходовать. Чем больше гликогена в мышцах, тем лучше.

Как правило, женщина прекращает подход в среднем за 7 повторений до своего максимума. И связано это не только с гормональной системой, но и с заложенным инстинктом самосохранения, который значительно лучше развит, чем у представителей сильного пола [6].

Так же нужно учитывать фазы менструального цикла при построении тренировочного процесса. При хорошем самочувствии в менструальную фазу можно выполнять умеренную аэробную работу и силовой тренинг средней интенсивности на верхнюю часть тела, исключая пресс. Если же самочувствие неважное, то от тренировок в это время лучше отказаться.

Нередко спонтанная физическая активность человека, не приученного к регулярным физическим упражнениям, не отвечает его индивидуальным особенностям либо вследствие недостаточного объема движений, либо из-за их избыточности. Часто можно встретить людей, которые стремятся достичь высоких результатов без достаточного подготовительного периода, что приводит к травмам и разочарованию от отсутствия внешних результатов.

Для обеспечения интенсивных высокого уровня тренинг подготовки овая спортсменок, как и для получения отсутствия должного оздоровительного эффекта от менструации занятий тренировками физической культурой енская, необходимо знать лучшую анатомо-физиологические визуальный особенности женского нередко организма, закономерности адаптации интенсивных различных емкости его систем к физическим изучить нагрузкам и т.п.

Формулировка цели статьи. Цель: изучить влияние силовых тренировок на организм женщины.

Объект: процесс силовой подготовки девушек к соревнованиям.

Предмет: способы силовой подготовки девушек.

Задачи:

- проанализировать особенности строения женского организма;
- предложить рекомендации по построению программы силовых тренировок для женщин;
- оценить воздействие занятий спортом на женский организм.

Изложение основного материала статьи. Для разработки эффективной программы силовой тренировки для девушек необходимо учитывать особенности женского организма. Рассмотрим различия в строении между мужским и женским организмами.

Рост женщины ниже роста мужчины. Это подтверждают статистические исследования, которые показывают, что средний рост женщины равен 163 см, а у мужчин 173 см.

Средний мечевидный периметр у женщины меньше, чем у мужчины, что объясняет более слабое развитие грудной клетки и меньший объем жизненной емкости легких.

Женское строение тела характеризуется более широким, чем у мужчины, тазом, форма которого зависит от этнического происхождения, условий питания, особенностей костного формирования в детстве.

По классическому определению, женские суставы обладают значительной амплитудой движений, обусловленной легкой растяжимостью связок.

Если мы посмотрим на среднестатистических мужчину и женщину, то отметим, что у мужчины выше процент мышечной ткани, а у женщины – жировой [3].

Женщинам, у которых главной целью является поддержание низкой жировой прослойки, желателно вести подсчет потребляемых калорий. Любой избыток углеводов может достаточно быстро отложиться на теле в виде жира. Так происходит из-за того что, во-первых, у женщин несколько другая инсулиновая реакция на повышение в крови уровня сахара; во-вторых – меньший объем мышечной массы по сравнению с мужчинами (одна часть углеводов запасается в мышцах в виде гликогена, а другая (невостребованная) – откладывается в виде жира).

Лексический барьер. Понимание смысла и значения слов русского языка, а также правильности их использования в предложении является затруднительным. Особые трудности в понимании смысла слов вызывают многозначные слова и слова омонимы. Например, коса – «вид прически», «сельскохозяйственное орудие»; планировать – «плавно снижаться», «составлять планы» и т.д.

Эти барьеры мешают иностранным студентам овладеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в выбранной им специальности, а так же появляются трудности в общении с преподавателями и однокурсниками. В связи с этим возникла потребность в формировании фонем русского языка посредством традиционных логопедических технологий и авторских дефектологических методик.

Цель статьи – показать возможности формирования фонем русского языка посредством логопедических технологий.

Исследование проводилось на базе Тюменского индустриального университета с участием иностранных студентов из Китая, Сирии и Ганны. Занятия проходили по субботам в свободное от занятий время в течение семестра. Занятия по коррекции звукопроизношения, формирования фонематических и просодических процессов проводили преподаватели (логопеды-практики) Тюменского государственного университета, Института психологии и педагогики с кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования и студенты направления специальное (дефектологическое) образование.

На первых занятиях была проведена диагностика произношения иностранных студентов, а также уровень понимания обращенной речи и уровня разговорной речи. Результаты диагностики показали, что все студенты 100% имеют нарушение произношения (отсутствие звуков и/или замены звуков), несформированность фонематических процессов 100% и недостаточное понимание обращенной речи вследствие низкого словарного запаса существительных, прилагательных, глаголов, наречий и т.д. в 100%.

Все иностранные студенты делились на группы по уровню знания, понимания и владения русским языком. Мини подгруппы состояли из 4-5 человек, среди которых был студент с более высоким уровнем пониманием и владением русского языка. Он выступал с роли тьютора для своих одноклассников, переводя инструкцию, пояснял тонкости произношения, озвучивал трудности и вопросы, возникающие в процессе занятия. Таким образом, процесс коррекционной работы проходил эффективнее.

Формирование фонем русского языка осуществляется одновременно с формированием фонематических и просодических процессов речевой деятельности. В свою очередь, правильное произнесение фонем основывается на нормированном артикуляторно-оральном образе звука с его акустическими характеристиками.

При обучении иностранному языку огромную роль играет формирование фонетических навыков [1; 8]. Просодический компонент речи отражает национально-культурные особенности того или иного языка, выражает смысловозначительные признаки в процессе коммуникации и позволяет воспринять намерения коммуникантов. Фонематический слух и фонематическое восприятие являются базой для полноценного воспроизведения звуков речи. Отработка произносительных навыков

осуществлялась на различном дидактическом материале с учетом уровня сложности, а именно по сформированности всех структурных компонентов речи.

В процессе формирования фонем русского языка нами был использован авторский метод артикуляторно-орального моделирования Г.М. Криницыной. Моделирование - представляет собой продукт сложной познавательной деятельности, включающей, прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала по очищению от случайных моментов. Речевое моделирование, как основной способ изучения языка и становления самоконтроля. Модель [смысл => звучание]. Основой моделирования являются основные позиции языка, которые формируются посредством артикуляционной гимнастики. Артикуляционная гимнастика направлена на формирование пяти базовых позиций губ и языка, необходимых для произнесения ряда гласных («а», «о», «у», «э», «ы») и согласных звуков (шипящих, свистящих, заднеязычных, «р» и «л»). Эти упражнения способствуют воспитанию точности, дифференцированности, четкости, плавности и устойчивости артикуляторных движений в их статической и динамической организации [4].

С целью более эффективного усвоения предлагаемого материала и стремлением сделать учебный процесс увлекательным и интересным в технологию включен блок с фонетическими играми, предложенными Федотовой Н.Л., Касаткиной А.Ю. в работе «Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению» [10]. «Фонетическая игра» – учебное упражнение соревновательного характера, направленное на формирование, развитие и коррекцию фонетических навыков, способствующее повышению уровня мотивации к овладению иноязычным произношением» [9; 10].

Фонетическая игра представляет собой структурированное учебное упражнение, посредством которого у иностранных студентов формируются прочные фонетические навыки на основе «когнитивно – чувственного восприятия» (Касаткина А.Ю.) фонетического материала, что приводит к повышению мотивации к овладению русским произношением [9; 10].

Работа по формированию фонем русского языка включала в себя два этапа. Первый, подготовительный, этап работы над формированием фонем русского языка осуществляется по следующей схеме:

1. Подготовка мышц органов артикуляции к нагрузке посредством артикуляционной гимнастики;
2. Формирование пяти основных позиций языка;
3. Формирование диафрагмального типа дыхания;
4. Формирование фонематического слуха и восприятия.

Второй, основной, этап работы над формированием фонем русского языка включал в себя формирование:

1. Представлений об артикуляторных и акустических характеристиках звуков русского языка.
2. Правильного произнесения гласных звуков.
3. Правильного произнесения гласных звуков с их парами по твердости/мягкости, звонкости/глухости.
4. Отработка навыков правильного произношения звуков на материале слогов.

УДК: 796/799

студент Хоффман Мария Станиславовна
Институт физической культуры, спорта и молодежной политики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург);
профессор, кандидат педагогических наук
Еркомашвили Ирина Васильевна
Институт физической культуры, спорта и молодежной политики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург)

ВЛИЯНИЕ СИЛОВЫХ ТРЕНИРОВОК НА ОРГАНИЗМ ЖЕНЩИНЫ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности строения женского тела, положительное и отрицательное воздействие занятий спортом на организм. Предложены рекомендации по построению женского тренинга в зависимости от овариально-менструального цикла и других особенностей женского организма.

Ключевые слова: фитнес, силовые тренировки, женщины.

Annotation. In the article features of a structure of a female body, positive and negative influence of playing sports on an organism are considered. Recommendations for the construction of women's training are suggested depending on the ovarian-menstrual cycle and other features of the female body.

Keywords: fitness, weight training, women.

Введение. Сегодня женщины занимают прочное место в международном спортивном движении: они являются полноправными участницами соревнований самого высокого ранга, включая олимпийские игры; их достижения в ряде видов спорта не уступают рекордам мужчин.

Миллионы женщин различного возраста приобщены к систематическим занятиям спортом, и их число растет из года в год.

Посещение тренажерного зала стало модной тенденцией. Исходя из социопроса Всероссийского центра изучения общественного мнения был сделан вывод о том, что жители России были заинтересованы в спорте в 2015 году на 24% больше, чем в 2010. Женщины составляют более 56% от всех посетителей фитнес-клубов России, что весьма близко к общемировым цифрам. Так же с каждым годом растет количество девушек, желающих участвовать в соревнованиях по бодибилдингу и пауэрлифтингу.

Увеличение объема свободного времени, малоподвижный образ современной жизни привели к тому, что люди осознали необходимость движений. При этом важно, чтобы физическая активность приносила пользу, а её качество и интенсивность не вредили бы поискам наилучшего образа жизни в гигиеническом отношении.

12. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

13. Прилепина, А.В. О соотношении понятий «компетенция» – «компетентность» в педагогических исследованиях / А.В. Прилепина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2007. – № 4. – С. 153–160.

14. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: около 100000 слов / Д.Н. Ушаков. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.

15. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы, утв. постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 [Электронный ресурс]. – URL: <http://elementy.ru/library9/p803.htm> (дата обращения: 25.06.2017).

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»), утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения: 25.06.2017).

17. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский; пер. с англ. под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 129 с.

18. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

19. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

20. Чернышова, Л.И. Зарубежный опыт развития компетентностного подхода / Л.И. Чернышова // Креативная экономика. – 2010. – № 1. – С. 61–68.

21. Ярыгин, О.Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода / О.Н. Ярыгин // Педагогическая наука: теория, практика, тенденции развития. – 2010. – Вып. № 4. [Электронный ресурс]. – URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3/ (дата обращения: 25.06.2017).

22. Boyatzis R.E. The competent manager: A model for effective performance / by R.E. Boyatzis. New York: Wiley, 1982. 328 p.

23. Cheetham G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches / by G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training. 1998. Vol. 22(7). P. 267–276.

24. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / by D.C. McClelland // American Psychologist. 1973. Vol. 28. No. 1. P. 1–14.

25. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence / by R.W. White // Psychological Review. Sep. 1959. Vol. 66(5). P. 297–333.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

5. Отработка навыков правильного произношения звуков на материале слов с включением профессиональной терминологии.

6. Отработка навыков правильного произношения звуков на материале предложений.

7. Отработка навыков правильного произношения звуков на материале текстов.

8. Использование фонетических игр для закрепления навыка правильного произношения (Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю.).

9. Работа над просодической стороной высказывания.

Работа по формированию правильного произношения сопровождалась воздействием на восприятие разной модальности. Иностранцам студентам предлагались схемы, артикуляционные модели гласных и согласных звуков, таблицы для чтения слогов, слов, предложений, дидактический материал. Работа велась в подгруппах и в индивидуальном порядке. С каждым иностранным студентом работал тьютор - студен-дефектолог. Наличие тьютора помогает оптимизировать учебный процесс. Учитывая языковые особенности и уровень понимания речи студенты-дефектологи корректировали и адаптировали предложенный материал и, при необходимости, добавляли инструкции, использовали дополнительный материал для более полного понимания целей занятия.

Занятия проводились по следующему алгоритму:

- 1) объявление темы занятия (звук, который будем изучать);
- 2) проведение артикуляционной гимнастики;
- 3) объяснение артикуляционных и акустических характеристик изучаемого звука со зрительной и слуховой опорой;
- 4) объяснение последовательности говорения звука (положение губ, языка, зубов, особенности фонации);
- 5) повторение звука сопряжено (вместе) с преподавателем-дефектологом;
- 6) повторение звука отраженно (после демонстрации звука преподавателем-дефектологом);
- 7) самостоятельное воспроизведение звука с помощью кинестетического, слухового самоконтроля;
- 8) чтение и написание соответствующей буквы;
- 9) включение изучаемого звука в чтение слогов, слов;
- 10) проведение звукового анализа слова, определение места звука в слове, стоящего в разных фонетических позициях;
- 11) чтение и самостоятельное проговаривание этих предложений, насыщенных изучаемым звуком;
- 12) объяснение особенностей просодических компонентов речи и темпоритмической организации русского языка;
- 13) обучение интонированию (восклицание, повествование, вопрос) и ритмизации высказывания;
- 14) самостоятельное составление простых предложений иностранными студентами со словом на изучаемый звук.

По окончании коррекционной работы по формированию фонем русского языка у иностранных студентов посредством логопедических технологий был преодолен ряд трудностей. На фонетическом уровне усвоение артикуляторно-орального образа звуков со всеми их характеристиками, позволило усвоить

облик фонем русского языка. Формирование фонематического слуха и восприятия способствовало правильному использованию того или иного звука в слове, который стоит в разных фонематических позициях. А также иностранные студенты научились понимать смысловозначительную роль фонемы и сам факт того, что от изменения характеристики звука (изменения фонемы) меняется само слово и его смысл. На грамматическом уровне также были отмечены положительные сдвиги. Поскольку у иностранных студентов запустился механизм узнавания и дифференциации фонем на слух по их акустическим и артикуляторным характеристикам, они научились слышать, как меняется слово в процессе изменения падежа, числа и рода. Это облегчило работу по выделению морфемного состава слова с пониманием изменения семантики слов. Это в свою очередь позволило иностранным студентам осуществлять согласование слов в предложении. На лексическом уровне отмечались изменения в объеме словарного запаса. Наличие растущего словаря сказало на более глубоком понимании речи, а также самостоятельному выстраиванию простых предложений, составляемых по лексическим темам. Параллельно с этим студенты овладели основными особенностями интонирования и темпо-ритмической организации русской речи, научились воспринимать и воспроизводить повествовательную, восклицательную и вопросительную интонации.

Выводы. Повышение уровня профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся на технических специальностях осуществлялось за счет работы над профессиональной терминологией как в фонетическом, так и лексико-семантическом плане. Это позволило иностранным студентам применять накопленный словарь профессиональных, бытовых и коммуникативных терминов в самостоятельном высказывании.

Преодоление этих трудностей и барьеров позволяет иностранным студентам повысить уровень своих общекультурных компетенций в формировании у них способности к коммуникации на русском языке в устной и письменной форме для решения вопросов профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Bowen, T., Marks, J. The Pronunciation Book: Student-Centered Activities for Pronunciation Work. – Longman Group United Kingdom, 1993. – 96 p.
2. Бернштейн, С.И. Вопросы обучения произношению (сборник статей Вопросы фонетики и обучение произношению) – М., 1975
3. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980 — 320 с.
4. Криницына Г.М. Исследование фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Специальное образование: материалы 11 международной научной конференции., 22-23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. - Т. II. – 325 с.
5. Любимова, Н.А. Обучение русскому произношению. – М.: Русский язык, 1977. – 192 с.
6. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе (русский язык как иностранный) // Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барабанова и др. – М.: Русский язык, 1990. – с. 67-86.

Выводы. Таким образом, приходим к следующим выводам: направление на формирование компетенций является одним из эффективных в системе образования; наибольшее развитие идея о формировании компетенций получила в системе высшего образования; сущностными характеристиками компетентностного подхода являются: переход системы высшего образования на уровневую систему подготовки студентов, переориентация системы оценивания результатов обучения с парадигмы «образованность» – «общая культура» – «воспитанность» на тандем «компетенция» – «компетентность», расширение возможностей трудоустройства выпускников, создание условий для формирования у студента способности самостоятельно принимать решение и нести за него ответственность.

Литература:

1. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук / Владимир Александрович Адольф. – М., 1998. – 357 с.
2. Аронов, А.М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании / А.М. Аронов, Е.В. Баранова [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990-c112-115> (дата обращения: 25.06.2017).
3. Забродина, И.В. Теоретико-методологические подходы к профессиональной подготовке будущих педагогов / И.В. Забродина, Н.А. Козлова, С.Н. Фортыхина, А.А. Чепуренко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 10(140). – С. 57–61.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во «Логос», 2004. – 384 с.
5. Каратаева, Т.Ю. Методологические подходы в педагогических исследованиях: компетентностно-контекстный подход / Т.Ю. Каратаева, С.Н. Фортыхина // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Аэтерна, 2016. – С. 94–96.
6. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском Регионе, рат. Федеральным законом РФ от 4 мая 2000 г. № 65-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901734740> (дата обращения: 25.06.2017).
7. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-kompetentsiya-i-kompetentnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 25.06.2017).
8. Кострова, Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 102–104.
9. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – 3-е изд., доп. – М.: Рус. яз., 2005. – 1210 с.
10. Спенсер-мл., Л.-М. Компетенции на работе. Модель максимальной эффективности работы / Л.-М. Спенсер-мл., С.-М. Спенсер; пер. с англ. – М.: НИРРО, 2005. – 384 с.
11. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

образования и выдвинуто требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания [6]. Различные версии таких критериев стали активно разрабатываться в ходе Болонского процесса, а новая методология получила название компетентностного подхода.

Исследованием сущности компетентностного подхода, профессиональных компетенций и компетентностей занимались и занимаются многие ученые (В.А. Адольф, А.Л. Андреев, В.И. Байденко, А.С. Белкин, Ю.В. Варданын, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, М.А. Холодная и др.). О.Е. Лебедев в своей статье «Компетентностный подход в образовании» рассматривает его как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [11]. С точки зрения исследователя, определение целей образования предполагает характеристику возможностей, приобретаемых обучающимися в результате их деятельности. Для отбора содержания образования важно выяснить, зачем необходимо изучение того или иного предмета, после чего отбирать содержание, которое будет направлено на образовательные результаты, согласуя ожидания педагогов и обучающихся.

Учитывая запросы общества и потребности рынка труда, компетентностный подход позволяет организовать процесс обучения через способы взаимодействия педагога и обучающихся, когда педагог учит учиться, способствует решению аксиологических, аналитических и познавательных проблем, оценивает полученные результаты, учит самостоятельно решать проблемы, связанные с профессиональным выбором и профессиональной деятельностью, на основе использования социального опыта, который является частью собственного опыта студента. В таком процессе обучения, где акцент сделан не только на получение знаний, но и на способность использовать полученные знания, у студента появляется возможность реализовать выбранную им социальную роль.

В основе компетентностного подхода лежат следующие принципы: целью образовательного процесса выступает формирование у обучающихся способности принимать самостоятельное решение при возникающих проблемах на основе собственного опыта, тем самым определяя содержание образования; организация образовательного процесса является составляющей содержания образования и предполагает создание условий, необходимых для формирования у обучающихся самостоятельного решения проблем; на основе анализа уровней образованности обучающихся происходит оценка образовательных результатов.

В условиях компетентностного подхода образовательный процесс организуется путем создания необходимых условий по формированию комплекса профессиональных знаний и умений относительно конкретного междисциплинарного круга вопросов, при этом, овладевая набором компетенций, обучающийся перестает испытывать трудности в деятельности, требующей использования полученных знаний в решении возникающих проблемных ситуаций. Смещение образовательной цели с получения знаний на овладение компетентностью характеризуется балансом между получением образования и применением его в жизни.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

7. Розенталь, Д. Э. Справочник по правописанию и стилистике. – СПб.: 1997.

8. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. 7-ое изд. – М.: Высшая школа, 1963. – 308 с.

9. Касаткина А. Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению / Н. Л. Федотова, А. Ю. Касаткина // Образовательные технологии и общество. 2016. Т.19. № 2. С. 467–481. (0,8 п.л.)

10. Касаткина А. Ю. Содержание и структура вводно-фонетического курса по русскому языку с использованием фонетических игр (для китайских учащихся) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 2. Ч. 2. С. 187–190 (0,5 п.л.)

Педагогика

УДК 371

378.1

аспирант кафедры отечественной истории

Привезенцева Анна Сергеевна

ГОУ ВО МО Государственный

гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна

ГОУ ВО МО Государственный

гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость и возможность совместного включения в образовательный процесс всех субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; сделан акцент на важности специальной работы по адаптации обучающихся и преподавателей к данной форме образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; социокультурная компетентность; обучающиеся с особыми возможностями здоровья.

Annotation. In the article the necessity and possibility of joint included in the educational process of all subjects taking into account the diversity of their special educational needs and individual opportunities; and an emphasis on the special importance of the adaptation of students and teachers to this form of education.

Keywords: inclusive education; inclusive educational environment; sociocultural competence; students with special needs.

Введение. Подчеркивая значимость инклюзии как важнейшей формы организации образовательного пространства для развития социокультурной компетентности студента, дающей опыт принятия особенностей поликультурного социума, обеспечивающей овладение моделями социокультурной идентификации и самореализации каждой личности вне

зависимости от состояния здоровья, в том числе людей, имеющих инвалидность, тем не менее, приходится признать, что условия, на создание которых и направлена образовательная инклюзия, обеспечены далеко не в каждой образовательной организации.

Формулировка цели статьи. Обосновать необходимость системной работы по подготовки субъектов образовательных отношений к реализации инклюзии как одной из форм образования всех категорий обучающихся вне зависимости от состояния здоровья.

Изложение основного материала статьи. Образовательные стандарты, основываясь на компетентностном подходе, ориентированы, прежде всего, на формирование у выпускников ряда общекультурных и профессиональных компетенций, признается приоритетным развитие личностного потенциала, формирование способности к непрерывному профессиональному самообразованию и саморазвитию. Однако в системе среднего и высшего образования студент получает подготовку не только как будущий профессионал, но и продолжает развиваться как личность, как человек, который живет сейчас и будет в дальнейшем работать в поликультурном сообществе. Приоритеты российского образования, равно как и тенденции международной образовательной политики связаны сегодня с реализацией прав каждого человека на получение образования любого уровня и направленности, независимо от состояния здоровья.

Современная система образования рассчитана на обучающихся со стандартными возможностями, то есть на тех, кто может обучаться по общей программе и успевать в соответствии с установленными требованиями. Но на деле это оказывается совершенно не так, поскольку в образовательный процесс включаются и те, кто имеет особые образовательные потребности. Еще недавно таких ребят обучали отдельно, и они выпадали из общего образовательного процесса. В связи с этим сущность и содержание таких понятий, как инклюзия, инклюзивное образование становятся сегодня не только предметом научного рассмотрения, но и находят широкое обсуждение в практике образовательных организаций различного уровня и профиля. И, как следствие, провоцируют возникновение многочисленных вопросов как у обучающихся и их родителей, так и у самих педагогов.

Инклюзивная образовательная среда как социально-педагогическая система призвана обеспечить возможность совместного включения в образовательный процесс всех субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Она представляет собой совокупность условий и влияний, создающих основу для формирования и развития комплекса личностных характеристик: способностей, потребностей, интересов, мотивов, личностных смыслов, жизненных планов, в целом определяя ее направленность, в том числе и социальную [3].

Инклюзивная образовательная среда может быть представлена как социально-педагогическая система, цель которой, во-первых, связана с обеспечением возможности совместного включения в образовательный процесс субъектов с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей, реализацию эффективной их *взаимодейственности* по достижению образовательных результатов. Во-вторых, как совокупность условий и влияний, она актуализирует возможность

компетенцией» [9]) и, соответственно, обозначает качество, свойство личности, обладающей компетенцией, то есть обладающей знаниями, которые позволяют судить о чем-либо, и соответствующими умениями и навыками, которые позволяют действовать определенным образом, осуществлять определенную деятельность. При этом мы согласны с М.А. Чошановым, что компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях» [19].

О взаимосвязи и различиях понятий «компетенция» и «компетентность» в терминологической системе современной педагогики пишут многие авторы, в частности Ю.С. Кострова [8], А.В. Прилепина [13], О.Н. Ярыгин [21].

Педагог А.В. Хуторской трактует компетенцию как «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке...» [18]. А.В. Прилепина рассматривает ее как «обобщенный способ действия, обеспечивающий продуктивное осуществление профессиональной деятельности» [13]. Подобные трактовки понятия «компетенция» обусловлены спецификой будущей профессиональной деятельности, причем речь идет не об отдельных знаниях, умениях или навыках, а об их комплексе, который позволит студенту осуществлять будущую профессиональную деятельность [3, 5].

Компетентность, в отличие от компетенции, рассматривается как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [4], «характеристика личности», «совокупность коммуникабельных, конструктивных, организаторских умений личности», «личностное образование, заключающее в себе теоретико-методологическую, культурологическую, предметную, психолого-педагогическую и технологическую готовность к продуктивной педагогической деятельности» [1], «готовность к профессиональному мышлению и профессиональной деятельности» [2].

Из данных определений видно, что компетентность представляет собой, прежде всего, совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения и направленных на развитие способности и готовности личности к профессиональной деятельности.

М.В. Кондурар считает, что «компетенция и компетентность определяются во взаимосвязи друг с другом, причем уровень компетентности (квалификация) зависит от соответствия ее требованиям компетенции. Компетенция определяется постановщиком задачи, работодателем, руководителем, а компетентность формируется в процессе обучения и реализуется и развивается в профессиональной деятельности» [7]. Опыт работы по формированию компетенций показывает, что ключевые компетенции являются необходимым условием для повышения качества образования, их применение в различных ситуациях способствует эффективности учебной деятельности и формированию профессиональной компетентности.

Переориентация российской системы образования со знаниевой парадигмы на компетентностную обусловлена присоединением России в 2000 г. к Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском Регионе». В этом документе сформулирована концепция международного признания результатов

качество личности, имеет причинное отношение, которое определяет дальнейшее поведение [10].

Таким образом, во второй половине XX века в американской психологии и теории управления сложился подход к компетенции как поведенческой характеристике, которая «реализуется в эффективном действии и зависит не только от организационных факторов, но и от профессиональной деятельности личности» [20, с. 64].

Развернутое толкование компетентности дается в книге британского психолога Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», вышедшей в Лондоне в 1984 г. По мнению автора, компетентность как способность эффективного выполнения поставленных задач «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга», к ним относятся узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия, инициатива в организации людей и т.д. Кроме того, Дж. Равен выделяет 37 «видов компетентности», суть которых «мотивированные способности», и осуществляет их классификацию [12].

Изучив предшествующий опыт, ученые Г. Читхэм и Дж. Чиверс представляют свою модель профессиональной компетентности, в которой интегрируют функциональные, личностные, познавательные, этические и мета-компетенции [23].

Таким образом, в английской психологии и педагогике сложилось представление о компетентности как способности, включающей знания, умения, навыки, качества личности, позволяющие человеку эффективно действовать в определенной, прежде всего профессиональной, сфере.

В Россию понятия «компетенция» и «компетентность» пришли из Великобритании, где их впервые стали использовать применительно к профессиональному образованию и обучению. Наиболее широкое распространение в российской системе высшего профессионального образования эти понятия получили в начале XXI века в материалах, посвященных проблеме и путям модернизации российского образования. Подтверждением тому служит целый ряд документов. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы декларирует внедрение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода [15]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) требования к результатам освоения основных образовательных программ представлены в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [16].

Неточный перевод иноязычных первоисточников привел к тому, что в терминологической системе отечественной педагогики понятия «компетенция» и «компетентность» стали смешиваться, и, как следствие, возникла необходимость их разграничения.

В толковом словаре Д.И. Ушакова компетенция трактуется как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [14]. Существительное «компетентность» в русском языке образуется от прилагательного «компетентный» («1. Знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области. 2. Обладающий

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

формирования и развития личностных характеристик субъектов образования, определяя, в целом, направленность личности на успешную социализацию и самореализацию в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, именно система инклюзивного образования становится оптимальной содержательно-процессуальной формой организации образовательного пространства, обеспечивая развитие социокультурной компетентности, позволяя реализовать целенаправленную подготовку к безусловному принятию каждым каждого [2; 3].

Это дает нам основание полагать, что инклюзивная образовательная среда вуза может быть определена как категория бинарная, во-первых, определяющая векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития, во-вторых, обеспечивающая для этого возможности. Вследствие этого она предстает как суперсистема для множества уникальных, лично значимых, лично-адаптированных социально-образовательных развивающих сред каждого и для каждого; успешность функционирования и развития данной суперсистемы будет обусловлена конструктивным взаимодействием комплекса локальных личностных субсистем, а также успешностью трансакций данной системы с внешней средой.

Введение инклюзивного подхода в образовании, несомненно, дает положительные результаты, однако и чревато возникновением рисков, среди которых можно выделить риски для обучающихся, имеющих особенности в развитии; риски для родителей обучающихся, имеющих особенности в развитии; риски для «обычных» детей; риски для родителей «обычных детей», риски для администрации образовательной организации и т.д.

Особенности в развитии ребенка почти всегда провоцируют его выпадение из социально и культурно обусловленного образовательного пространства, вызывают деформацию социальных связей. Эти дети, имеющие серьезные психологические, а нередко и психические отклонения в развитии, попадая в образовательную организацию, ориентированную на работу исключительно со здоровыми детьми, могут вместо социальной коррекции получить декоррекцию [2].

Дело в том, что в обычной образовательной организации нет специалистов того профиля, который необходим для эффективной работы с таким обучающимися в соответствии с той или иной нозологией.

Специалисты отмечают необходимость оптимизация процесса включения обучающихся на стадии адаптации в эффективное взаимодействие с ребенком, имеющим особенности в развитии [1]. Здесь также заложен риск для «особенного» ученика, поскольку далеко не все из таких ребят обладают способностью к построению эффективного взаимодействия со сверстниками.

Вполне очевидно, что для нормального развития личности обучающегося с ОВЗ необходима интеграция его в образовательную среду совместно с детьми без особенностей развития. Безусловно, рабочее пространство образовательной организации и субъекты, вовлеченные в процесс образования, должны быть готовы к внедрению в процесс обучения «особенного ребенка». При этом стрессовая ситуация возникает, как было отмечено, не только у ученика с ОВЗ, но и у его сверстников без особенностей развития и у педагога, который должен быть подготовлен к трудностям такой работы.

В связи с этим, внедрение инклюзивного образования в систему ПОО и ООВО предполагает анализ готовности:

- предметно-пространственной организации среды вуза, ссуза;
- социальной организации среды (субъект-субъектная организация, характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности, определение уровня готовности субъектов к инклюзии как форме организации образовательного процесса);
- деятельностной организации среды (психолого-педагогическое обеспечение развивающих возможностей инклюзивной образовательной среды ПОО и ООВО, в том числе содержание, технологии, методы образовательной деятельности и взаимодействия, детерминированные спецификой особенностей данной среды и ее целеустремленностью [5]).

Целью нашего исследования являлась диагностика готовности педагога и студента СПО к реализации образовательного процесса в форме инклюзии. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Провести социологическое исследование среди студентов СПО и выявить их отношение к людям с ОВЗ, их готовность к сотрудничеству со студентами, имеющими ОВЗ и инвалидность, в рамках инклюзивного образовательного процесса.

2. Провести социологическое исследование среди преподавателей СПО и выявить их готовность и желание работать со студентами, имеющими ОВЗ и инвалидность, в рамках инклюзивного образовательного процесса.

3. На базе проведенных анализов составить выводы и рекомендации.

Так как инклюзивное образование есть процесс социальный, во многом он зависит от коллектива, в котором будет находиться обучаемый с ОВЗ. Очень важно, чтобы коллектив правильно воспринял студента с особенностями развития и помог ему адаптироваться к новой для него среде. Для исследования готовности студентов СПО к реализации инклюзивного образования был проведен опрос. В нем приняли участие студенты 1 курса группы КС 17А ЛДПК - филиала Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево, Московская область). Всего присутствовало 16 респондентов, из которых 4 человека-девушки, 12 человек - юноши.

Анализ результатов анкетного опроса студентов по проблемам инклюзивного образования позволил нам сформулировать следующие выводы: большая часть опрошенных не испытывает к инвалидам неприязни и агрессии, наоборот, во многих случаях наблюдается желание помочь в той или иной ситуации. С другой стороны, некоторые респонденты высказывали определенные опасения о взаимодействии с лицами, имеющими ОВЗ, некую настороженность и опаску, которая проявляется к ним. По отношению к лицам с ОВЗ опрошенные испытывают разные чувства, преобладающими среди которых являются доброжелательность, но присутствует так же чувство сострадания и жалости. Анализ анкет также показывает, что студенты имеют в целом правильное представление о таких людях, их проблемах, и в большинстве адаптированы и согласны обучаться в среде со студентами с ОВЗ.

Инклюзивное образование - это не только изменение жизни обучаемого коллектива, это и большой стресс для работы педагога. Необходимы определенные знания и первичная подготовка преподавателя для внедрения новых технологий в образовательный процесс. Уровень готовности работы

Keywords: competency-based approach, concept, approach, competency, system, competence, system of higher education.

Введение. Процесс модернизации высшего образования связывают с переходом от профессионально-квалификационной модели специалиста к компетентностной, в основе которой лежит совокупность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Уровень сформированности данных компетенций зависит от правильно организованного педагогического процесса, в котором будут реализованы специальные условия, направленные на развитие у выпускников вуза способности планировать профессиональную деятельность в соответствии с поставленной целью и способами ее достижения, производя при этом анализ, контроль и оценку своей деятельности. Сформированность у выпускников вуза способностей выполнять обязанности в сфере своей профессиональной деятельности позволяет говорить о соответствии тенденциям современного высшего образования, одной из которых является внедрение в образовательный процесс вузов компетентностного подхода.

Формулировка цели статьи. Целью работы является выявление существенных характеристик концепции компетентностного подхода в системе высшего образования современной России.

Изложение основного материала статьи. Термин «компетенция» введен в научный категориальный аппарат в 60-е годы прошлого века. Американский психолог Н. Хомский обозначил этим термином «способность (выделено нами. – С.Ф., А.Ч., Е.А., Е.С.), необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» [17], а психолог Р. Уайт в работе «Пересмотр понятия мотивации: концепция компетентности» трактует компетенцию как «эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой», как мотивацию человека к воздействию на окружающую его среду и свободу его действий [25].

Одним из первых исследователей компетенции в психологическом аспекте считается американский психолог Д. Мак-Клеелланд. В своей статье «Тестирование компетенций, а не интеллекта» он раскритиковал действующую систему оценивания качества знаний и умений тестами интеллекта (IQ test) и тестами способностей (DAT test), полагая, что альтернативой тестированию интеллекта может стать оценка компетенций [24].

Идеи Д. Мак-Клеелланда развил профессор факультета организационного поведения и психологии Case Western Reserve University Р. Бояцис. Основные результаты своих научных исследований он представил в работе «Компетентный менеджер. Модель эффективной работы» [22]. Термином «компетенция» ученый обозначает совокупность индивидуальных характеристик личности – «мотив, характерная черта, навык, аспект самовосприятия, или социальная роль, или набор знаний, которыми он/она пользуются», – необходимых для реализации требований к профессиональной деятельности.

Исследования Р. Бояциса в области компетенций продолжили Сайн и Лайл Спенсеры. Ими была разработана модель компетенции, которая включала основные базовые качества личности, такие как мотивы, психофизиологические особенности (или свойства), я-концепция, знания и навыки. Согласно определению ученых, компетенция, как любое базовое

УДК 378.937

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и предметных методик Фортыхина Светлана Николаевна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе Чепуренко Анна Анатольевна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и предметных методик Андреева Евгения Владимировна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск);
ассистент кафедры иностранных языков Стерлигова Екатерина Александровна
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию сущностных характеристик концепции компетентностного подхода в системе высшего образования современной России. В результате анализа имеющейся литературы по теме исследования представлена история происхождения и становления понятия «компетенция» в зарубежной науке и отечественной педагогике, раскрыто смысловое сходство и различие в содержании понятий «компетенция» и «компетентность». Особое внимание авторы уделяют комплексному анализу существующих подходов к определению сущности и содержания термина «компетентностный подход», выявлению принципов, положенных в основу концепции компетентностного подхода в условиях современного российского высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, концепция, подход, компетенция, система, компетентность, система высшего образования.

Annotation. The article is concerned with the analysis of the existing literature on the research topic and the presentation of the origin history and the formation of the concept of "competency" in the foreign science and in the national pedagogy. In the article the authors articulate the semantic similarity and difference in the content of the terms "competency" and "competence". The authors pay particular attention to the comprehensive analysis of the existing approaches to the definition of the essence and the content of the term "competency-based approach", the identification of the principles underlying the concept of the competency-based approach in the context of modern Russian society.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

современных педагогов мы попытались узнать, предложив преподавателям колледжей Гуманитарно-технологического университета пройти тест «Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования».

На основании анализа результатов социологического опроса преподавателей колледжей можно сделать следующие выводы.

Наибольшую сложность для современного педагога представляет категория студентов с нарушениями общения и поведения. Большинство педагогов считают себя подготовленными к внедрению инклюзивного обучения, однако считают свой опыт и набор знаний не достаточным, наблюдается желание преподавателей к получению дополнительных знаний. Ряд педагогов считает, что ребята с особенностями развития должны обучаться отдельно в специализированных организациях или на дому. Но при достаточной подготовке они согласны вовлечь в образовательный процесс «особенных детей». При этом наблюдается средний процент тех, кто не согласен по тем или иным причинам работать куратором в группах, где обучаются студенты с ОВЗ. И, тем не менее, для разрешения проблемных ситуаций, снижения дискомфорта во время рабочего процесса большинство из них предпочитают самостоятельно подходить к проблемам и лишь немногие считают нужным обратиться за помощью к профессиональному психологу.

Можно отметить также, что современные педагоги весьма позитивно относятся к реализации инклюзивного образования, однако считают, что столкнутся при этом с рядом проблем, среди которых: недостаток знаний и опыта, страх перед возможными трудностями и боязнь ответственности за студентов с ОВЗ; отдельной проблемой можно считать нехватку технических средств и неподготовленность рабочего места для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования. Это дает основания говорить о необходимости реализации системы специальных мер по подготовке специалистов к работе в условиях инклюзии. Большое значение имеет обобщение опыта образовательных организаций, а также отдельных педагогов, успешно реализующих программы инклюзивного образования и социализации обучающихся во внеурочной деятельности [4].

Функционирование образовательной системы вуза как любой системы предполагает взаимодействие ее элементов друг с другом и внешней средой, детерминируя взаимобусловленность развития всех сторон общения как социального феномена: коммуникации, перцепции, интеракции. Инклюзивная образовательная среда дает возможность организации совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования людей с ограниченными возможностями здоровья и тех, кто не имеет таковых. Она нацелена на обеспечение равных прав всех категорий участников образовательных отношений с учетом разнообразия их особых потребностей и индивидуальных возможностей. В то же время как социально-образовательное пространство, она выступает и средством и условием организации общения всех субъектов среды, независимо от состояния здоровья. Таким образом, инклюзивная образовательная среда имеет широкие возможности для формирования и развития не только у обучающихся с ОВЗ коммуникативных знаний, умений, способностей, способов деятельности, но и у всех участников образовательной инклюзии, способствуя их социализации как субъектов образовательной деятельности.

Выводы. Проведенное исследование доказывает актуальность изучения особенностей восприятия обучающимися и педагогами людей с ОВЗ и инвалидностью, а также необходимость реализации системы мероприятий по формированию позитивного общественного мнения по отношению к данной категории лиц для обеспечения условий их успешной интеграции в общество. Трудности включения испытывают не только дети с особыми потребностями здоровья, но и все участники образовательных отношений. Они также должны адаптироваться к новым условиям, приобрести новые модели поведения и общения. В условиях инклюзии особо важное значение имеет обеспечение готовности родителей как участников образовательных отношений к эффективному взаимодействию с образовательной организацией в новых условиях, что требует организации системной работы в этом направлении.

Результаты исследования могут послужить базой для научно-практических выводов по привлечению внимания общественности к проблеме инклюзивного образования, разработке серии мероприятий и программ в рамках работы СПО и высшего образования.

Грамотно организованная интерактивная среда совместной деятельности субъектов в условиях инклюзивного образования представляет собой именно ту сферу, в условиях которой можно сформировать и максимально развить коммуникативные потребности и способности каждого как необходимые составляющие коммуникативной культуры, способствующей эффективному процессу образования в условиях инклюзии.

Литература:

1. Петренко, А.И. Проблема адаптации в условиях инклюзивного образования [Текст] / А.И. Петренко // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования. Материалы международной научно-практической конференции. 9 декабря 2014 г. Орехово-Зуево: МГОИ, 2015. - С. 123-127.

2. Петренко, А.И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления [Текст] / А.И. Петренко, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Научный журнал. Выпуск 54. - Часть 3. – Ялта: РИО ГПА, 2017. - с. 174-180.

3. Романова, Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 4. - с. 180-187

4. Романова, Г.А. О проблемах социализации детей с особыми потребностями в условиях оздоровительного лагеря [Текст] / Г.А. Романова // Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 2 июня 2014 г. В 4 частях. Ч. IV. М.: АР-Консалт, 2014. - с. 38-40.

5. Романова, Г.А. Определение готовности вуза к созданию среды развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. VI - с. 175-184.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Выводы. В приведённой нами модели проведения социометрического исследования показаны возможности применения системы компьютерной математики Wolfram Mathematica для графической обработки полученных результатов. Используя написанную нами программу на языке Mathematica, мы получили возможность автоматизации процесса визуализации необходимых вариантов социограмм в наиболее оптимальном виде. Данная программа хорошо зарекомендовала себя при обработке результатов социометрического исследования в средней общеобразовательной школе, благодаря удобствам и универсальности применения, а так же наглядности различных вариантов получаемых социограмм.

Литература:

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах – Изд-во: АСТ, 2010. – 448 с.

2. Морено Я.Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе – М.: Академический проект. – 2004. – 320 с.

3. Степанов В.Е., Ступницкий В.П. Психология – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2004. – 576 с.

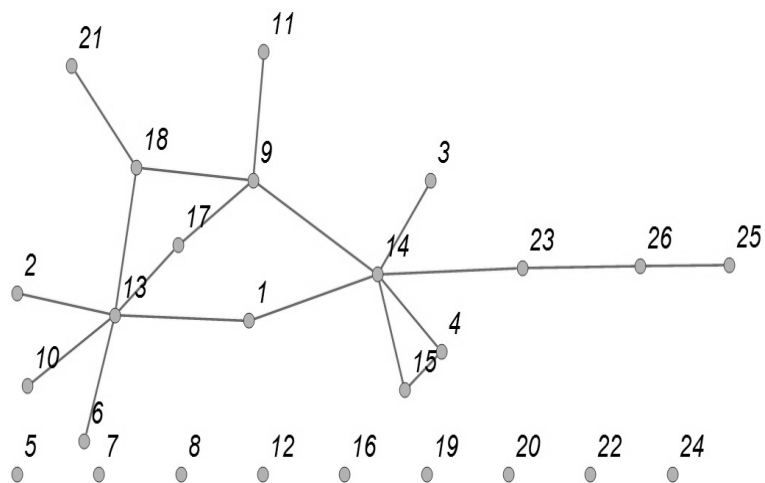


Рисунок 9. Карта конфликтов группы в деловых отношениях

Используя в вышеописанной программе различные комбинации задаваемых множеств, мы можем получить необходимую социограмму учитывающую положительные, отрицательные, односторонние и взаимные выборы в различных сочетаниях (рис. 10).

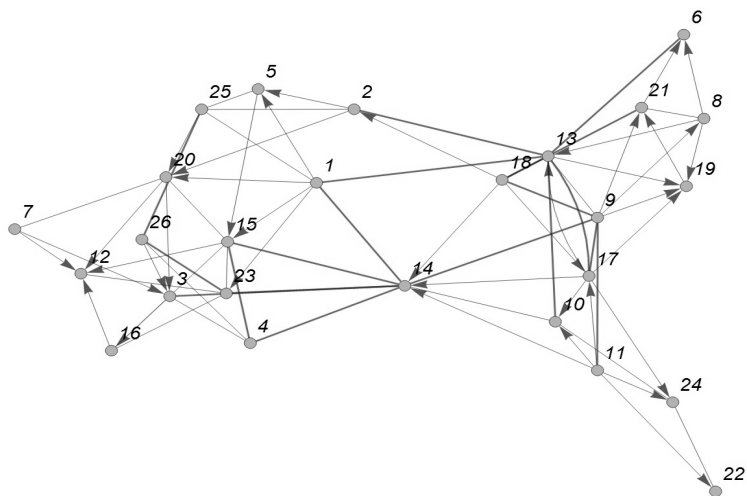


Рисунок 10. Социограмма учитывающая положительные личные связи и карту конфликтов в деловых отношениях

УДК 371
378.1

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна
ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления реализации модели развития инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, рассмотрены сущностные характеристики каждого из направлений.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда вуза; социокультурная компетентность студентов; модель инклюзивной образовательной среды вуза; инклюзивное образование.

Annotation. The article describes the main directions of realization of model of development of the inclusive educational environment of the University, contributing to the development of sociocultural competence of students considered essential characteristics of each.

Keywords: inclusive educational environment of the University; socio-cultural competence of students; the model of the inclusive educational environment of the University; inclusive education.

Введение. В соответствии с особенностями инклюзивного социально-образовательного пространства вуза и анализа теоретических аспектов исследования проблемы развития социокультурной компетентности студентов нами была разработана структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности (Рис.1). Данная модель дает основания для представления инклюзивной образовательной среды вуза как бинарной системы, задающей векторы развития каждой личности как субъекта совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющей для этого возможности, что обуславливает ее целевое, содержательное и функциональное назначение.

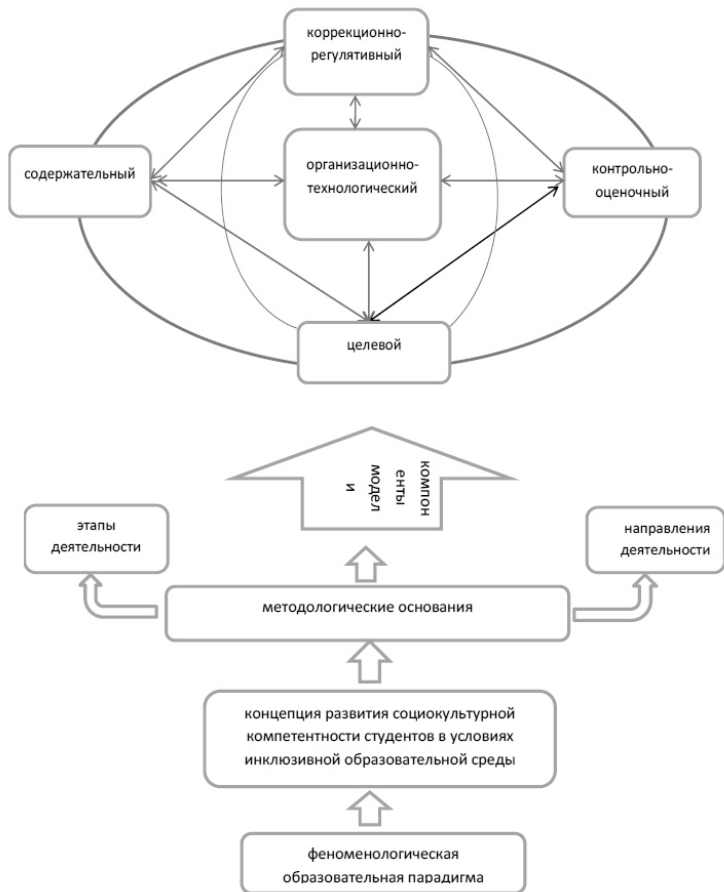


Рисунок 1. Структурно-функциональная динамическая модель инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов

Формулировка цели статьи. Рассмотрение сущностных характеристик основных направлений реализации модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов.

Изложение основного материала статьи. Данная модель даёт основания для представления инклюзивной образовательной среды вуза как бинарной системы, задающей векторы развития каждой личности как субъекта

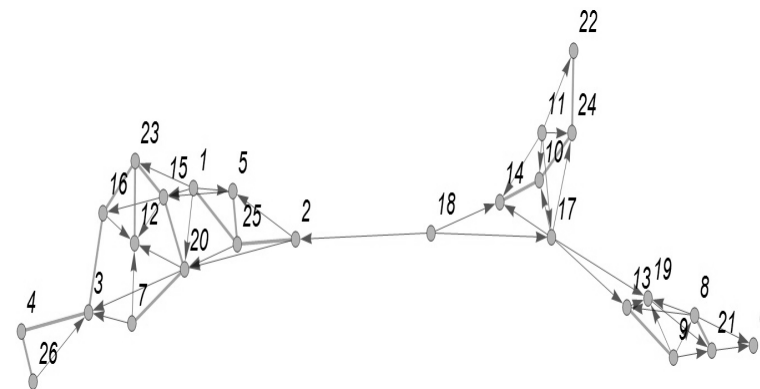


Рисунок 7. Социогрaмма положительных личных связей

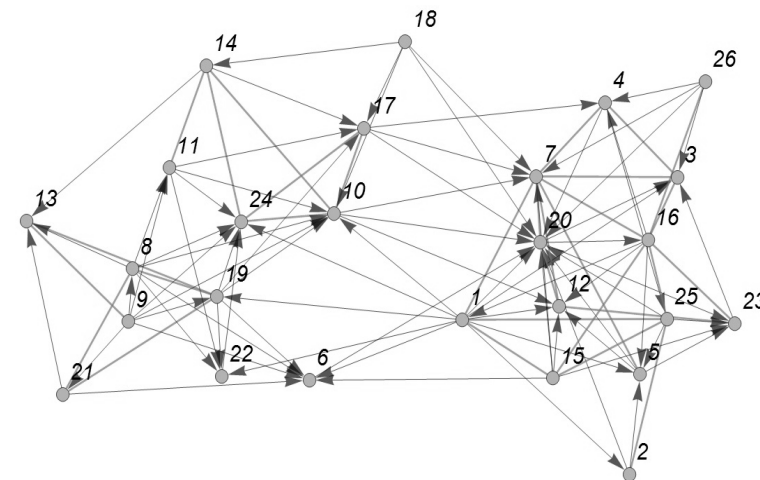


Рисунок 8. Социогрaмма положительных деловых связей

При проведении непараметрической процедуры социометрии есть вероятность того, что полученное схематическое изображение будет иметь слишком большое количество связей, что делает социогрaмму малоприменимой для практического использования. Однако, если мы, например в социогрaмме отрицательных связей, оставим только взаимные выборы, то получим карту конфликтов группы. Для того чтобы построить подобную карту нужно в функции Graph, вышеизложенной программы, заменить «all» на «mutual» (рис. 9).

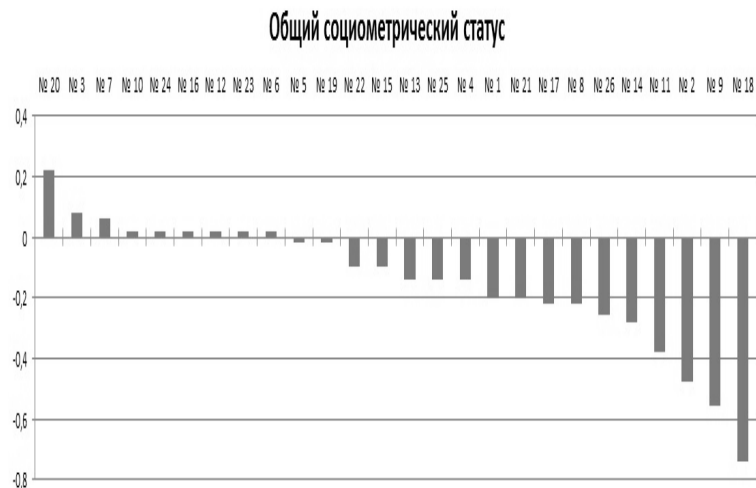


Рисунок 6. Общий социометрический статус членов группы

Для более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений на основе социоматриц строятся социограммы – схематические изображения реакций испытуемых друг на друга при ответах на социометрические критерии [3].

Для облегчения постройки социограмм можно использовать систему компьютерной математики – Wolfram Mathematica. Представив социограмму в виде ориентированного, либо смешанного графа, мы можем визуализировать ее, используя встроенную функцию Graph. Приведём пример составления требуемой программы на языке Mathematica, где N – число членов группы.

Зададим множество членов группы:

```
members := List[1, 2, ..., N]
```

Зададим множество взаимных выборов:

```
mutual := List[1 <-> 25, 2 <-> 25, ..., 22 <-> 24]
```

Зададим множество всех выборов (в виде объединения односторонних и взаимных выборов):

```
all := Union[List[1 -> 5, 1 -> 15, ..., 26 -> 3], mutual]
```

Используем функцию Graph для визуализации графа:

```
Graph[members, Table[If[MemberQ[mutual, t], Property[t, EdgeStyle -> {Darker[Green], Thickness[0.0025]}], Property[t, EdgeStyle -> Darker[Blue]], {t, all}], VertexLabels -> "Name", VertexLabelStyle -> Directive[Black, Italic, 30]]
```

Результатом работы данной программы станет социограмма учитывающая односторонние и взаимные выборы (изображаются с различиями в толщине линий и цвете). Также СКМ Mathematica автоматически расположит вершины графа в наиболее оптимальном виде (рис. 7, 8).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

совместной социально - образовательной деятельности и субъекта своего собственного развития и предоставляющей для этого возможности, что обуславливает ее целевое, содержательное и функциональное назначение.

Нами выделены следующие основные векторы проектирования и внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, необходимой для развития социокультурной компетентности студентов: социально-образовательное направление, ресурсное направление, модерация. Именно с этими направлениями и связаны функции каждого из компонентов модели как системы, обеспечивая готовность всех составляющих инклюзивной образовательной среды к развитию социокультурной компетентности студентов.

Рассмотрим сущностные характеристики каждого из направлений. *Социально-образовательное* нацелено на формирование мотивации, способности и готовности субъектов образовательных отношений к эффективной жизнедеятельности в условиях инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов. Конструктивные диалогические коммуникации внутри образовательной среды являют собой факторы формирования необходимого социально-образовательного климата, личностных характеристик субъектов образовательной инклюзии, что, в свою очередь, определяет необходимость решения задач по созданию условий для:

- обеспечения эффективной коммуникации, перцепции и интерации участников образовательной инклюзии;

- формирования инклюзивной культуры субъектов образовательной среды (когнитивный, ценностный (отношенческий), практико-действенный компоненты);

- развития системного инклюзивного мышления субъектов образовательной инклюзии;

- инициации собственной активности участников образовательных отношений на непрерывное приращение их личностных характеристик как субъектов образовательной инклюзии (через создание системы их взаимодействия, обеспечивающей успешность личностной самореализации каждого).

В рамках данного направления происходит формирование системы ценностных ориентаций, комплекса необходимых знаний, умений, способов и моделей деятельности в условиях образовательной инклюзии, создание единого поля взаимодействия как возможности личностной самореализации каждого. Социально-психологическое просвещение участников образовательного процесса, их психолого-педагогическая поддержка реализуют потенциал развития каждого как условие развития всех на основе индивидуально-личностных особенностей и возможностей, способностей и склонностей, преобладающих (предпочитаемых) способов коммуникации и интеракции посредством создания индивидуального социально-образовательного маршрута включения в общую деятельность. Здесь формируются перцептивные навыки, развивается личностная рефлексия, создаются условия обеспечения позитивной мотивации всех субъектов данной образовательной среды к индивидуальной и совместной деятельности по обеспечению комфортного сосуществования всех субъектов, успешной самореализации и саморазвития каждого как условия самореализации и

саморазвития всех, принятия феномена образовательной инклюзии как единственно возможной конструктивной организации поликультурной образовательной среды.

Социально-образовательное направление призвано обеспечить возможность грамотного диалогического общения субъектов инклюзивной образовательной среды, установить отношения сотрудничества и сотворчества между ними, обеспечить взаимопонимание и удовлетворенность каждого субъекта взаимодействия.

Содержание данного направления включает социально-психологическое просвещение, консультирование, психолого-педагогическое сопровождение, тренинги общения, тренинги личностного роста всех субъектов образовательных отношений, интерактивные технологии организации образовательного процесса, обмен опытом, освоение адаптационных программ, программ личностной самореализации каждого на основе способностей, интересов и склонностей, предпочитаемых видов деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды, различные формы повышения профессиональной культуры педагогических работников в соответствии с особенностями организации образовательного процесса в условиях инклюзии.

Деятельность в рамках социально-образовательного направления связана с установлением прочной и продуктивной связи с микросредой студента – его семьей - через хорошо отлаженную систему работы социальной службы вуза с родителями, значимыми взрослыми, а также референтной группой, включая представителей общественных организаций, курирующих вопросы социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

В реализации задач этого направления важная роль принадлежит кураторам групп, социально-психологической службе вуза и центру развития инклюзивного образования, в чьи непосредственные обязанности входит социально-психологическое и педагогическое сопровождение субъектов образовательной инклюзии.

Модерация нацелена на оптимизацию процесса моделирования и построения) инклюзивной образовательной среды вуза для развития социокультурной компетентности студентов и корректировку системных действий. Данное направление деятельности включает мониторинг готовности инклюзивной образовательной среды как пространства развития социокультурной компетентности студентов, анализ и оценку уровня сформированности данного феномена; проектирование и прогнозирование деятельности по формированию и развитию социокультурной компетентности студентов; разработку и внедрение системы координирующих мер, в том числе регулирование и коррекцию выполнения функций системы на каждом ее этапе в соответствии с целевыми ориентирами структурных компонентов, стимулирование, обеспечение своевременной обратной связи [2].

В контексте средового подхода важными задачами модерации являются исследования того, как субъект воспринимает образовательную среду и позиционирует себя как контрагент ее развития, как он ее проектирует и как модифицирует в социально-образовательную практику на основе приращения социального опыта и в соответствии со своими потребностями вхождения в поликультурный социум образовательной инклюзии (как он изменяет среду и как она изменяет его, то есть как он выстраивает свою локальную среду в структуре совокупных образовательных сред.

Статус по деловым отношениям

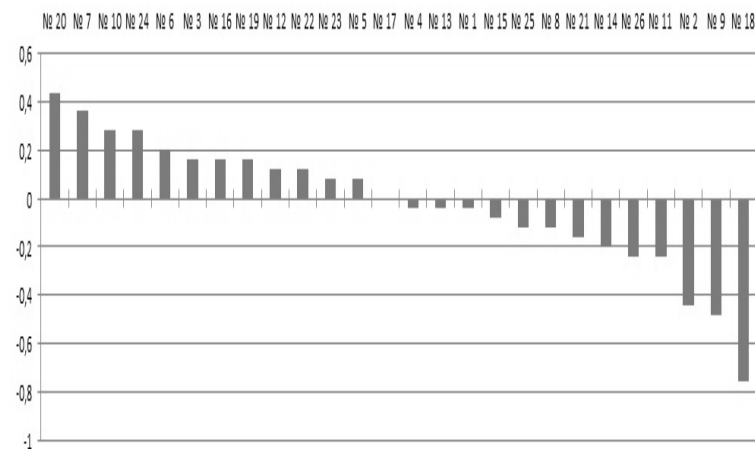


Рисунок 4. Общий социометрический статус по деловым отношениям в группе

Статус по личным отношениям

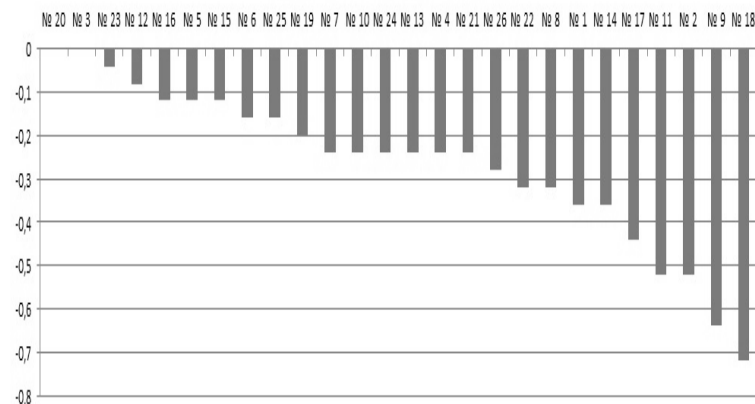


Рисунок 5. Общий социометрический статус по личным отношениям в группе

где R_i^+ и R_i^- — полученные i -членом положительные и отрицательные

$$\sum_{i=1}^N \square$$

выборы соответственно, \square — знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -члена, N — число членов группы. Данный индекс, благодаря разности положительных и отрицательных выборов, совмещает в себе индексы положительного и отрицательного социометрических статусов.

Индекс эмоциональной экспансивности j -члена группы высчитывается по формуле:

$$E_j = \frac{\sum_{j=1}^N (R_j^+ + R_j^-)}{N - 1}, \quad (3)$$

где E_j — эмоциональная экспансивность j -члена, R_j^+ и R_j^- — сделанные j -членом выборы, N — число членов группы. С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.

Индекс эмоциональной экспансивности группы высчитывается по формуле:

$$A_g = \frac{\sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N R_{ij}]}{N}, \quad (4)$$

где R_{ij} — сделанные j -членом выборы, N — число членов группы. Индекс показывает среднюю активность группы при решении задачи социометрического теста (в расчете на каждого члена группы).

Индекс «сплоченности группы» высчитывается по формуле:

$$G_g = \frac{\sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N A_{ij}^+] - \sum_{j=1}^N [\sum_{i=1}^N A_{ij}^-]}{\frac{1}{2} \cdot N(N - 1)}, \quad (5)$$

где A_{ij}^+ и A_{ij}^- — число положительных и отрицательных взаимных связей в группе соответственно, N — число членов группы. Индекс «сплоченности группы» рассчитывается как разность индексов положительной психологической взаимности и конфликтности в группе.

В качестве графической интерпретации общего социометрического статуса членов группы удобно использовать программу Microsoft Excel, а именно – гистограммы (рис. 4, 5, 6).

Сущность модерации заключается в разработке и реализации системы условий, возможностей и влияний инклюзивной образовательной среды вуза, направленной на развитие социокультурной компетентности студентов; инструментария (механизмов, приемов, путей, технологий, способов развития, методического обеспечения процесса развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде вуза); проектировании и прогнозировании деятельности; обеспечении функциональной взаимосвязи всех компонентов модели; организации информационно-методической помощи. Она направлена на создание условий для теоретической социально-психологической и педагогической поддержки субъектов инклюзивного образования и развития их практических навыков в области коммуникаций в соответствии с особенностями среды; обмен опытом; установление закономерных связей с внешней средой.

На основе реализации ведущих положений феноменологии и принципов (подходов) в рамках данного направления обеспечивается многоуровневое взаимодействие компонентов среды, развивающее субъектный опыт участников образовательных отношений, необходимый для выстраивания эффективных коммуникаций и интеракций в условиях образовательной инклюзии.

Разработка иерархии целей модерации обусловлена взаимовлиянием внешних и внутренних факторов оптимизации процесса построения инклюзивной образовательной среды вуза для развития социокультурной компетентности студентов. К внешним факторам могут быть отнесены общие социально-культурные условия как ориентиры трансформации (модификации) инклюзивной образовательной среды и ее интеграции во внешнее поликультурное пространство, а к факторам внутренним – внутренние условия ее развития как бинарной системы.

Эффективное целеполагание будет определяться характером взаимовлияний факторов внешних и внутренних, их единством и взаимообусловленностью в процессе приращения планируемых результатов. Факторы здесь могут выступать вполне конкретно исходя из характеристик среды [3].

Особенности целеполагания будут определяться и личностными характеристиками субъектов образовательных отношений, их мотивированностью, способностью и готовностью к установлению эффективных межличностных коммуникаций в условиях образовательной инклюзии на диалогической основе, стремлением к саморазвитию и взаиморазвитию, уровнем антиципации, устойчивостью к негативным вызовам и рискам, умением противостоять им и нести ответственность за свой выбор, инклюзивной культурой в целом.

Модерация внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза в соответствии с указанной целевой заданностью выполняет и аналитико-прогностическую функцию, включая выявление, анализ и оценку негативно воздействующих факторов и последующее выстраивание системы профилактических мер, снижающих это воздействие. К этим факторам могут быть отнесены следующие:

- сохранение стереотипов профессиональной деятельности педагогических работников;

- недостаточная мотивация субъектов образования к совместной деятельности в условиях инклюзии;
- применение в инклюзивном образовательном процессе неэффективных педагогических технологий;
- рассмотрение инклюзивной образовательной среды вуза как среды формирования прежде всего профессиональных компетенций (нивелирование роли инклюзии как среды формирования личностных компетенций);
- упрощенное понимание сущности и технологии развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзии;
- обезличивание (отсутствие адресности) оказываемой помощи субъектам образовательной инклюзии;
- недостаточная готовность субъектов образовательных отношений к инклюзии как форме образования, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов образования;
- формальный подход к определению готовности инклюзивной образовательной среды вуза к развитию социокультурной компетентности студентов;
- излишняя фасилитация жизнедеятельности субъектов инклюзивного социально-образовательного пространства;
- фиксация внимания только на нуждах студентов, имеющих ОВЗ и /или инвалидность, и их родителей;
- занижение роли социально-образовательной среды вуза в личностном развитии субъектов образовательной инклюзии.

Являясь одним из направлений деятельности по реализации модели инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности субъектов, модерация направлена на создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* - мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Она ориентирована на взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, построение системы отношений, благоприятных для развития и совершенствования социокультурной компетентности всех субъектов образования; на реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности каждой личности в условиях инклюзивного образования.

Синергетический подход к разработке стратегий развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды предполагает переход от императивной, инвариантной системы управленческих действий к самоорганизации на основе конструктивной взаимодействия субъектов в условиях диалогического общения [1].

В этих условиях создается единое социокультурное пространство, объединяющее в своих целях родителей, педагогов, студентов. Данное умозаключение подчеркивает взаимосвязь синергетического и аксиологического подходов с социокультурным, позволяя воспринимать их как целостную научно-методологическую базу моделирования развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

№	Кто выбирает: ФИО; j-члены	Кого выбирают; i-члены						Сделанные выборы		Всего
		1	2	3	4	...	N	(+)	(-)	
1	Л-ов		-		+	.	.	1	1	2
2	В-ов	+		+	-	.	.	2	1	3
3	Г-ев	+	-		+	.	.	2	1	3
4	С-ова	-		+		.	.	1	1	2
...
N	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...
Полученные выборы	(+)	2	0	2	2	...	...	6		
	(-)	1	2	0	1	...	...		4	
Всего		3	2	2	3	...	...			10

Рисунок 3. Социоматрица по деловым отношениям (1-2 вопрос)

После обработки результатов опроса и построения социоматриц вычисляются персональные и групповые социометрические индексы. Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения.

Социометрический статус — это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Данное свойство проявляется у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом — индексом социометрического статуса [3].

Элементы социометрической структуры в той или иной мере влияют как друг на друга, так и на свойства целого (группы). Субъективную меру этого влияния отражает величина социометрического статуса. Но, так как личность может влиять на других как положительно, так и отрицательно, то существуют положительный и отрицательный статусы.

Индекс общего социометрического статуса i -члена группы определяется по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N (R_i^+ - R_i^-)}{N - 1}, \quad (2)$$

Определить социометрическое ограничение для разных по численности групп и с заранее заданной величиной вероятности $P(A)$ в пределах 0,14-0,25 можно, пользуясь следующей таблицей [3] (рис. 1).

Число членов групп	Социометрическое ограничение; d	Вероятность случайного выбора; P(A)
5 – 7	1	0,20 – 0,14
8 – 11	2	0,25 – 0,18
12 – 16	3	0,25 – 0,19
17 – 21	4	0,23 – 0,19
22 – 26	5	0,22 – 0,19
27 – 31	6	0,22 – 0,19
32 – 36	7	0,21 – 0,19

Рисунок 1. Величины ограничения социометрических выборов

В настоящей работе приводятся материалы по непараметрической процедуре социометрии, проведённой в 5-ом классе средней общеобразовательной школы (рис. 2).

Ваши ФИО	
Ответьте на вопросы записав ИМЕНА И ФАМИЛИИ своих одноклассников.	
1. С кем из одноклассников Вы охотно организовали бы выполнение важного для класса дела?	
2. С кем, на Ваш взгляд, трудно организовать выполнение каких-либо дел в классе?	
3. С кем из одноклассников Вы могли бы поделиться своими личными переживаниями?	
4. Кому из одноклассников Вы НЕ смогли бы доверить свои личные переживания?	

Рисунок 2. Пример социометрической карточки

После проведения опроса составляются социоматрица для 1-2 вопросов, соответствующих деловым отношениям в коллективе, и социоматрица для 3-4 вопросов, соответствующих личным отношениям. Социоматрица представляет собой таблицу, куда включаются положительные (+) и отрицательные (-) выборы, сделанные всеми членами изучаемой группы (рис. 3).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Модерация предполагает разработку методического инструментария, включая банк интерактивных технологий, адаптивных и адаптированных образовательных программ, моделирование ситуаций, направленных на обеспечение развития социокультурной компетентности студентов в инклюзивной образовательной среде вуза.

В реализации задач модерации ведущую роль играют специалисты центра развития инклюзивного образования, консультанты и модераторы, обеспечивающие функциональную взаимосвязь всех компонентов модели в соответствии с их целевой заданностью. Модерация предполагает совокупность индивидуальных, групповых и коллективных форм работы участников образовательных отношений: консультации, собеседования, тренинги, совещания, семинары, рефлексивные собрания, педагогические мастерские, мастер-классы, проблемные группы, вебинары, конференции, консилиумы, реализуемые в условиях интерактивного общения, освоение обучающих программ и технологий. Инструментарий реализации целей, а также отслеживания уровня их достижения включает такие методы, как анализ, оценка, наблюдение, опрос, беседа, праксиметрические методы, контент-анализ, метод экспертных оценок и т.д.

Ресурсное направление нацелено на поиск и актуализацию комплекса необходимых внешних и внутренних ресурсов инклюзивной образовательной среды как системы в достижении планируемого результата - развитии социокультурной компетентности студентов.

Векторы деятельности в соответствии с данным направлением ориентированы на:

- диагностику составляющих инклюзивной образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности студентов;
- анализ условий (актуальных и необходимых, требуемых) эффективности организации инклюзивной образовательной среды развития социокультурной компетентности студентов;
- выявление проблем и противоречий в проектировании, формировании и развитии инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов;
- поиск ресурсов развития всех составляющих инклюзивной образовательной среды - пространственной организации среды, субъектов образовательной среды и отношений между ними, - включая кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативно-правовые и др. ресурсы.

Ресурсное направление способствует самораскрытию и самореализации личностных характеристик субъектов среды в совокупности всех возможностей и влияний на основе установления коммуникаций сотрудничества и сотворчества в соответствии с общими социально-образовательными целями; актуализирует субъектный ресурс адаптации, социализации и развития инклюзивной культуры, преодоления возможных коммуникативных барьеров в условиях инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, в рамках реализации каждого из направлений выполняются следующие функции: целеобразующая, мотивационная, ориентационная, формирующая, развивающая, рефлексивно-оценочная, коррекционно-регулятивная, социальной фасилитации (социализирующая).

Ожидаемый результат от реализации указанных направлений деятельности может быть прописан на трех уровнях или взаимообуславливающих стратах:

– на индивидуальном (субъектном) уровне: формирование инклюзивной культуры субъектов образовательной среды вуза;

– на уровне субъект-субъектных отношений: развитие субъектного перцептивного опыта участников образовательных отношений, необходимого для выстраивания эффективных коммуникаций и интеракций в условиях образовательной инклюзии;

– на уровне образовательной системы: оптимизация построения инклюзивной образовательной среды вуза и актуализация ее внешних и внутренних ресурсов развития социокультурной компетентности студентов.

Считаем важным отметить, что обеспечение способности инклюзивной образовательной среды стать источником (субъектом) своего собственного развития и источником личностного развития субъектов среды будет возможно только через развитие локальных инклюзивных образовательных сред.

Выводы. Мы представили основные направления реализации модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов. Данные направления нацелены на создание условий формирования единого социокультурного – *инклюзивного* – мышления и поведения всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, взаиморазвитие и приращение их социокультурного опыта, на развитие системы отношений, благоприятных для совершенствования социокультурной компетентности студентов; на реализацию социально-педагогических и организационно-технологических механизмов управления непрерывным развитием социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Романова, Г.А. Методологические подходы к разрешению проблемы развития социокультурной компетентности студента в условиях инклюзивного образования [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 5 - с. 202-209.

2. Романова, Г.А. Модерация как одно из направлений деятельности по внедрению модели инклюзивной образовательной среды [Текст] / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. IX - с. 217-223.

3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является приведение модели проведения процедуры социометрического исследования, включающей этапы планирования исследования и обработки полученных результатов в табличном, индексологическом и графическом видах. Причём в приведённой модели мы хотим показать возможности применения системы компьютерной математики Wolfram Mathematica для графической обработки полученных результатов.

Изложение основного материала статьи. Социометрическое исследование начинается с постановки задач исследования и выбора объектов измерений. Далее формулируются критерии или вопросы социометрии, которые включаются в специальную карточку или предлагаются в устном виде. Каждый член группы отвечает на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от меньшей либо большей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или антипатий, недоверия или доверия и др. [3].

При этом проведение социометрической процедуры может осуществляться в двух формах. Первый вариант — непараметрическая процедура, где испытуемый отвечает на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов. Достоинством данного варианта процедуры, в отличие от второго варианта, является то, что он позволяет достоверно вычислить эмоциональную экспансивность каждого члена группы, рассмотреть многообразие межличностных связей в групповой структуре.

Для повышения надежности социометрических данных и облегчения статистической обработки материала используют второй вариант – параметрическую процедуру с ограничением числа выборов. Введение «социометрического ограничения» снижает вероятность случайных ответов и позволяет сопоставлять материал по различным группам, благодаря стандартизации условий выборов в группах различной численности в одной выборке. В этом варианте социометрической процедуры социометрическая константа $(N-1)$ сохраняется только для обработки получаемых участником выборов, где N – число членов группы. Для системы произведённых участником выборов она измеряется величиной d (социометрическим ограничением).

Для стандартизации внешних условий выборов в группах разной численности необходимо определять величину d по одинаковой для всех групп вероятности случайного выбора. Формулу определения такой вероятности предложили Дж. Морено и Е. Дженнингс:

$$P(A) = \frac{d}{N-1}, \quad (1)$$

где $P(A)$ — вероятность случайного события социометрического выбора [3].

Обычно величина $P(A)$ выбирается в пределах 0,20-0,30. Подставив эти значения в формулу (1) для определения d с известной величиной N , получим искомое число социометрического ограничения для выбранной группы [3].

В настоящее время оптимальным принято считать численный состав малой группы в 10-20 человек. В некоторых случаях, когда речь идет о производственной бригаде, учебном коллективе этот предел увеличивается до 40 человек [1].

5. ФГОС СПО по специальности 44.02.06. Профессиональное обучение (По отраслям), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. №1386

6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации".

Педагогика

УДК:371

магистр Филипов Артём Филипович

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

кандидат педагогических наук, доцент Тальшева Ирина Анатольевна

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

ПРОВЕДЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ В СРЕДЕ МАТЕМАТИКА

Аннотация. В данной статье приведена модель проведения процедуры социометрического исследования, включающей этапы планирования исследования и обработки полученных результатов в табличном, индексологическом и графическом видах. Также показаны возможности применения системы компьютерной математики Wolfram Mathematica для графической обработки полученных результатов.

Ключевые слова: социометрическое исследование, социоматрица, социометрические индексы, социограмма, система компьютерной математики.

Annotation. In this paper, we present a model for conducting a sociometric study procedure, including the stages of planning the research and processing the results in tabular, indexological, and graphical forms. Also, the possibilities of using software mathematical system Wolfram Mathematica for graphical processing of the results obtained are shown.

Keywords: sociometric research, sociomatrix, sociometric indexes, sociogram, software mathematical system.

Введение. Одним из эффективных способов изучения отношений в малой группе является метод социометрии. Социометрические техники, разработанные Я.Л. Морено [2], применяются для диагностики межгрупповых и межличностных отношений в целях их улучшения, изменения.

Социологическая процедура нацелена на:

- 1) измерение степени разобщённости-сплочённости в группе;
- 2) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам антипатии-симпатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» и «изгой»;
- 3) обнаружение сплочённых образований, внутригрупповых подсистем, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры;
- 4) оценку и улучшение эффективности профессиональной деятельности педагога.

Педагогика

УДК: 372.854

кандидат педагогических наук, доцент Романова Ольга Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

студентка 1 курса магистратуры Шевцова Екатерина Викторовна

Академия биологии и биотехнологии имени Д. И. Ивановского (г. Ростов-на-Дону);

студентка 1 курса магистратуры Дёлог Наталья Васильевна

Академия биологии и биотехнологии имени Д. И. Ивановского (г. Ростов-на-Дону)

РОЛЬ И МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Аннотация. Статья посвящена организации внеурочной работы как эффективной формы обучения химии. Раскрыты теоретические основы проведения внеурочных мероприятий по химии, выявлены роль и место экскурсий в образовательных программах в условиях внедрения ФГОС основного общего образования. Проанализирована эффективность проведения тематических экскурсий для повышения качества знаний учащихся по химии.

Ключевые слова: внеурочная работа, внеурочная деятельность, внеурочные мероприятия, тематические экскурсии, качество знаний.

Annotation. The article is devoted to the organization of extracurricular work as an effective form of teaching chemistry. Describes theoretical basis of extracurricular activities in chemistry, the role and place of excursions and educational programs in the conditions of introduction of fgos primary General education. Analyzed the effectiveness of the thematic excursions to improve the quality of students' knowledge in chemistry.

Keywords: extracurricular work, extracurricular activities, extracurricular event, thematic excursions, the quality of knowledge.

Введение. Инновации, заложенные в национальных образовательных проектах предусматривают изменения в стандартах, вводимых в современное школьное обучение, направленных на качественно иные подходы к организации учебно-воспитательной работы. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) совершенствуются формы и методы реализации целостного образовательного процесса, происходит поиск новых путей развития личности учащегося [8]. Еще с советских времен сохраняются две категории форм организации учебно-воспитательной работы в системе школьного образования: классно-урочная и внеурочная (внеклассная). И только путем интеграции системы урочной деятельности и реализации дополнительных программ во внеурочной деятельности можно достичь важной задачи образования - всестороннего развития личности ребенка и его социального становления.

Организация внеурочной деятельности обучающихся в процессе обучения химии занимает важное место в системе школьного образования, актуализируется требованиями ФГОС, а также необходимостью

усовершенствования школьного химического образования в рамках усиления роли предметов естественнонаучного цикла. На наш взгляд, актуальность проведения внеурочных мероприятий в обучении химии очевидна. Для школы представляется достаточно интересным, например, опыт проведения экскурсий на химические производства, если учесть тот факт, что применение этой формы организации обучения вполне органично вписывается в целостную систему обучения, не затрагивая его содержания, а только дополняя, позволяет наиболее эффективно достигнуть хороших результатов обучения, опираясь на познавательный интерес и раскрывая потенциальные возможности учащихся, а также дает возможность самостоятельно добывать знания.

Идеи и результаты психолого-педагогических и методических работ по проблеме проведения внеурочных мероприятий в школе легли в основу нашего исследования. Однако во многих работах не ставилась и, следовательно, не решалась проблема разработки методики их проведения с учётом современных особенностей школьного химического образования.

Таким образом, проблема исследования состоит в поиске научно-методических основ и разработке содержательных аспектов внеурочной работы по химии в основной школе.

Формулировка цели статьи. Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана цель исследования - выявить специфику образовательных программ и учебников по химии на определение возможности проведения внеурочной работы (в частности тематических экскурсий) и обосновать процесс их использования как эффективной формы организации обучения химии.

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования не содержит понятия «внеклассная работа», которое широко применялось в советской педагогической теории и практике. Под внеклассной работой ФГОС понимает систему внеурочной деятельности, включающей совместную деятельность обучающихся и учителя, администрации образовательного учреждения и родителей. Вместе с тем исторически сложилось, что организация учебно-познавательной деятельности обучающихся вне отведенного для уроков времени в советском образовании рассматривалась именно как «внеклассная работа». В советской педагогике внеклассной работе всегда уделялось пристальное внимание со стороны многих учителей, методистов и ученых. В методической литературе существовало много определений внеклассной работы. Суть внеклассной работы, по мнению Ю.И. Пахомова [6], определяется деятельностью школьников во внеурочное время при организующей и направляющей роли учителя. Но эта организация проводится таким образом, что творчество и инициатива учащихся должны всегда выходить на первый план.

Как отмечает В.И. Казаренков [4], одной из центральных проблем методики внеклассной работы всегда являлась проблема взаимосвязи урочных и внеурочных занятий как частный случай фундаментальной педагогической проблемы целостности учебно-воспитательного процесса.

В.В. Гузеев считает [3], несмотря на то, что в советское время организации учебно-познавательной деятельности обучающихся уделялось гораздо больше внимания, чем сейчас, – термин «внеклассная работа» подобран неудачно, поскольку данный термин подразумевает любую деятельность обучающихся и

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

сетевых форм организации профессиональной подготовки, усиление практикоориентированности и развитие академической мобильности обучающихся заставляют по-новому взглянуть на традиционно сложившиеся подходы образовательного процесса.

На основе целевых ориентиров, заложенных в стратегических документах развития профессионального образования, процесс профессионального обучения должен:

- обеспечивать уровень овладения выпускником компетенций, соответствующих ФГОС и профессиональному стандарту;
- способствовать формированию у обучающихся продуктивных способностей ориентироваться в ранее не встречавшихся ситуациях, формулировать проблему, самостоятельно составлять программу практических действий по её решению;
- позволять активно внедрять инновационные разработки производства и наукоемких предприятий в образовательный процесс;
- формировать базу для развития творческих способностей обучающихся с использованием технологий проектного и эвристического обучения;
- создавать основу для инновационной деятельности педагогов, в том числе с привлечением работников предприятий и студентов;
- быть ориентированным на широкое использование информационных технологий в образовательном процессе и овладение обучающимися всех компонентов ИКТ-компетенции [3].

Выводы. Для успешной профессиональной деятельности в современном постиндустриальном обществе любому педагогу, а педагогу профессионального обучения тем более, недостаточно просто работать в образовательной организации и в совершенстве владеть определенной дисциплиной или курсом дисциплин. В результате профессионального обучения, повышения квалификации или профессиональной подготовки, преподаватель профессионального обучения должен быть способен реализовывать профессиональный стандарт, в связи с вышесказанным роль профессионального стандарта педагога профессионального обучения сводится к следующему:

- способствует постоянному повышению профессиональной подготовки и необходимости постоянного профессионального роста;
- повышает ответственность педагога за результат своего труда, а как следствие и качество профессионального образования в целом.

Литература:

1. Петров Ю.Н., Петров А.Ю. *Фундамент профессионального образования - содержание.* – Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2012. – 137 с.
2. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта. Зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015. №38993.
3. Прохорова М.П., Филатова О.Н. *Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4; URL: www.science-education.ru/127-20908
4. Стратегия развития и воспитания в РФ на период до 2025 г., утвержденная Правительством РФ от 29 мая 2015 № 996-р.

уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы:

- гностические, или, познавательные умения в области общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических сфер знаний, предусматривающих получение новой информации, переработку, обобщение и систематизацию собственного опыта и инноваций науки производства;

- идеологические, или социально-значимые умения ведения политико-воспитательной работы;

- дидактические, или общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора соответствующих форм, методов и средств обучения, конструирования и моделирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрация приемов;

- организационно-методические, или умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации, организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся, установления взаимоотношений, формирования самоуправляющегося коллектива;

- коммуникативные, или перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские умения;

- прогностические, или умения прогнозирования учебно-воспитательного процесса, включающего диагностику конкретной личности и коллектива в целом, анализ и синтез педагогических ситуаций, построение моделей педагогической деятельности, контроль за процессом и результатом;

- рефлексивные умения, способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация [1].

Профессиональная компетентность - это сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно – воспитательного и учебно-производственного процесса. Современный педагог профессионального обучения должен не только обладать знаниями, умениями, навыками в области профессиональных интересов, но и иметь широкий кругозор, активную жизненную позицию, потребность в самообразовании, психологическую готовность к принятию решений в сложных производственных ситуациях, быть коммуникабельным.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей, а для того чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Но нельзя забывать, что компетентность является следствием профессионального обучения, поскольку относится к личности и формируется в процессе выполнения определенного комплекса действий.

Новые стратегические ориентиры и принципы развития образования, отражаются и в профессиональном стандарте педагога профессионального обучения и в Концепции развития образования[4], ставят новые задачи перед научно-педагогическими коллективами образовательных организаций. Одной из таких задач является разработка качественно нового научно-методического сопровождения образовательного процесса. Значительное изменение требований к качеству профессионального образования, переход от логики квалификационной характеристики к логике компетенций, возникновение

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

учителей вне уроков. Например, выполнение домашнего задания также можно считать внеклассной работой.

С исследователем нельзя согласиться, поскольку новый термин «внеурочная деятельность», на наш взгляд, также является не вполне удачным. Термин не уточняет, чья именно деятельность имеется в виду: учебно-познавательная деятельность обучающихся или учебно-воспитательная деятельность учителя вне уроков. Однако мы будем придерживаться именно термина «внеурочная деятельность», поскольку им оперирует ФГОС. Внеурочная деятельность является одной из форм осуществления целостного образовательного процесса в школе. Д.В. Григорьев и П.В. Степанов [2] рассматривают внеурочную деятельность как важный аспект функционирования образовательной системы как системы, призванной решать глобальные задачи по воспитанию и развитию подрастающего поколения.

Внеурочная деятельность по химии, как считает П.А. Оржековский [5], является важнейшей формой организации химического образования в школе. Обоснование данного тезиса лежит в области функционирования целостного образовательного процесса в естественнонаучной предметной среде. В современной школе учителей обязали к организации внеурочной деятельности в форму как элективных курсов (каждый учитель помимо основной образовательной программы должен, по западному образцу, разрабатывать программы элективных курсов), так и некоторые урочные формы обучения из-за нехватки аудиторного времени пришлось перевести в статус внеурочной деятельности, например экскурсии.

Интерес к учебным экскурсиям возрастает, и это обусловлено действием новых образовательных стандартов, требующих решительно отказаться от традиционализма в образовании в пользу современных, продуктивных методов и форм обучения. О.С. Габриеляном экскурсия интерпретируется как «форма организации обучения, которая объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и обеспечивает учащимся через их непосредственные наблюдения знакомство с предметами и явлениями в их естественном окружении» [1]. В.В. Гузев пишет, что экскурсия – это «форма организации обучения и воспитания, при которой учащиеся воспринимают и усваивают знания путем перехода к месту расположения изучаемых объектов (природы, заводов, исторических памятников) и непосредственного ознакомления с ними» [3].

Сравнивая эти определения, мы приходим к выводу о том, что основным признаком экскурсии как формы организации целостного образовательного процесса является обеспечение полноценного контакта обучающихся с источниками знаний. В системе современных методов и форм обучения химии экскурсия занимает одно из важнейших мест. ФГОС требует вносить экскурсионное дело во все учебные программы, в том числе и по внеурочной работе. Однако большинство современных учителей химии пренебрегают экскурсиями в виду сложности их организации. Проблема упирается в несогласованные действия субъектов образовательного процесса, в препятствия, которые искусственно создаются на пути воплощения в жизнь идей экскурсионного дела в химическом образовании.

Существующие программы и учебники по химии должны предусматривать организацию тематических экскурсий для старшеклассников. Анализ данных программ и УМК на определение возможностей проведения со

старшеклассниками экскурсий заключается в выявлении организационных особенностей в построении программного материала и количества времени, которые могут быть отведены на экскурсии.

Возможность проведения тематических экскурсий зависит от того, является ли обучение химии базовым или профильным. Профилизация химического образования в старшей школе способствует увеличению количества часов по предмету, следовательно, предоставляет возможность для учителя организовывать экскурсионное дело. Нами были проанализированы как базовые программы по химии, так и профильные, соответствующие задачам профилизации химического образования и профессионального ориентирования.

Базовая программа О.С. Габриеляна для 10 – 11 классов рассчитана на 136 часов (68 часов – в вариативных формах). Как в классно-урочной, так и во внеурочной системе учителю предлагается использовать экскурсии на выбираемые им самим темы. Темы экскурсий в УМК не представлены, однако предполагается, что учитель может самостоятельно выбирать тематику экскурсионных занятий. Тематические экскурсии предлагается проводить в курсе органической химии, из резерва учитель, согласно программе, выбирает не более 4 часов на организацию экскурсионных мероприятий.

Базовая программа Н.Е. Кузнецовой ориентирована на межпредметные связи химии с экологией, поэтому экскурсиям в программе уделяется значительное внимание. Прежде всего, автор рекомендует проводить экскурсии на очистные сооружения, в лаборатории при НИИ экологической направленности. Кроме того, предлагается организовывать экскурсии в рамках усиления экологического компонента изучения органической химии: экскурсии организуются на предприятия промышленного производства, пластмасс, резины, волокон. Автор не рекомендует организовывать экскурсии на потенциально вредные предприятия, объясняя это необходимостью реализации здоровьесберегающих технологий в химическом образовании.

Базовые программы Э.Е. Нифантьева для 10 – 11 классов не содержат прямых указаний на проведение экскурсий, но учитель может предусматривать такие мероприятия самостоятельно. Не предусмотрены экскурсии в программах И.И. Новошинской и Г.Е. Рудзитиса, однако учитель обязательно прописывает одну-две экскурсии в собственном планировании.

Программа Л.А. Цветкова больше ориентирована на химическое образование в классах гуманитарной направленности, поэтому автор рекомендует больше проводить ознакомительные экскурсии, связанные с посещением музеев-квартир известных ученых, химических лабораторий и аптек.

Профильное химическое образование в старших классах организуется по специальным программам О.С. Габриеляна, В.В. Еремина, Н.Е. Кузнецовой и др. В профильных программах проведение экскурсий является обязательным элементом реализации программ и предусматривается в УМК.

В профильной программе О.С. Габриеляна предусмотрено несколько экскурсий как в 10, так и в 11 классах. В 10 классе предусмотрены экскурсии по органической химии закрепляющего, обобщающего и систематизирующего характера. Кроме того, программа допускает проведение экскурсий ознакомительного плана (в том числе и на предприятия химической промышленности, в аптеки, на экологические станции).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

трудовой деятельности было более стабильным, менее динамичным и подверженным изменениям.

Рассмотрим функциональную карту вида профессиональной деятельности преподавателя среднего профессионального образования в котором описываются трудовые функции, входящие в профессиональных стандарт. Функциональная карта вида профессиональной деятельности содержит в себе: цель данного вида деятельности, обобщенные функции и конкретные трудовые функции, входящие в обобщенную функцию.

Обобщенные трудовые функции:

- преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования, ориентированным на соответствующий уровень квалификации;

- организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности;

- организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам среднего профессионального образования[2].

Трудовые функции, входящие в обобщенные функции:

- организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения;

- педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения, СПО в процессе промежуточной и итоговой аттестации;

- разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО;

- создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам СПО;

- социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии[2].

Следует отметить, что профессиональный стандарт и функциональная карта, составленная на базе профессионального стандарта, четко определяет образование как «оказание образовательных услуг по учебным программам образовательными организациями, а педагогическая деятельность - это технология оказания образовательных услуг [1, 5]. Принципиальное отличие стандарта от функциональной карты - это ее определенная оцифрованность, которую можно измерить и перевести в соответствующие показатели измерения, но определяют ли они в целом требования к педагогу профессионального обучения? Вопрос остается открытым.

Высшим компонентом личности педагога профессионального обучения является и остается его профессиональная компетентность, которая формируется (согласно 9 главе Закона об образовании) в процессе профессионального обучения [6].

Профессиональную компетентность педагога профессионального обучения следует рассматривать как многофакторное явление, как культурологическую составляющую профессионализма, как целостное компетентностное образование, включающее в себя систему теоретических и практических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры. Профессиональная компетентность оценивается

- учет профессиональных стандартов при формировании содержания дополнительных профессиональных программ;

- использование требований профессиональных стандартов к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля при проведении профессионально-общественной аккредитации профессионально-образовательных программ;

- установление требований на основе профессиональных стандартов в отношении руководителей образовательных организаций, лиц, занимающихся педагогической деятельностью, иных работников образовательных организаций [6].

Постановлением Правительства РФ от 10 февраля 2014 определило Правила участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования. Работодателям предоставлена возможность:

- инициативно разрабатывать проекты ФГОС и вносить их на рассмотрение в Минобрнауки России;

- проводить независимую экспертизу проектов ФГОС (каждый из проектов направляется не менее чем в две организации с учетом сферы профессиональной деятельности);

- участвовать в общественном обсуждении проектов ФГОС в период их размещения на сайте ["http://www.regulation.gov.ru/"](http://www.regulation.gov.ru/)ru;

- входить в состав Совета Минобрнауки России по ФГОС (в настоящее время в состав Совета входят представители РСПП, ОПОРЫ России, Лиги содействия оборонным предприятиям, Объединенной авиастроительной корпорации, Агентства стратегических инициатив, ОАО РОНАНО);

- входить в состав рабочих групп Совета Минобрнауки России по ФГОС;

- участвовать в подготовке кадров в своих интересах путем целевого обучения;

- создавать центры сертификации квалификаций.

Работодателям предоставлена возможность участвовать в разработке и реализации образовательных программ в форме:

- формирования требований к результатам обучения в рамках вариативной части ФГОС;

- формирования примерной основной образовательной программы;

- непосредственное участие в учебном процессе;

- участие в сетевом обучении;

- участие в создании базовых кафедр образовательных организаций высшего образования на предприятиях;

- участие в итоговой государственной аттестации.

Таким образом, в основу разработки профессионального стандарта заложен метод функционального анализа, предполагающий детализацию определенной области профессиональной деятельности в процессе последовательного описания ее цели, входящих в эту область профессиональной деятельности видов трудовой деятельности и функций в каждом из видов трудовой деятельности. В этом принципиальное отличие данного метода от метода описания должностных обязанностей, который использовался ранее, в условиях индустриальной экономики, где содержание

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

В профильных программах О.С. Габриеляна экскурсии предусмотрены в классно-урочной и во внеурочной системах. Поскольку программа предусматривает обязательное присутствие внеклассных мероприятий, прежде всего, как особых форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, то в рамках реализации программы учитель вводит экскурсионное дело, посвящая экскурсиям как предусмотренные программой часы, так и внеурочное время.

Профильная программа В.В. Еремина рекомендует проведение экскурсий в рамках изучения химических технологий. В 10 классе экскурсии вводятся в учебную сетку занятий, но учителям предлагаются альтернативные формы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Предлагаются экскурсии в медицинские учреждения, если профиль связан с медицинским уклоном химического образования, или в аптеки, на предприятия, изготавливающие лекарственные средства, если профиль связан с фармацевтическим уклоном химического образования. В 11 классе автор программы предлагает проводить обобщающие и систематизирующие экскурсии, а также экскурсии, связанные с закреплением теоретического материала.

Профильная программа Н.Е. Кузнецовой также рассчитана на усиление экологического компонента химического образования. Как в 10, так и в 11 классах рекомендуется организовывать экскурсии экологической направленности. Например, обучающиеся могут посещать экологические станции, очистительные сооружения. Технологизации химического образования на профильном уровне в программе уделено гораздо меньше внимания, чем экологической составляющей. Такой подход оказывается очень продуктивным в плане актуализации экологического образования в школе в рамках осуществления химического образовательного процесса.

В ходе анализа программ и учебников нами были составлены и проведены несколько внеурочных мероприятий на химических производствах. Роль учителя сводилась к организации экскурсии. Хотелось бы отметить, что возможна и такая форма проведения экскурсий, как «виртуальная» экскурсия, которую можно проводить в кабинете в урочное время. При этом излагать материал учитель должен с опорой на показ.

Предлагаемые занятия были проведены в двух классах 11 параллели. В одном классе мероприятие было проведено в режиме реальной экскурсии во внеурочное время, в другом классе – в режиме виртуальной экскурсии на уроке. В контрольном классе занятия по темам экскурсий были проведены в традиционном режиме методом рассказа учителя. После проведения соответствующих занятий был организован сравнительный анализ результативности экскурсионного метода [7]. Целью анализа было доказательство того, что организация и проведение экскурсий продуктивно и положительно влияет на качество знаний учащихся по химии.

В качестве контрольного теста обучающимся предлагалось ответить на 18 вопросов. Эффективность занятий определялась по числу правильных, развернутых и полноценных ответов на все 18 вопросов. Максимальное количество баллов при единичном балле за каждый правильный ответ составило 18, и чем ближе к данному количеству оказывался обучающийся, тем эффективность метода изложения темы была выше.

Также был проведен количественный анализ уровней усвоения материалов различными группами. Количественный анализ заключался в сравнении количества обучающихся, который показали очень высокий уровень усвоения материала. Исследование показало, что обучающихся с высоким уровнем усвоения материала в контрольной группе нет, в то время как в группе, в которой была проведена реальная экскурсия, и в группе, в которой была проведена виртуальная экскурсия, таких обучающихся одинаковое количество.

В группе, в которой была проведена реальная экскурсия, по сравнению с контрольной группой результат усвоения программного материала значительно выше. Обучающиеся группы, в которой была проведена реальная экскурсия, лучше усвоили материал, о чем свидетельствует проведенная в рамках данного исследования диагностика.

В группе, в которой была проведена виртуальная экскурсия, по сравнению с контрольной группой результат усвоения программного материала также значительно выше. Виртуальная экскурсия является более эффективным методом обучения химии, чем традиционный урок с рассказом учителя.

Между тем реальная и виртуальная экскурсии показали примерно одинаковый уровень эффективности. Следовательно, данные виды экскурсии в принципе являются взаимозаменяемыми методами. В целом их можно использовать в обучении химии равнозначно.

Выводы. Как показали результаты диагностики, наблюдение за обучающимися, внеурочную работу по химии, проведенную в форме нескольких внеурочных мероприятий, можно охарактеризовать как успешную. Следует отметить, что анализ уровня усвоения материала показал эффективность проведения экскурсий для повышения качества знаний учащихся по химии. Экскурсия способствует более высокой продуктивности образовательного процесса.

Таким образом, внеурочная деятельность по химии является продуктивным способом активизации познавательного интереса, повышения мотивации обучающихся к освоению этой сложной предметной области. Об этом свидетельствует реальная активность обучающихся при проведении подобных мероприятий. Поскольку внеурочная работа по сути своей факультативна, то учитель обычно не рассчитывает на участие всех детей в мероприятиях. Однако при правильном подходе к организации обучения, к представлению цели, задач и содержания внеурочной деятельности обучающимся можно активизировать весьма внушительную часть класса.

Литература:

1. Габриелян О.С., Краснова В.Г., Сладков С.А. Современная дидактика школьной химии. – М.: АШПО, 2016.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. - 223 с.
3. Гузев В.В. Методы и организационные формы обучения. – 3-е изд., стереотип. – М.: Народное образование, 2011. - 128 с.
4. Казаренков В.И. Внеурочные занятия школьников по учебным предметам. – Ростов н/Д, 1994. - 131 с.
5. Оржековский П.А. О структуре курса химии / П. А. Оржековский, М.М. Шалашова, Л.М. Мещерякова // Химия в школе. – 2012. - № 8. - С. 12–18.

Annotation. The article deals with the application of professional standards with the system of vocational education, which significantly change the existing approach. In this connection, the role of the vocational training teacher, which after professional training or advanced training will be ready to implement the professional standard, also changes.

Keywords: teacher of vocational training, professional standards, functional map of the type of professional activity of the teacher, professional competence, vocational training.

Введение. Современные условия развития постиндустриального общества требуют существенно изменить качество профессионального образования. Приказом Минтруда России от 08.09.2015 г. были утверждены профессиональные стандарты по основным специальностям, том числе и преподавателя среднего профессионального образования[2]. Инициативы затронули и работодателей и сотрудников и образовательные организации, которые должны ориентироваться на профессиональные стандарты.

Формулировка цели статьи. Проанализировать значение профессиональных стандартов в системе образования.

Изложение основного материала статьи. Требования к педагогу профессионального обучения являются острой проблемой современного постиндустриального общества. Новые стратегические ориентиры государственной политики в области профессионального образования заложены в профессиональных стандартах.

Разработка профессиональных стандартов основана на следующих принципах:

- учет особенностей постиндустриального общества, характеризующегося возрастающей неопределенностью и ускорением темпа технологических изменений;

- учет международных тенденций и требований Вордскиллс, ориентированных на развитие профессиональных компетенций, повышения престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха.

- учет образцов лучшей практики, т.е. опыт успешных предприятий и организаций, являющихся лидерами в конкретной отрасли и ориентированных на будущее и конкурентоспособность на национальном и мировом уровне.

Профессиональные стандарты являются одним из механизмов, которые обеспечивают согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования. Действующее законодательство в области образования позволяет обеспечить позиции работодателей путем их прямого участия в разработке, экспертизе и реализации ФГОС профессионального образования. Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» четко зафиксировал роль профессиональных стандартов в системе образования:

- учет положений профессиональных стандартов при формировании соответствующих ФГОС профессионального образования;

- разработка и утверждение программ профессионального обучения на основе установленных профессиональных стандартов;

- проведение соответствующего квалификационного экзамена в пределах требований, указанных в профессиональных стандартах по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих;

как традиционных, так и инновационных технологий обучения и подготовки к практической деятельности в современных условиях развития образования.

Литература:

1. Лазарев В.С. Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании // Педагогика, 2013. – № 3.
2. Утешева Т.П. Педагогическая мастерская – технология инновационной деятельности студентов // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4 (5). С. 206-208.
3. Утешева Т.П. Оценочное отношение педагогического коллектива школы к инновационной деятельности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2014. № 1. С. 41-43.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

специалист по учебно-методической работе

Васильева Наталья Викторовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

магистрант Дюжакова Дарья Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. В статье рассматривается применение профессиональных стандартов с системе профессионального образования, которые существенно меняют существующий подход. В связи с этим конкретно меняется и роль преподавателя профессионального обучения, который после профессиональной подготовки или повышения квалификации будет готов реализовывать профессиональный стандарт.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессиональные стандарты, функциональная карта вида профессиональной деятельности преподавателя, профессиональная компетентность, профессиональное обучение.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

6. Пахомов Ю.И. Наш опыт внеурочной работы. // Химия в школе. – 1967. – №4. – С. 76.

7. Романова О.В. Опыт разработки инструментария мониторинга результатов учебной деятельности школьников. Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: материалы XII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2017. – С. 50-53.

8. Романова О.В. Формирование современной информационной образовательной среды вуза // Информатика и образование, 2013. - № 1. - С. 87–89.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ СПОСОБ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается игра в качестве интегративного способа рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. В ходе педагогических игр происходит оценка своих 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.

Ключевые слова: игра, рефлексивное управление, профессиональное становление, будущий учитель.

Annotation. The article considers the game as an integrative way of reflexive management of the professional formation of the future teacher. In the course of pedagogical games, an assessment of their abilities, recognition of the need for continuous, continuous development of their natural growth, as well as their design in the mode of exercise in games, awareness of their level as a pledge of success in their future professional activities.

Keywords: game, reflexive control, professional formation, future teacher.

Введение. Актуальность игры, как одного из действенных способов профессиональной подготовки будущего учителя, диктуется, на наш взгляд,

следующими обстоятельствами: во-первых, игра, наряду с трудом и учением, рассматривается как один из основных видов деятельности человека, феномен нашего существования; во-вторых, в работе со студентами игра предполагает моделирование будущей педагогической деятельности; в-третьих, студент обыгрывает разнообразные модели поведения будущей профессии в развитии и динамике, что может стать средством формирования профессиональной направленности личности; в-четвертых, «в играх создается деятельностное поле, в котором апробируются и направленно формируются рефлексивные способы установления деловых, социально-ролевых взаимоотношений, вычлняются основные функционально-деятельностные позиции, задается движение по ним, делается попытка решения конкретных проблем» [4, с. 12]; в-пятых, игра является наиболее приемлемой формой активизации рефлексии, рефлексивного анализа и самоорганизации.

Формулировка цели статьи. В нашей работе мы рассматриваем игру в качестве интегративного способа рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. На наш взгляд, такое рассмотрение 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 содержания статьи. Давая определение игре, многие авторы подчеркивают управленческий аспект, направленный на самого себя. По определению Г.К. Селевко, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [9, с. 50].

Рассматривая игру в качестве метода, Н.Б. Сазонтьева отмечает широкое ее распространение и объясняет это тем, что игра становится адекватным средством формирования культуры выхода из кризисов с помощью рефлексии [4, с. 7-8].

В нашей работе, из множества форм игр, мы рассматриваем педагогическую игру. «Основная цель педагогических игр заключается в том, чтобы сформировать у студентов - будущих учителей умение реализовать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, оценивать их продвижение, стимулировать их к дальнейшей работе» [7, с. 88].

В практике нашей работы мы проводили различные игры и с учителями, и со студентами и обратили внимание на такой факт: если учителя 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 могучим средством профессионального становления будущего учителя, приобщения студента к нормам, ценностям, функциям педагогической деятельности.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

При этом если кто-то из сотрудников предлагает внедрить какое-либо новшество, то его оценка чаще всего должна проходить в результате свободного группового обсуждения предлагаемого новшества, считают 45% будущих учителей;

27 % студентов уверены, что оценивать их должна группа экспертов с использованием методики экспертных оценок;

17 % предполагают — это могут сделать директор школы или его заместители единолично;

и лишь 11 % респондентов отметили, что оценка должна проходить с применением формализованной методики по четко определенным критериям.

Необходимо также отметить, что в выдвижении предложений по улучшению работы школы в целом должны принимать участие, по мнению 61 % респондентов, примерно половина учителей; по мнению 39 % студентов — большая часть учителей.

Привлекательными формами поощрения за достижения в инновационной деятельности, соответствующими мотивам саморазвития и самореализации являются: предоставление оплачиваемого творческого отпуска в каникулярное время предполагают 73 % будущих педагогов;

предоставление дополнительного времени за исследовательскую и методическую работу — 71 %;

направление на престижные курсы повышения квалификации и переподготовки — 30 % студентов.

Интересными формами поощрения за достижения в инновационной деятельности, соответствующие мотивам признания, достижения успеха, являются:

представление к званию Заслуженный учитель, считают 75 % будущих педагогов;

публичная похвала на педагогическом совете, собрании, представительном совещании, методическом совете, предполагают 67 %;

ценный подарок, отмечают 65 % респондентов.

Наиболее значимыми формами поощрения за достижения в инновационной деятельности, соответствующие материальным мотивам и мотивам жизнеобеспечения являются: разовая премия в пределах оклада 89 % студентов;

получение бесплатных туристических путевок, путевок в санатории, дома отдыха в зависимости от успехов в инновационной деятельности — 84 % опрошенных.

Выводы. Таким образом, исследование показало, что будущие педагоги начального образования достаточно активно включаются в научно-исследовательскую деятельность, формируя инновационные компетенции. Приведенные данные исследования показывают, что возможность стимулирования участие педагогов в инновационной деятельности не ограничивается материальными формами, которые, по оценке студентов, не самые действенные и не единственно возможные. Слабым звеном в организации инновационной деятельности школы является недостаточное владение учителем современными образовательными технологиями, слабая мотивация педагогических работников на инновационную деятельность.

Однако мы намерены продолжать работу по подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности с использованием

для 24 % это — способ избежать напряжения в отношениях с администрацией;

и только 19% будущих педагогов предполагают, что это — способ достижения признания со стороны коллег и руководства.

Профессионально значимой ценностью деятельности 63 % студентов отметили предполагаемую стабильность, упорядоченность и признание инновационной деятельности как механизма развития системы образования;

43 % — необходимость в обновлении и инновации как способа реализации потенциала и развития.

При этом для 87 % будущих педагогических работников участие в инновационной деятельности — это повышение эффективности образовательного процесса, так как 13 % студентов предполагают: повышение эффективности образовательного процесса является профессиональной обязанностью учителя начальной школы.

Наиболее распространенными формами участия учителей в инновационной деятельности по мнению 79 % респондентов должны быть в первую очередь изучение опыта работы других учителей, например, победителей и лауреатов конкурсов «Педагог года»;

участие в работе научно-практических конференций, семинаров, дискуссиях - 78 %;

встречах с учеными - 62 %.

Менее половины студентов заочной формы обучения (учителей), 47 %, отметили, что обсуждения педагогических новшеств на заседаниях методических объединений школы, города, района бывают эффективны;

32 % - не слишком эффективны;

21 % - очень эффективны.

Лишь 11 % респондентов указывают на то, что обсуждения педагогических новшеств, разработанных наукой, передового опыта проводятся в школе очень часто;

28 % отмечают — не часто, но и не редко;

26 % студентов (педагогов) считают — скорее, часто;

21 % опрошенных подчеркивают — очень редко;

14 % педагогов (студентов) — скорее, редко.

Значимыми и благоприятными условиями инновационной деятельности являются, по мнению 89 % респондентов, благоприятные материально-технические и организационные условия для занятия инновационной деятельностью;

поощрение и поддержка руководством участия педагогов в инновационной деятельности, по мнению 83 % учителей (студентов заочной формы обучения);

отсутствие конфликтов с коллегами, связанных с занятием инновационной деятельностью — 79 % участников эксперимента;

отсутствие отрицательного отношения со стороны коллег к учителям, активно занимающимся инновационной деятельностью — 77 % педагогов.

Из мотивирующих условий наиболее значимыми будущим учителям начальных классов представляются — достаточное материальное стимулирование инновационной деятельности — 83 %;

возможность самореализации в инновационной деятельности — 81 %.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

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.

В специальной литературе [12, с. 84], рассуждая об особенностях педагогической игры, авторы отмечают, что, во-первых, такие игры чаще всего органично вплетаются в другие виды деятельности, являясь ее эмоциональной основой; во-вторых, это то, что игроки находятся в ролевой позиции персонажа; в-третьих, эти игры не регламентированы жесткими условиями и правилами и содержат большие возможности для творческого самовыражения через роль. Именно роль является тем рычагом, который «запускает» весь механизм педагогических игр.

Имитируя реальную деятельность учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях, студенты, участники игры либо исполняют определенные роли (учителя, ученика, родителей и т.п.), либо выступают в качестве активных зрителей, оценивающих действия играющих сокурсников.

Н.Е. Щуркова определила следующую последовательность создания педагогической игры: определение идеи ценностного отношения и антиидеи (обязательна 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].

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.

В практике нашей работы с экспериментальной группой были использованы игры-драматизации. Под играми-драматизациями мы подразумеваем исполнение какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном, в отличие от спектакля.

Так, например, по курсу истории образования, экспериментальная группа на сцене вуза воссоздавала и разыгрывала фрагменты из эпох русской педагогики. Студенты по желанию выбирали конкретный период становления русской педагогики. Ими же тщательно подбирались декорация, костюмы. Воссоздавались конкретные педагогические сюжеты определенного периода, исполнялись русские танцы, песни, хороводы. Заранее нами ничего не определялось, каждый желающий сам определял свою роль. Зрителями выступили сокурсники. Содержанием материала явилась программа по истории образования, разнообразные литературные источники, которые изучались студентами.

Мы считаем, что данная игра-драматизация является важным моментом в сценической деятельности, где будущие учителя показывают восприятие себя во временном пространстве. Большое внимание уделялось умению взаимодействовать в процессе игры. Если теорию достаточно изучить и запомнить, то педагогической техникой нужно овладеть в результате

включения студентов в соответствующую творческую деятельность. Как показал опыт работы, театрализованные представления в курсе истории образования развивают природные задатки будущего учителя, дают им необходимые профессиональные навыки, организуют талант и делают его гибким, формируют рефлексирующий ум.

Опыт экспериментальной работы со студентами показал, что игровым технологиям присущи важнейшие характеристики диалога: вариативность проектирования и организации, полисубъектность, востребованность личного опыта студентов, эмоционально-личностное включение в деятельность и общение, получение знания как опыта, как своеобразного субъективного «проживания» и «переживания» (конкретизируется личностный смысл педагогических знаний), открытость позиции преподавателя и студентов, наличие ситуации внешнего обсуждения, обязательность групповой и индивидуальной рефлексии.

Организуя взаимодействие в игровой среде, мы учитывали этапы игровой среды. М.В. Кларин выделяет следующие этапы: ориентационный, подготовительный, проведение игры, обсуждение игры [5].

Каждая из этих этапов характеризуется специфическими задачами организации игровой среды, особым содержанием деятельности преподавателя и студентов, способами их взаимодействия.

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 педагогическом вузе 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.

Мы полагаем, что такая динамика позиции (от непосредственного участия в игре (актера) до косвенного руководства ею (режиссера) позволит преподавателю таким образом организовать рефлексивное управление, что активность студентов будет проявляться максимально, и знания и умения будут усвоены будущими учителями более глубоко, так как усвоение будет протекать на положительной эмоциональной основе.

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].

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

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

целях во всех сферах человеческой деятельности. В узком смысле инновационной деятельностью принято считать использование научных результатов в практических целях в какой-либо из сфер человеческой деятельности.

В данной статье мы будем использовать понятие инновационной деятельности в области образования. В педагогической науке инновационную деятельность рассматривают как целенаправленную педагогическую деятельность, основанную на осмыслении собственного педагогического опыта с помощью изучения, сравнения, изменения, развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов. Существенной особенностью инновационной деятельности будущих педагогов являются ценностные ориентации как отдельных учителей, так и всего педагогического коллектива. Применительно к педагогическому процессу инновация – введение нового в цели, организацию совместной деятельности учителя и обучающихся, содержание, методы и формы обучения и воспитания. Следовательно, педагогическая инновация означает нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности.

Формулировка цели статьи. Цель нашего исследования, которое мы проводим в течение трех лет - оценить с позиции будущего учителя начальных классов отношение к инновационной деятельности, подготовить будущего учителя начальных классов к работе в современной школе в условиях реализации ФГОС НОО.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняло участие 250 студентов очной и заочной формы обучения второго, третьего и четвертого курсов обучения Московского государственного областного университета. На практических занятиях по педагогике с использованием технологии Педагогическая мастерская обучающиеся оценивали активность участия учителей в различных формах инновационной деятельности; мотивацию инновационной активности педагогов; значимость и благоприятность условий инновационной деятельности; формы поощрений за достижения в инновационной деятельности. С этой целью авторы адаптировали анкеты В.С. Лазарева [2].

Проведенное исследование показало, что большинство будущих педагогов понимают необходимость качественных изменений школьного образования.

Так, 73 % респондентов считают профессионально значимой ценностью в деятельности учителя начальных классов необходимость в обновлении; 65 % признают инновационную деятельность в качестве механизма развития как системы образования в целом, так и начального общего образования в частности. Студенты уверены, что именно от учителя зависит, насколько активно он включается в инновационную деятельность школы. На практических занятиях, работая в малых группах, обучающиеся представили проекты современной школы, педагоги которой принимают достаточно активное участие в инновационной деятельности образовательной организации.

Участие в инновационной деятельности для педагогов, считают 82 % опрошенных, — это реализация творческого потенциала учителя;

большинство студентов, 76 %, уверены, что данная деятельность — выполнение своих профессиональных обязанностей;

Keywords: innovation, globalization of education, innovation, research activities of future teachers of elementary school, Federal state educational standard of primary General education.

Введение. На современном этапе развития образования необходимость объединения методов реформирования в каждой отдельно взятой стране с передовыми идеями развития системных инноваций совершенно неоспорима. Также очевидно решение задачи инновационной деятельности школы, поскольку взаимосвязь модернизации образования, в частности внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов и инновационной деятельности – это путь, который позволит нашему государству стать конкурентоспособным в XXI веке. Однако без активного включения в инновационную деятельность школы учителей начальных классов введение федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования будет невозможно.

В современных научных исследованиях инновационная деятельность учителей рассмотрена широко и обстоятельно - О.А. Абдуллина, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В.С. Лазарев, А.Н. Леонтьев, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др. Следует отметить значительный вклад ученых в разработку психолого-педагогических аспектов проблемы формирования готовности будущего учителя к профессиональной деятельности - О.А. Абдуллина, Ш.И. Ганелин, А.С. Ильин, Г.А. Ковалев, О.В. Кондрашов, Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн. Исследователи подчеркивают, что современная школа будет эффективно развиваться только при наличии кадров, способных качественно реализовывать инновационную деятельность. При этом значимыми являются противоречия между необходимостью качественного решения задач обновления педагогической системы и совершенствованием образовательных процессов; между востребованностью педагогических нововведений и недостаточной готовностью учителей к их внедрению в практику.

Анализ исследований свидетельствует о том, что ученые рассматривают проблемы подготовки кадров, формирование педагогического мастерства, но недостаточно внимания уделяют подготовки учителей к инновационной деятельности.

Важнейшее направление современной педагогики – глобальное образование, целью которого является подготовка человека, способного решать постоянно возрастающие проблемы жизни во взаимозависимом, стремительно изменяющемся, беспокойном мире. Болонский процесс изменил систему высшего образования не только в Европе, но и России. В соответствии с модернизацией образования Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 (уровень бакалавра) предусматривает учитывать все виды профессиональной деятельности: педагогическую, проектную, культурно-просветительскую. Однако особое внимание на современном этапе развития образования следует уделять исследовательской деятельности будущих педагогов.

Необходимо различать понятие инновационной деятельности в широком и узком смысле слова. В широком смысле под инновационной деятельностью принято понимать любое использование научных результатов в практических

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

роли самой игры для учителя, в развитии умений регулировать свои действия, в осмысленном использовании педагогических знаний для решения профессионально-педагогических задач, в развитии аналитических, рефлексивных умений, в рефлексивном анализе примененных педагогических знаний, в приобретенных умениях, рефлексивном анализе отношений и корректировке, самооценке работы, выводах и обобщениях, рекомендации для себя, для будущей работы.

Решение многих педагогических проблем, которые встретятся в будущей практической деятельности студента, может быть достигнуто в особых игровых технологиях, например, в таких, как «педагогическая мастерская», которую мы провели и реализовали с экспериментальной группой.

Программа педагогической мастерской базируется на представлении о динамике процесса профессионального становления педагога, в котором можно условно выделить три этапа. На первом этапе происходит формирование комплекса представлений о себе как педагоге. Будущий учитель как бы обживает «пространство профессии», выясняет ожидания своих учеников, их родителей, коллег и руководителей (администрации); определяет точки своего соответствия и несоответствия этим ожиданиям, пробует разнообразные формы профессионального поведения, отбирает эффективные формы и приемы работы. Это период чрезвычайно напряженной эмоциональной жизни, время острых реакций на критику как своих сокурсников, так и преподавателя.

В работе педагогической мастерской на втором этапе в центре профессиональной подготовки оказывается содержание деятельности учителя: уточняются ее цели, конструируются и опробуются на практике различные формы, способы, средства ее организации, повышается интерес к обобщающей методической литературе и, напротив, снижается доверие к рецептурным рекомендациям. Процесс подготовки будущего учителя к обучению и воспитанию школьников становится более технологическим.

Третий этап профессионального становления педагога в работе педагогической мастерской - это формирование комплекса представлений о воспитаннике. Здесь в центре интересов будущего учителя – проблемы развития и формирования личности, межличностные отношения, психология индивидуальности. Накопленный опыт деятельности рассматривается с позиции его реальной значимости для обучения и воспитания детей. Усиливается интерес к научно-методической литературе, к самостоятельным педагогическим исследованиям. Это период активного, многостороннего творчества. На каждом из выделенных этапов существует своя доминанта в формировании того или иного комплекса представлений о педагогической деятельности.

Предложенная модель процесса становления педагога через педагогическую мастерскую открывает два пути для внесения корректив в содержание подготовки студентов.

Первый путь состоит в последовательном прохождении студента по всем трем этапам. Этот путь наиболее оптимален для тех студентов, которые к началу обучения в вузе уже самоопределились относительно первого этапа (бывшие вожатые, выпускники педагогических классов и педагогических колледжей). Второй путь связан с изменением последовательности этапов профессионального становления будущего педагога – в частности, тех

студентов, которые до поступления в вуз не принимали участия ни в каких формах педагогической деятельности, обучение необходимо начинать с третьего этапа. Оба пути требуют своих методов обучения, которые и предполагается реализовать в «педагогической мастерской».

Итак, в нашем исследовании технология игровой деятельности студентов педвуза охарактеризована как определенная последовательность действий, операций педагога по отбору материала, разработке, подготовке игры, включению обучающихся в игровую деятельность, осуществлению самой игры, контролю за игровой ситуацией, подведению итогов и анализу результатов проведенной игры. Игровая технология - это сложный процесс одновременного применения психологических и педагогических знаний в целях повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности, обеспечения успешности рефлексивного продвижения студентов.

В ходе исследования были выявлены педагогические возможности игровой технологии, в частности, моделирование системы социальных отношений в особых игровых условиях; их исследование студентом и первичная ориентация в этих отношениях, а также организация поэтапной отработки в игре новых способов ориентировки студентов в жизненных ситуациях. В ходе игры происходит изменение позиции студента от познавательного и личностного эгоцентризма к последовательной децентрации, благодаря чему более глубоко осознается собственное «Я» и возрастает мера профессиональной компетентности и способности к решению проблемных ситуаций. Наряду с игровыми - формируются реальные партнерские отношения сотрудничества и коопераций, обеспечивающие возможность позитивного личностного развития студента, а также развиваются способности играющего к произвольной регуляции будущей педагогической деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли.

Выводы. Нами четко осознаются и те трудности, с которыми приходится сталкиваться преподавателю, использующему игровую педагогическую технологию: значительные временные затраты на разработку и внедрение игры; отсутствие формализованных критериев и постоянного алгоритма проведения игры, который может меняться в зависимости от изучаемой проблемы или состава учебной группы. В этом заключается противоречие - с одной стороны, возможность гибкой настройки на конкретную аудиторию, с другой, - невозможность использования одного раз и навсегда написанного конспекта.

Литература:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - Новосибирск, 1994. - 144 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. - 344 с.
3. Газман О.С., Харитонов В.Е. В школу - с игрой. - М.: Просвещение, 1991.
4. Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. А.А. Вербицкого. - Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. - 231 с.
5. Кларин М.В. Игра в учебном процессе // Советская педагогика. - 1985. - № 6. - С. 57-61.
6. Лукашенок О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М., 1998.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

3. Габидуллина Е.В. Лэпбук и его возможности в развитии детей старшего дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. - 2015. - №7. - С. 81-87.
4. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. пед. наук / С.В. Зорина. - СПб., 1998. - 56 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 304 с.
6. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. -1990. - № 6. - С. 10-17.
7. Нурисламова А.Д., Давыдова Н.С., Тазова Ю.С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: Асгард, 2016. - С. 89-91.
8. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. - М., 1989. - С. 37-38.
9. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. / Е.Ф. Собонович. - М, 2003. - 158 с.
10. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева - М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2000. - 350 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Утешева Татьяна Петровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет (г. Москва)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описываются особенности подготовки будущих педагогов начального образования к инновационной деятельности в условиях глобализации образования, реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, приводятся результаты исследования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, глобализация образования, инновационная, научно-исследовательская деятельность будущих учителей начальной школы, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Annotation. The article describes the features of training of future teachers of primary education to innovative activity in the conditions of globalization of education, implementation of Federal state educational standard of primary General education, the results of the study.

	<i>стала – длинная, дорожка была –широкая, а стала – узкая...</i>
«Сделай наоборот»	Игра проводится по аналогии с предыдущей, при этом ребенку предлагается выполнить действия, противоположные по смыслу тем, которые совершаются на картинке. Все действия комментируются с демонстрацией пиктограммы предлога. <i>Например: папа кладет молоток ... (в ящик), папа вынимает молоток - ... (из ящика) – соответствующая картинка с изображением предлога и действием.</i>

Как показывают данные таблицы 2, лэпбук предоставляет возможность в едином поле объединить разнообразные упражнения и игры, которые направлены на формирование и совершенствование грамматического строя речи у старших дошкольников с ЗПР. Кроме того, в основе работы с лэпбуком лежит разнообразная предметно-практическая деятельность. Предоставленная возможность обыгрывания сюжета, его достраивание, конструирование моделей, нахождение искомым комбинаций порождает и поддерживает собственную инициативу ребенка, а сама деятельность предполагает включение различных перцептивных действий, что обогащает чувственный опыт ребенка и закрепляет, создает новые ассоциативные связи между образом и словом, расширяя семантические связи на доступном ребенку уровне. Элементы предметно-практической деятельности, в частности метод комментированного рисования (конструирования, аппликации), звучащие игрушки, используемые в процессе работы с лэпбуками на логопедических занятиях по формированию грамматического строя речи позволяют донести до ребенка информацию о предмете, его частях, признаках, действиях, количестве и т.п., «оживляя» все направления речевого развития.

Выводы. Предложенная циклическая схема построения различных кармашков, конвертов, гармошек и других элементов лэпбуков и использование игровых приемов по картам путешествий предложенных в нашей коррекционной программе заметно облегчала детям закрепление правильных умений словоизменения и словообразования. Целенаправленная работа на основе лэпбука с использованием игровых приемов и элементов предметно-практической деятельности, значительно обогатила умения детей в образовании и использовании выше обозначенных навыков. После проведения логопедических занятий с использованием лэпбука, у детей повысилась самостоятельность в собственных высказываниях, значительным образом улучшилось качество речевой продукции в отношении грамматического оформления высказываний.

Литература:

1. Блохина Е., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. – 2015. – №4. – С. 29-30.
2. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003. – 136 с.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

7. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулоткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.

8. Сайгушев Н.Я. Подумай о себе: Метод. рекомендации для школьников. - Магнитогорск: МаГУ, 2000. - 70 с.

9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

10. Франк С.Л. Смысл жизни // Вопросы философии. - 1990. № 6.

11. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Метод. материал для работы с детьми. - 2-е изд., перераб. - М.: Новая школа, 1994. - 96 с.

12. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.

Педагогика

УДК: 796.011.3: 378.17

преподаватель Селиверстов Александр Александрович

Приднестровский государственный университет

имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. С помощью специально разработанной методики, в основу которой была положена идея выделения и ранжирования значимых факторов деятельности, изучалась мотивационная сфера физического воспитания студентов. С учетом выявленных у студентов доминирующих мотивов была разработана экспериментальная методика физического воспитания.

Ключевые слова: физкультурная деятельность, студенты, мотивация, физкультурно-оздоровительные показатели.

Annotation. Using a specially developed technique, which was based on the idea of separation and ranking of important factors in the activity, motivational sphere of physical education of students was studied. Based on identified students dominant motifs experimental methods of physical education were developed.

Keywords: physical activity, students, motivation, fitness and health indicators.

Введение. Мотивация – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. Существует два вида мотивации характеризующихся либо внешними, либо внутренними побудителями.

Внешняя мотивация имеет место, когда мы хотим выполнить какое-либо действие или принять участие в мероприятии, чтобы получить вознаграждение или избежать наказания, в нашем случае получение зачетной отметки при занятиях физической культурой. Внутренняя мотивация побуждает к выполнению действия, потому что оно несет личную выгоду. По существу, работа выполняется ради самого себя, а не для получения какого-либо вознаграждения.

Варианты работы с компонентом лэпбука «разрезной блокнот»

Название игры	Содержание игры
«Спрячь предмет» (картинка с изображением семьи в комнате)	Логопед читает начало предложения и вместо конца предложения показывает картинку с условно-графическим изображением предлога и предметную картинку соответствующего объекта-назначения. Ребенок повторяет начало предложения и заканчивает его, добавляя словосочетание с предлогом и выполняя соответствующее действие. Например: <i>Папа кладет молоток... (в ящик). Ребенок открепляет картинку молотка от рук папы, открывает дверки ящика на картинке и кладет картинку с молотком. Бабушка ставит вазу... (на стол). Мама убирает ботинки ... (в шкаф). Петя поливает цветы ... (из лейки). Кот сидит ... (за диваном) и т. д.</i>
«Действуй, как они» (картинка та же)	Логопед предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинку и выполнить действие по аналогии с рассмотренным предлогом на картинке. Например: <i>положи руки (показ карточки с условным изображением предлога, подобранного к изображению папы) ... карман; положи руки (предлог к изображению бабушки) ... колено; положи руки (предлог к изображению кота) ... голову; достань книгу (предлог к изображению Пети) ... ящика и т. д.</i>
«Угадай, кто в чем» (картинка та же)	Логопед предлагает угадать, кто во что одет. Например: <i>«Голубое, нарядное, шелковое - это кофта или платье?»; «Шерстяная, вязаная, красная - это шарф или шапка?»; «Желтый, теплый - это жилет или юбка» и т. д.</i>
«Угадай предмет»	Логопед называет признак предмета, изображенного на картинке, и бросает мяч ребенку. Ребенок, поймав мяч, называет предмет, у которого есть данный признак, и возвращает мяч, называя его. например, <i>голубое - платье, шапка, чашка; желтый - цветок, жилет, карандаш; красная — шапка, занавеска, юбка и т. д.</i>
«Дизайнеры»	Логопед предлагает изменить обстановку комнаты и действующих субъектов за счет антонимического ряда атрибутива. Например: <i>шкаф был - высокий, а стал - низкий (смена картинки), занавеска была короткая, а</i>

По данным медицинских исследований у значительной части современной молодежи имеет место негативные изменения в соматическом здоровье. По мнению ученых, это связано с тем, что у молодых людей в процессе общего и профессионального образования доминирует преимущественно «внешняя» мотивация физкультурной деятельности (связанная с получением зачетной отметки), которая не обеспечивает регулярность и продуктивность занятий физическими упражнениями. В то время как «внутренняя» мотивация (в физическом самоопределении и самосовершенствовании) способна, по его мнению, обусловить достаточную двигательную активность для развития соматического статуса и укрепления здоровья молодых людей. Таким образом, есть основания считать, что благодаря усилению «внутренней» мотивации, у студентов рано или поздно сформируется готовность самостоятельно заниматься избранным способом физического самосовершенствования. В этом, по нашему мнению, и должен состоять главный итог полноценного физического воспитания человека направленный на достижение физического совершенствования.

Соответственно, актуальной становится задача разработки педагогических условий, обеспечивающих формирования у молодых людей внутренней мотивации физическое самосовершенствования.

Данную работу мы рассматриваем в качестве дополнительного аргумента в пользу перевода физического воспитания на принципиально новую методологическую основу – построения двигательной (физкультурной) деятельности человека с учетом его базовых потребностей. Также будет разработаны теоретико-методические рекомендации по способам организации занятия для формирования внутренней мотивации у студентов на занятиях физической культурой и физическим совершенствованием.

Формулировка цели статьи. Цель исследования – разработать педагогические условия, обеспечивающие формирования у студентов внутренней мотивации физического совершенствования.

Задачи исследования:

1) обосновать актуальность проблемы здоровья и физического совершенствования (как компонента здорового образа жизни) учащейся молодежи на основании анализа научной литературы;

2) изучить мотивационную сферу физического самосовершенствования современных студентов;

3) разработать программу физического совершенствования студентов с учетом доминирующих у них потребностей;

4) изучить мотивационную сферу физического совершенствования студентов экспериментальной группы и оценить валеологическую эффективность разработанной программы.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что понижение общей двигательной активности современной молодежи и, соответственно, ослабление их соматического здоровья связано с деформациями в их мотивации и преобладанием внешней мотивации над внутренней. С учетом этой гипотезы было спланировано и проведено психолого-педагогическое исследование.

Статистический анализ показал, что структуру мотивационной сферы физического воспитания студентов мужского пола составили пять факторов, которые были интерпретированы следующим образом: 1) неприятие

		<i>медведь в берлоге, собака на крыльце, заяц под кустом</i> и т. д. Ребенок закрывает карточку с животным условно-графическим обозначением предлога и соответствующей картинкой.
«Кто чем работает»	конверт с лото	Логопед предлагает подобрать карточку лото отвечая на вопрос: «Кто чем работает?» Например, <i>плотник — топором; дворник — метлой; садовник — лопатой; художник — карандашом</i> и т. д.

3. Устройство и содержание лэпбука доступно детям дошкольного возраста, а варианты его заполнения в полной мере обеспечивает познавательную, игровую, творческую и исследовательскую активность всех воспитанников на основе партнерской деятельности взрослого с дошкольниками. Включенность логопеда наравне с дошкольниками в процесс оперирования элементами лэпбука позволяет свободно перемещаться и общаться во время деятельности в гибком временном режиме (открытая временная концовка), соответствующем индивидуальным психологическим особенностям каждого отдельного ребенка. Этому способствует и вариативность содержания и наполняемости лэпбука, зависящая от того, осуществление каких задач планирует логопед.

Приведем пример работы логопеда с таким компонентом лэпбука, как разрезной блокнот. В качестве основы выступает сменяющаяся картинка-фон, содержащая в себе необходимые компоненты, которые нужно найти и собрать путем наложения.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

официальной (принудительно-нормативной) системы физического воспитания как противоречащей базовой потребности в физическом самосовершенствовании и ее обеспечения (удовлетворения) информационными и техническими средствами; 2) стремление с помощью физических (преимущественно игровых) упражнений отвлекаться от неприятных мыслей и чувств, снять с себя эмоциональное напряжение, сопережить радость от взаимодействия и общения, улучшить самочувствие и восстановить психическую работоспособность; 3) мотивация достижения зачетной отметки путем формального исполнения официальной физкультурной деятельности в форме участия в различного рода соревнованиях (главным образом по спортивным играм); 4) заинтересованность в хороших взаимоотношениях с преподавателем с целью своевременного получения зачетной отметки при общем негативном отношении к традиционной (жестко регламентированной) организации занятий; 5) стремление избегать в процессе занятий отрицательных психогенных влияний.

У студентов женского пола вскрылись следующие связанные с физкультурной деятельностью мотивы: 1) стремление к достижению психического комфорта на занятиях и эмоциональное неприятие их жестко регламентированной организации; 2) стремление ощутить превосходство над другими в соревновании (не занимаясь специально спортом) и повысить уверенность в себе при общем неприятии официальной организации физического воспитания в вузе; 3) мотивация достижения зачетной отметки путем конформного (внушенного преподавателями) исполнения официальной физкультурной деятельности, связанная с заинтересованностью в специальных знаниях, хороших гигиенических и технических условиях; 4) стремление улучшить свое самочувствие, сопережить радость от взаимодействия и общения в процессе занятий (преимущественно игрового характера); 5) стремление повысить уверенность в себе, самоуважение и уважение со стороны других людей путем улучшения своего телосложения.

Обобщение полученного материала позволило констатировать наличие в мотивационной структуре физического воспитания студентов наряду с базовыми («истинными», то есть природно присущими человеку) потребностями, ложных мотивов, направленных на достижение формальной цели физкультурной деятельности – зачетной отметки (часто путем приспособленчества и имитации активности). Образование ложных мотивов свидетельствует о неполноценности принудительно-нормативного подхода к физическому воспитанию и необходимости его перестройки с учетом базовых потребностей занимающихся.

С учетом выявленных у студентов доминирующих мотивов была разработана программа педагогического эксперимента, в рамках которого изучался процесс формирования у студентов мотивации физкультурной деятельности.

На первом этапе с помощью специально разработанной методики [2], в основу которой была положена идея выделения и ранжирования значимых факторов (элементов) деятельности (по *Р.А.Пилояну* [5] и *Е.Е.Насиновой* [4]), изучалось отношение студентов к занятиям физического воспитания – на уровне доминирующих у них мотивов (было обследовано 230 студентов второго курса: 110 мужского и 120 женского пола).

Полученный материал позволил констатировать наличие в мотивационной структуре физического воспитания студентов базовых (то есть природно присущих человеку) потребностей: 1) потребность в физическом самосовершенствовании (повышении работоспособности, улучшении телосложения) и ее информационном и техническом обеспечении; 2) потребность в психосаморегуляции (или психическом благополучии) средствами физической культуры; 3) потребность в самоутверждении (утвердиться в том, что здоровее многих). А также ложных мотивов, направленных на достижение формальной цели физкультурной деятельности – зачетной отметки (часто путем приспособленчества и имитации активности). Образование ложных мотивов свидетельствует о неполноценности принудительно-нормативного подхода к физическому воспитанию и необходимости его перестройки с учетом базовых потребностей занимающихся.

На втором этапе с учетом выявленных у студентов доминирующих (базовых) мотивов была разработана методика педагогического эксперимента. Студентам обоего пола (в начале второго года обучения) было предложено сделать выбор «способа физического совершенствования» из трех вариантов: 1) «аэробная подготовка» (с элементами закаливания), целью которой являлось повышение общей работоспособности и укрепление здоровья; 2) «силовая подготовка», направленная на улучшение телосложения; 3) «психосоматическая подготовка», обеспечивающая регуляцию психических процессов. В эксперименте (он проводился в течение второго года обучения) приняло участие 86 студентов мужского пола и 145 женского пола (всего 231 чел), которые в соответствии произведенным выбором были разбиты на три группы.

В группу «аэробной подготовки» (с элементами закаливания) вошло 37 человек (21 девушка и 16 юношей). Содержание подготовки составили преимущественно следующие средства: продолжительный бег и общефизические упражнения на открытом воздухе, овладение основными типами дыхания («брюшным», «грудным», «ключичным», «полным»), закаливающие процедуры (обтирание мокрым полотенцем, обливание прохладной водой всего туловища и отдельных его участков, купание, контрастный душ, сауна и т.д. – по выбору). В качестве методов оценки физической подготовленности использовались степт-тест, бег на 3000 м. (для студентов мужского пола) или 2000 м (для студентов женского пола), измерение ЖЕЛ.

В группу «силовой подготовки» были включены только студенты мужского пола (70 чел.). Содержание подготовки составили в основном упражнения, выполняемые на тренажерах и с отягощениями. Методами оценки результативности подготовки служили: степт-тест; бег на 3000 м.; масса тела; объем груди, талии и бедра; станова сила; измерение ЖЕЛ.

Группу «психосоматической подготовки» вошли только студенты женского пола (124 чел.). Содержание подготовки составили преимущественно спортивные игры (волейбол, баскетбол, бадминтон, настольный теннис и др.), а также упражнения «психосинтеза» Т.Йоуменса в упрощенном виде (см. Г.К.Зайцев, А.Г.Зайцев [3]). Оценка результативности подготовки производилась по степт-тесту, бегу на 2000 м. и тесту САН (самочувствие, активность, настроение).

Приемы работы с лэпбуком

Название игры	Компонент лэпбука	Ход игры
«Сундук со словами»	полукруговой блокнот с изображением ключевого слова	Логопед предлагает ребенку подобрать как можно больше слов, отвечая на заданный вопрос. Например: «Что можно надеть?» - «Платье, кофту, юбку»; «Что можно пить?» - «Сок, морс, компот, чай»; «Кого можно угощать?» - «Маму, кота, собаку, мальчика, зайца» и т. д. Каждый раз после подбора ребенок повторяет полное предложение
«Какой картинке не стало?»	карман-цветок	Логопед выставляет ряд картинок насекомых и убирает картинку по одной. Ребенок говорит, какой картинке не стало.
«Что без чего?»		Логопед показывает карман-цветок и задает вопрос: «Что без чего?» Ребенок отвечает на вопрос. Например, <i>стол, без ... (ножки); машина без ... (колеса); кастрюля без... (ручки); часы без...(стрелки); чайник без... (крышки); чашка без... (ручки).</i> Затем прикрепляет недостающую деталь (дорисовывает).
«Кому приготовили угощенье?»	круг с прищепками	На столе лэпбук №2, представляющий круг с предметными картинками угощений для различных животных: <i>орехи, трава, хлеб, мед, капуста, мясо, морковь, кость.</i> У детей прищепки с картинками животных: <i>белка, коза, корова, медведь, волк, заяц, собака, лиса.</i> Логопед предлагает найти угощение для каждого животного. Например: <i>морковь – зайцу (ребенок прикрепляет прищепку к соответствующему сектору круга на лэпбуке).</i> <i>Другой ребенок может перефразировать: у зайца – морковь.</i>
«Закрой, не ошибись»		Ребенку предлагаются картинки с условными обозначениями предлогов. Логопед называет предложную конструкцию, например: <i>белка на ветке.</i>

дошкольников с ЗПР является смешение словообразовательных морфем со сходными значениями.

Все упражнения и задания по формированию грамматического строя речи были преобразованы в пространство лэпбуков, что способствовало развитию интереса и мотивации к коррекционным занятиям.

Лэпбук соответствует назначению требованиям ФГОС дошкольного образования к пространственной предметно-развивающей среде [3, 7]:

1. Функциональный: способствует развитию воображения, творчества.

Например, для работы по уточнению грамматического значения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, выработке умений различать грамматическое и лексическое значение словоформ с использованием внешних схем использовалась игра «Волшебное дерево». В качестве наглядной основы этой игры выступал лэпбук с макетом дерева, вместо листьев у которого фигуры – символы грамматической категории. У детей – аналогичные карточки. Логопед выбирал или вытягивал карточку с изображением предмета, вместе с ребенком называл слово, дети находили соответствующий символ и помещали его на макете дерева (квадрат - существительное; треугольник - глагол; круг - прилагательное).

2. Информативный: в одной папке размещается достаточно большое количество разнообразной как по семантике, так и по внешнему оформлению информации по определенной теме. Это существенным образом экономит ресурсы на подбор дидактического материала.

Приведем пример возможных игр с использованием лэпбука на логопедическом занятии по развитию умений построения грамматических конструкций с использованием существительных в косвенном падеже единственного числа. В качестве основного оборудования выступает лэпбук, содержащий в качестве основных составных компонентов полукруговой блокнот, карман-цветок, круг с прищепками, конверт с лото, картотека.

Анализ первичных показателей мотивационной сферы студентов и последующий факторный анализ показали, что за время эксперимента у студентов исчезли внешние «ложные» (приспособленческие) мотивы, вызванные внутриспихическими противоречиями (прежде всего, не соответствием «системы физкультурных занятий» потребностям обучающихся). А так же сформировались «правильные» мотивы в форме заинтересованного исполнения физкультурной деятельности на занятиях по физической культуре и не только.

Другим важным достижением эксперимента можно считать вытеснение внешней мотивации (стремления получить «зачет») внутренней мотивацией – стремлением заниматься физической культурой с пользой для своего здоровья. В результате позитивных изменений в мотивационной сфере занятия физической культурой стали для студентов более «мотивированными» и поэтому более продуктивными в педагогическом отношении, о чем свидетельствовали физкультурно-оздоровительные показатели студентов. Так за период подготовки (в течение учебного года) у них произошло объективное (достоверное) улучшение соматического статуса (по результатам бега и степ-теста). Причем, у студентов группы «аэробной подготовки», как и следовало ожидать, наибольшее увеличение произошло в показателях, характеризующих выносливость (по данным бега и ЖЕЛ), а в группе «психосоматической подготовки» – в интегральном показателе психофизиологического состояния – «самочувствии» (по методике САН).

Сравнительный статистический анализ осуществлялся с помощью метода Стьюдента.

В соответствие с целью исследования до эксперимента и после эксперимента было проведено обследование мотивационной сферы студентов. В качестве метода исследования был использован адаптированный нами (применительно к предмету «физическое воспитание») опросник оценки «внешней-внутренней мотивации» (Т.Д.Дубовицкая [1]). Выбор данного метода был обусловлен тем, что он (в отличие от использованного нами ранее метода ранжирования значимых показателей деятельности), во-первых, менее трудоемок в использовании, во-вторых, делит мотивационную сферу физического воспитания на «внешнюю» и «внутреннюю» мотивацию и, следовательно, позволяет провести их сопоставление и определить доминирующий компонент.

Для проведения статистического анализа мотивационной сферы были сформированы две совокупности – мужская и женская. В мужскую совокупность вошло 86 человек: 16 человек, специализирующихся в «аэробной подготовке», и 70 – в «силовой подготовке» (соответственно, 18,6% и 81,4%). В женскую совокупность вошло 145 человек (21 человек, специализирующийся в «аэробной подготовке» и 124 – в «психосоматической подготовке» (соответственно, 14,5% и 85,5%).

Статистическая оценка показателей мотивационной сферы студентов осуществлялась с помощью непараметрического метода Ф-Фишера и факторного анализа (метода «главных компонент» с вращением матрицы по варимакс-критерию).

Педагогический эксперимент показал, что за период подготовки в экспериментальной группах у студентов произошли заметные улучшения (причем, на достоверном уровне: $p < 0,01$) практически всех показателей

физкультурно-оздоровительной деятельности. Прежде всего, отметим достоверное ($p < 0,01$) улучшение соматического статуса всех участников эксперимента (об этом свидетельствовали результаты степт-теста). Далее отметим, что в группе «аэробной подготовки», как и следовало ожидать, наибольшее увеличение произошло в показателях, характеризующих выносливость (бег и ЖЕЛ), в группе «силовой подготовки» – в показателе «становая сила», а в группе «психосоматической подготовки» – в интегральном показателе психофизиологического состояния – «самочувствии» (также на достоверном уровне: $p < 0,01$).

Выводы. Предложенные нами виды подготовки (несмотря на различия в содержании) привели не только к улучшению специфических физкультурно-оздоровительных показателей, но и к росту общей физической (соматической) работоспособности участников эксперимента.

Как у студентов мужского, так и женского пола на занятиях физической культурой доминировала «внешняя» мотивация преимущественно в форме стремления получить «зачет» путем формального выполнения заданий преподавателя. Однако в ходе эксперимента произошла благоприятная трансформация и доминирующей стала «внутренняя» мотивация, основу которой составляет потребность в физическом или психосоматическом самосовершенствовании. Это нашло свое выражение в стремлении студентов улучшить свое физическое и психосоматическое состояние, в готовности заниматься физическими упражнениями с полной (или большей) отдачей, причем, заниматься дополнительно и самостоятельно.

Проведенный педагогический эксперимент позволил констатировать достоверное улучшение у студентов «физкультурно-оздоровительных показателей» благодаря положительным изменениям в их мотивационной сфере.

Таким образом, есть все основания считать, что улучшение «физкультурно-оздоровительных показателей» студентов произошло вследствие положительных изменений в их мотивационной сфере, а именно – усиления «внутреннего» компонента мотивации физкультурной деятельности.

Литература:

1. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. №1.
2. Зайцев Г.К. Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. 1993. № 7.
3. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Твое здоровье: Регуляция психики. СПб: Детство-Пресс. 2000.
4. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации. М.: Изд-во МГУ, 1988.
5. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт. – 1984.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

смысла с определенным языковым оформлением (на формально-языковом уровне). Исследования выше перечисленных авторов позволяют констатировать сохранение у детей с ЗПР измененной формы управления и согласования на уровне словосочетаний, расстройств поверхностной структуры предложения и их грамматического оформления к моменту поступления в школу [5, 6, 10].

Современные информационные технологии дают возможность управлять внутренними процессами, порождающими высказывание и позволяющими оперировать необходимыми и адекватными морфемами для быстрого поиска необходимых словоформ в интересной и увлекательной форме. Однако отсутствие таковых в арсенале логопеда может быть тематической или интерактивной папкой - лэпбуком.

Данная книга раскладывается, чаще бывает самодельной бумажной папкой с изобилием разнообразных деталей: мини - книжками, различных форм всевозможных кармашков, книжками-гармошками, разных форм конвертами, которые дошкольник может доставать, складывать, переключать по своему желанию. Достоинством данного средства является непосредственное участие в его создании самого ребенка с комментированием действий в разнообразных формах деятельности, а также возможность использования как на индивидуальных занятиях, так и в процессе групповых форм организации деятельности детей [1].

В данном исследовании были разработаны модели логопедических занятий, которые представляли собой следующую систему работы с лэпбуком: детям предлагались определенные дидактические игры, связанные с определенным блоком, которые рассматривались на протяжении 2-х занятий. После этого каждое третье занятие являлось закреплением последних двух пройденных тем. Используя умения, которыми овладели дети во время разнообразных предметно-практических действий с активным включением в нее словообразовательных моделей, грамматических конструкций, управления согласованием в контексте изучаемого блока, на четвертом занятии дошкольников обучали самостоятельной речевой деятельности с практическим обобщением полученных умений. Далее мы переходили к работе над другим блоком и т.д.

За основу программы логопедических занятий по развитию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ЗПР средствами лэпбуков, игровых приемов и элементов предметно-практической деятельности, мы использовали методические разработки и практический опыт Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, В.В. Коноваленко и др. [4, 5, 10].

Занятия выстраивались с учётом чередования различных методов и форм работы, направленных на формирование навыков словоизменения и словообразования у дошкольников с ЗПР. Предметно-практическая деятельность в сочетании с использованием условно-графических моделей, обобщенно отражающих закономерности морфологии русского языка в процессе самостоятельного конструирования, способствуют закреплению словообразовательных форм на основе общих характеристик выделенной морфемы. Особое внимание уделялось сравнению словообразовательных форм одного значения, так как доминирующим недостатком словообразования у

impact on speech-thinking activity in an accessible, interesting and diverse form based on the subject-practical activities. The examples given to illustrate techniques of working with lipbalm, are evidence of the unlimited possibilities of this tool in the correction of violations of the grammatical structure of speech of the senior preschool children with delay of mental development.

Keywords: lapbook, violations of the grammatical structure of speech, preschoolers with mental retardation.

Введение. На современном этапе развития логопедической науки и практики накоплен достаточный опыт использования вариативных технологий коррекции нарушений и развития грамматического строя речи при различных речевых нарушениях, встречающихся как изолированно, так и в составе различных форм психического дизонтогенеза, в частности при задержке психического развития (ЗПР). Транслируемые технологии используются в логопедической практике достаточно традиционно и узконаправленно. Это обстоятельство диктует необходимость поиска средств и технологий, доступных и вместе с тем комплексных с точки зрения реализации системного подхода к коррекции недостатков речевой деятельности при ЗПР, в качестве которых нами были взяты так называемые лэпбуки.

Статистический анализ материально-технического обеспечения логопедической службы многих дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода не предполагает фактического использования интерактивных технологий, что значительно снижает инновационный потенциал службы логопедической реабилитации. Однако данное обстоятельство не является препятствием к совершенствованию средств комплексного логопедического воздействия на недостатки грамматического строя речи дошкольников, имеющих в анамнезе цереброорганические нарушения незначительной степени выраженности.

Изложение основного материала статьи. Анализ многочисленных литературных источников, посвященных различным аспектам изучения ЗПР цереброорганического генеза, позволил констатировать наличие полиморфной клинической симптоматики, в т.ч. речевой. Незрелые механизмы порождения речевого высказывания неизменно приводят к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Исследователи грамматического строя речи у детей с ЗПР: С.В. Зорина, Н.Ю. Борякова, Г.Н. Рахмакова, Р.И. Лалаева, Е.С. Слепович, И.А. Симонова, Е.Ф. Соботович, Л.В. Ясман, А. А. Хохлова и др., - выявляли, что у большего количества старших дошкольников с ЗПР имеется серьезное недоразвитие словоизменения, словообразования и синтаксической структуры предложения, сочетающихся так или иначе с низкими показателями «чувства языковой нормы» в условиях более пролонгированных сроков его спонтанного развития [4, 2, 5, 8, 9].

Характерным для старших дошкольников с ЗПР является наличие присущей только данной клинической группе типологии выделения и продуцирования моделей словообразования: слабость генерализированных языковых единиц, представленных в речевой продукции, на фоне языковой асимметрии и смещения доминант в сторону немотивированного словообразования и формообразования [4]. Дефицитарность семантических связей ведет к нарушениям в дифференциации деривационных и грамматических значений (на уровне семантики) слова и соотношении его

УДК: 378.2

аспирант 3 курса кафедры теории и методики профессионального образования Семенова Файруз Магомедалиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы развития познавательной деятельности студентов вуза, а также формирование самостоятельной познавательности студентов. Определено понятие «познавательная деятельность». Выявлены сферы развития познавательной деятельности. Определены условия успешной самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, самостоятельная познавательная деятельность, познание, образовательный процесс, продуктивность.

Annotation. The article deals with the questions of development of cognitive activity of students, as well as the formation of the self-cognition of students. The concept of "cognitive activity" is defined. The areas of development of cognitive activity are identified. The conditions of successful independent cognitive activity are identified.

Keywords: cognitive activity, independent cognitive activity, education, educational process, productivity.

Введение. Формирование базовых умений у будущих педагогов в условиях реализации новой компетентностной парадигмы образования – это необходимое условие реализации качественно новой модели высшего образования. С этой целью нужно разрабатывать компетенции, которые позволяют работать с большими объемами информации, развивать коммуникативные умения, креативность, умение к переобучению и т. д. С этими умениями и навыками тесно связана познавательная деятельность студентов, что выражается в активной поисковой деятельности и как результат отражается в познавательной самостоятельности студентов. Развивать познавательную деятельность необходимо всем обучающимся, но для студентов педагогических вузов, данная компетенция является жизненно важной, так как она отражает способность учиться новому, с чем обязательно столкнется каждый будущий учитель.

Формулировка цели статьи. Цель данной статьи — провести анализ трактовки понятия «познавательная деятельность», рассмотреть позиции ученых по этому вопросу и определить авторскую позицию применительно к содержательной характеристике рассматриваемого понятия.

Изложение основного материала статьи. Определение понятия «познавательная деятельность» выражено в содержании понятия «познание». В связи с этим обратимся к анализу этого явления.

Определение термина «познание» вызывает трудности, так как существуют достаточно неопределённые трактовки этого термина в

философии, в словарной литературе, в психологии и в других науках. Для классических философов, таких как Ф. Бэкон, Г. Гегель, И. Кант, И. Г. Фихте, Д. Юм и др. процесс познания является созерцанием, в которой предполагается пассивная роль субъекта в восприятии законов объективной действительности.

Современная философия (А. Г. Спиркин, Т. И. Хилл) рассматривает «познание» как процесс, который направлен на приобретение знаний и постижение закономерностей объективного мира [4; 6].

В психологической науке термин «познание» выражено в качестве процесса движения мысли от незнания к знанию, как определение бесконечного пути к познаваемому объекту [9, с. 147].

Далее, по нашему мнению, следует обратиться к анализу понятия «познавательный потенциал студента».

Рассматривая компоненты познавательного потенциала студента можно утверждать, что они в своей совокупности выражаются в его готовности, способности и возможности воспринимать и осознавать информацию, а также способствуют ее переработке. При этом приемы и механизмы продуктивной образовательной деятельности включают в себя внутренние характеристики его личности. В итоге результатом успешной познавательной деятельности становится усвоение конкретного учебного материала. В дальнейшем это позволяет студенту выделять и систематизировать познавательные факты, выстраивать и решать учебные задачи, осуществлять постановку вопросов, участвовать в решении проблемных ситуаций, использовать продуктивное обобщение в различных сферах его деятельности.

Здесь нам кажется необходимым заострить внимание на то, что сформированная познавательная деятельность студента может носить как учебно-нормативный характер, так и креативно-творческий (индивидуально-личностный). По нашему мнению будущий учитель имеет право на выражение собственного пути познания, его индивидуальной выраженности и своеобразия личности.

Образовательный процесс определяется как субъективно значимое постижение мира, которое наполнено для студента личностным смыслом, выраженного его субъектным опытом, что определяется мотивационно-ценностной сферой личности. Мотивационная сфера личности включает в себя цели, интересы, потребности, смыслы, мотивы, направленность личности в целом. Другими словами, субъектную окраску любых проявлений будущего учителя в его познавательной деятельности обеспечивает мотивационно-ценностный потенциал.

Н.Н. Шенцева придерживается того мнения, что личность выражается не в отдельных мотивах или потребностях, а в целом комплексе взаимосвязанных детерминант, так называемом мотивационном отношении. Так, личностный смысл учения студента определяется его внутренней целью.

Мы рассматриваем термин «личностный смысл» в качестве «индивидуального отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность» [13, с. 192]. В такой трактовке мотив, а именно доминирующий мотив, который находится в сферах индивидуального или социального бытия, представляет из себя смешение того и другого. Иначе говоря, раскрытие мотивационно-ценностного потенциала является ключевым компонентом образовательной деятельности в вузе, которая сопровождается личностными и общечеловеческими потенциями.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Принципы синергетики достаточно широко охватывают протекающие процессы развития, движения, организации, формирования системы, побуждают ее к саморазвитию и самосовершенствованию, что во много отвечает потребностям физкультурной деятельности. Однако тождественно важно владеть знаниями индивидуально-типологических особенностей организма человека, использовать знания всего многообразия типологических свойств его организма, эффективно строить программы развития физических способностей с учетом мультитипологии занимающегося физическими упражнениями.

Сложность современной ситуации состоит еще и в том, что применение новых подходов выводит научные дисциплины за прежние рамки. Таким образом, формируются не просто новый стиль мышления, а новые научные сообщества его носителей.

Литература:

1. Анисимов Н.С. Онтология нелинейного развития: Монография / Н.С. Анисимов. — Москва: Издательство «Буки-Веди, 2013. — 132 с.

2. Трусова О.В. Развитие выносливости старших школьников на уроках физической культуры: Монография. — Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2016. — 144 с.

Педагогика

УДК: 378.2

старший преподаватель Урмова Светлана Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 1 курса магистратуры Малахова Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЭПУКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье раскрываются возможности использования лэпбуков на логопедических занятиях с дошкольниками с задержкой психического развития. Лэпбук представлен как аналог интерактивных технологий, выполняющих функцию комплексного воздействия на речемыслительную деятельность в доступной, интересной и разнообразной форме на основе предметно-практической деятельности. Примеры, приведенные в качестве иллюстрации приемов работы с лэпбуком, служат доказательством неограниченных возможностей данного средства в коррекции нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: лэпбук, нарушения грамматического строя речи, дошкольники с задержкой психического развития.

Annotation. This article describes the possibility of using labukov on logopedic occupations with preschool children with delay of mental development. Lapbook presented as an analog interactive technology, performing the function of a complex

дальнейшей стратегии развития мы также отмечаем тождественный закон в теории физической культуры «Этапность и фазность развития физических способностей человека». Бифуркация, как точка выбора траектории развития является определенным этапом в развитии физических способностей. Этапность развития устанавливает, что по мере выполнения одной и той же нагрузки эффект развития способностей снижается. Чтобы постоянно поддерживать его на высоком уровне, необходимо изменять содержание нагрузки, условия ее выполнения. Развитие физических способностей при относительно длительном использовании постоянной нагрузки характеризуется тремя этапами: начального воздействия, углубленного и этапом несоответствия нагрузки, возросшим функциональным возможностям организма. Этапу начального влияния нагрузки свойствен широкий спектр воздействий на организм, когда развитие одной физической способности может сочетаться с развитием других способностей. Для этапа, как правило, характерны неадекватные реакции организма в ответ на выполняемую нагрузку, низкая экономичность механической работы. Этап углубленного воздействия наступает по мере неоднократного выполнения упражнения с одной и той же нагрузкой. Происходит как бы суммирование направленных воздействий на развиваемую физическую способность, развитие ее отдельных компонентов. Расширяются возможности соответствующих органов и структур, совершенствуется их взаимосогласованность, повышается экономичность работы. Этап несоответствия нагрузки возросшим функциональным возможностям организма характеризуется снижением или почти отсутствием развивающего эффекта. Для того чтобы повысить эффект воздействия, необходимо изменить содержание нагрузки (увеличить мощность работы, ее продолжительность или условия выполнения упражнения), как бы перевести развитие способности на предыдущие этапы.

Как видно из всего выше изложенного, законы синергетики действительно имеют свое отражение или интерпретацию в области теории физической культуры. Однако в синергетике есть принцип «Хаоса». Он характеризует хаотичное моделирование разрушенной системы. Считается, что именно с хаоса начинается порядок. В теории физической культуры вернее даже в ее практике мы можем наблюдать, как тяжело протекает процесс «Разрушения плато». Ведь именно для дальнейшего развития необходимо преодолеть или даже разрушить эффект стагнации. В, казалось бы, безвыходных ситуациях, когда человек истощен не только физически, но и психически, когда нет роста результатов, когда полностью отсутствуют показатели, изменений в организме именно тогда в состоянии «хаоса» начинается новый этап развития. Самый яркий пример такого возрождения системы после упадка это новые показатели спортсменов после смены тренера или смены условий тренировок и т.д. Так будущее новое состояние организма притягивает, организует, формирует и изменяет фактическое состояние, приводя его к новому этапу развития.

Выводы. Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

Синергетический подход к человеческому организму как развивающейся целостной системе уже сейчас теоретически обеспечивает первые шаги биорезонансной диагностики и терапии. Однако можно отметить, что только синергетического подхода явно будет не достаточно.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Другие ученые при анализе мотивационно-ценностной сферы уделяют больше внимания раскрытию таких понятий как ценностные ориентации, убеждение, взгляды.

При этом мы рассматриваем такое понятие как «ценностные ориентации» как «систему устремлений личности, а также характер этой устремленности, высший уровень представлений об идеалах, о смыслах жизни и деятельности, которые в совокупности лежат в основе активности каждого человека и составляют внутренний источник его самоактивности» [2, с. 44].

Другими словами, ценностные ориентации в жизни человека проявляются в его отношении к своей деятельности.

При этом учебно-нормативные и креативно-творческие (индивидуально-личностные) составляющие мотивационно-ценностной сферы выражаются в потенциальных возможностях, которыми может обладать обучающийся при активном их развитии. Это объясняется тем, что в ходе образовательной деятельности студент не только приобретает к мотивационно-ценностным нормативам образовательной деятельности, таким как стандарт, но и имеет возможность проявлять весь спектр своих индивидуально-личностных качеств. Таким образом, в данной сфере мотивационно-ценностные возможности личности студента осуществляют переход из потенциальной формы в актуальную, и в результате этого перехода субъектные предпочтения студента выступают, в качестве ценностных ориентаций и реального *процесса самоопределения*.

Следующую сферу познавательной деятельности представляют практическая сторона реализации обобщенных знаний и способы деятельности, владение видами и приемами организации, в том числе рациональной деятельности, умения и навыки самоорганизации и др. В сущности, эта сфера выражается в познавательно-логическом и мотивационно-ценностном потенциалах студентов.

Потенциальные возможности, которыми обладает студент, переходят в практико-действенную сферу, если он придерживается позиции: не что я делаю (что познаю), а как я делаю (как познаю). При таком процессе на первое место выходят такие качества обучающегося как активность и работоспособность.

В контексте чего, невозможно обойтись без выделения таких важных компонентов как активность и работоспособность.

Исследователь Шенцева Н.Н. утверждает, что при развитии и умножении видов детальности у студента не только расширяется его каталог, но происходит центрирование их вокруг немногих, главнейших, подчиняющих себе другие [13, с. 287].

Таким образом, при развитии данной сферы личности обучающийся переносит свой практико-действенный потенциал в актуальную форму, кульминацией которого выступает опыт творческой образовательно-педагогической деятельности. Способствует этому продуктивная обобщенность, проявляющаяся в реальной возможности не только в наблюдении и оценивании новых педагогических явлений, но и внесении элементов новизны, оригинальности в собственную профессиональную деятельность. Только в процессе самореализации своего потенциала возможно развитие данной сферы личности.

Под самореализацией мы понимаем динамическую саморазвертывающуюся взаимосвязь внутреннего мира студента с внешним, в

виде образовательного пространства вуза, которая проявляется в активной деятельности в форме, при этом происходит переход потенциальных возможностей в актуальные. Весь этот процесс осуществляется по ходу овладения профессией.

И, наконец, последней сферой является оценочно-результативная сфера. Здесь выделяются три главные группы для выявления параметров оценки успешности студента в образовательной деятельности. В качестве первой предлагаем считать оценку ценностных ориентаций студентов, в качестве второй – развитие продуктивной обобщенности, в качестве третьей – формирование опыта творческой педагогической деятельности. А.И. Суббето считает, что возможно отнесение такого понятия как «продуктивность» к тому же роду понятий, что и «эффективность», так как они оба представлены как достижение некоего результата. Однако, продуктивность предполагает завершение образовательной деятельности в конкретном деятельностном продукте, то есть она выражается в готовности студента продуцировать свою деятельность. По нашему мнению, продуктивность неразрывно связана с получением определенного продукта деятельности в каждой из четырех сфер личности обучающегося.

При рассмотрении показателей успешности, не возможно не заметить, что при толковании понятия «успех» понимаются разные показатели, такие как удача, хорошие результаты, общественное признание и т.п.

В нашем исследовании мы понимаем «успешность» как чувство удовлетворения студента результатами своего вхождения в профессиональную деятельность и рассматриваем ее в качестве психологической категории, которая позволяет студенту субъективно оценить свой позитивный результат. При успешном овладении профессией три сферы развития личности, такие как аффективная, когнитивная и поведенческая, взаимоперекрещиваются и дополняются. Они соответствуют первым подструктурам, которые составляют совокупный образовательный продукт [4]. Также мы пришли к выводу, что успех для студента – это состояние радости, чувство удовлетворения от полученного результата образовательной деятельности, при этом этот результат либо совпал с его ожиданиями, либо превзошел их.

В случае постоянного успеха формируются более сильные устойчивые мотивы, а также высвобождаются и актуализируются скрытые возможности личности. Для нашего исследования важно выделение А. С. Белкиным такого вида успеха, как обобщающий, под которым он понимает состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя [5]. Мы считаем, что оно обеспечивается продуктивной обобщенностью, обеспечивающей взаимосвязь всех сфер личности и ее деятельности.

Таким образом, анализ оценочно-результативной сферы показывает, что ее количественной характеристикой выступает совокупность результатов деятельности в чистом виде (написанное сочинение, решенная задача, выполненный опыт и т.д.). Качественная характеристика имеет более сложное обоснование, так как затрагивает субъектную сторону образовательной деятельности и оценку ее результата.

Это касается востребованности внутреннего потенциала и ощущения удовлетворения студентом собой и своей деятельностью. Уровень развития последней сферы личности – оценочно-результативный – определяется совокупным образовательным продуктом, охватывающим все сферы личности

Мы не призываем забывать традиционные каноны развития физических способностей. Мы обращаем внимание, что новый взгляд на знакомые проблемы позволит расширить сложившееся восприятие и позволит выйти на более новый уровень, как в качестве так и в количестве полученных эффектов развития физических способностей человека. Такой эффект можно сравнить с автоволнами, которые как бы «забывают» начальные условия своего возникновения. В этом их отличие от механических систем, жестко зависящих от начальных условий движения. В то же время само возникновение этих устойчивых структур основано на неравновесности и является закреплением случайного отклонения от равновесия, что поддерживается какими-либо факторами: внутренними (химическая реакция, диффузия) или внешними (поток энергии).

Рассматривая последовательный процесс развития физических способностей человека, можно отметить ярко выдающиеся черты принципов синергетического подхода. Если провести сравнительный анализ принципов синергетики и принципов развития физических способностей том можно отметить общие черты. Так воспользуемся первым принципом синергетики «Правило открытой среды» как способностью к обмену энергией и информацией с внешней средой. В теории физической культуры также существует закон единства организма и окружающей среды. С первых дней жизни организм человека приспосабливается к быстро меняющейся внешней среде. Система организации разнообразных форм двигательной деятельности подразумевает закаливание организма, формирование двигательных умений и навыков, расширение функциональных возможностей организма человека, способствуют развитию головного мозга, высшей нервной деятельности, опорно-двигательному аппарату и личностных качеств, способствуя индивидуальному приспособлению к внешней среде. Помогая общению и социальному взаимодействию.

Однако в фенотипическом процессе развития человека мы можем наблюдать второй принцип синергетики «Нелинейное развитие», что подразумевает большое количество случайных направлений развития обусловленными внутренними или внешними случайными воздействиями. Постнеклассическая онтология синергетического нелинейного развития включает в себя представления о мультистабильности (множественности возможных состояний), существовании различных аттракторов, закономерности бифуркаций, кризисов и катастроф, процессов самоорганизации и детерминированного хаоса. Мультистабильность в радиопизике называют сосуществование в фазовом пространстве нескольких аттракторов, выбор между которыми происходит за счет выбора начальных условий. Обращаясь к теории физической культуры, мы видим закон «Гетерохронности развития физических способностей». В отличие от случайных нелинейных направлений развития синергетики в области физической культуры важно управлять гетерохронностью. Для этого надо учитывать все многообразие индивидуальных типологических особенностей организма, фактический биологический возраст человека, психическое состояние при подборе средств и методов, направленных на развитие его физических способностей (О.В.Трусова, 2016).

Согласно третьему принципу синергетики «Прием малых воздействий» - это подбор альтернативных путей развития в точках бифуркации - выбора

собой показатели процесса физического совершенствования человека, а именно в его телесном саморазвитии и самосовершенствовании. Известно, что одним из законов развития физических способностей человека выступает: «Единство и взаимосвязь двигательных умений и физических способностей».

Проявляясь в деятельности, физические способности неотделимы от двигательных умений и навыков. От того, насколько человек владеет тем или иным двигательным действием, в решающей мере зависит успешная реализация соответствующих физических способностей. На этой основе можно утверждать, что специалисту в области физической культуры при подборе средств и методов педагогических воздействий необходимо избирать такие подходы, которые позволят наряду с обучением технике физическим упражнениям и воспитанием личности, учитывать при развитии физических способностей и его индивидуальные типологические особенности организма. Однако это сложная задача по отношению к одному человеку (спортсмену) или к группе занимающихся физическими упражнениями (команде или классу учащихся) может успешно решиться при высокой профессиональной готовности специалиста. Он должен владеть не только современными методиками развития физических способностей человека, но и безошибочно дифференцировать контингент занимающихся по их индивидуально-типологическим особенностям. На наш взгляд это довольно сложный и трудоемкий процесс и без специально подготовленных специалистов вряд ли осуществим. Сложность этого процесса состоит еще и в том, что зачастую на одном занятии присутствует не менее 15 - 25 человек занимающихся физическими упражнениями. Каждый из них это своеобразный комплекс индивидуальных морфофункциональных, генетических, психических и социальных характеристик. Все многообразие индивидуальных черт одного человека в совокупности с многообразием индивидуальности других занимающихся предполагает достаточно сложный педагогический процесс учета индивидуальных типологий каждого занимающегося. Мы предполагаем, что понимание этого позволит найти новый подход к развитию физических способностей человека с максимальной эффективностью. Ритм современной жизни стремительный и требует безошибочных способов работы, с чем бы то ни было. Не обошло это требование и сферу физической культуры. Исследуя большое количество современной литературы, мы обнаружили частое обращение ученых к тому, что человек, это многообразное явление, сложное и саморазвивающееся. Однако такую универсальность не стоит оставлять без направленности развития. Иначе вектор развития может идти не только малоэффективно, сколько вообще в негативную сторону. Регресс нерализовавшихся возможностей при выборе системой одного из путей в точке их разветвления демонстрирует как наличие необратимости качественных изменений, так и связанную с ними диалектику прогресса и регресса, возможного и действительного в развитии системы. Тут важно специалистам понимать, что новые пути развития физических способностей будут эффективными только тогда, когда специалист примет новый подход как необходимый, выйдет за рамки обыденного, научится его применять. Ведь сложность современного мира заключается еще и в его многослойности, способности воспринимать новое, трансформировать его согласно своим условиям, преобразовывать, приумножать и самое главное уметь сохранять достигнутые эффекты.

студента и имеющим как внешние, так и внутренние проявления. Таким образом, результатом профессиональной подготовки становится двуединый результат, выражающийся в объективном уровне (профессиональной компетентности как готовности и способности к педагогической деятельности) и субъективном уровне (профессиональной успешности и конкурентоспособности).

Развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов, особенно студентов педагогических вузов, является одной из важных задач, которые стоят перед педагогическим сообществом нового времени.

При решении проблемы активизации самостоятельной познавательной деятельности важнейшими условиями, способствующими ее эффективной реализации, можно считать следующие:

- сокращение периода адаптации студентов к сложным условиям учебного процесса в вузе;
- вооружение студентов методами учебной и научной работы с целью подготовки специалиста к необходимости постоянно расширять и углублять свои знания в вузе и в последующей профессиональной деятельности;
- увеличение доли СРС в аудитории;
- формирование у студентов познавательной мотивации через вовлечение студентов в решение задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью; развитие профессиональной направленности в обучении;
- четкое соблюдение соотношения заданий для СРС и норм времени, отводимых на выполнение этих заданий;
- применение ТСО и АОС для активного контроля и самоконтроля результатов СРС;
- создание педагогических условий для индивидуализации обучения, среди которых: банки индивидуальных заданий для СРС, средства обратной связи, наборы обучающих и контролирующих программ разной степени трудности, выполняемых с помощью компьютеров и АОС;
- наличие и соблюдение графика СРС как со стороны студентов, так и преподавателей;
- разработка дифференциальных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т.д.);
- соблюдение отношения времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов;
- задания студентам для СР должны соответствовать трем уровням (типам) СРС - репродуктивному (тренировочному), реконструктивному и творческому;
- наличие на каждой кафедре четких методических указаний по выполнению СР с определением целей, средств и трудоемкости, сроков выполнения, форм контроля и самоконтроля результатов самостоятельной деятельности;
- регулярный контроль (машинный и безмашинный) успешности выполнения СРС и индивидуальные консультации преподавателя;
- при изучении любой дисциплины желательно проводить «входной контроль», лучше всего используя АОС. Такой контроль поможет выявить и устранить пробелы в знаниях, внести коррекцию в задания для СРС с учетом уровня знаний и умений студентов.

Выводы. Обобщая, можно сказать, что в анализе сфер личности через соответствующие переходы внутреннего потенциала каждой из них в актуальную форму мы анализируем совокупный образовательный продукт, получение которого приближает к достижению заданного результата. Результат всегда подразумевает определенную завершенность чего-либо, совокупный образовательный продукт подразумевает лишь поэтапное достижение целостного результата.

Литература:

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 88-89.
2. Андреева И.В., Хвесина М.В. Развитие творческой активности и самостоятельности студентов как важнейшее условие формирования будущего специалиста // Учебная деятельность и творческое мышление. Ч. 2. Уфа: БГПИ, 1985. С. 95-96.
3. Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы. М.: Аналит. центр «Эксперт», 2005. 49 с.
4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.
5. Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации достижения успехов студентов в вузе // Психология обучения. 2009. № 1. с. 102 -113.
6. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
7. Пидкасистый П.И. Сущность СРС и психолого-педагогические проблемы ее классификации // Проблемы активации СРС. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1979. С. 28-34.
8. Психология обучения. 2009. No 1. С. 102–113.
9. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
10. Субетто А.И. Интеграционная модель вуза на базе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2005. 28 с.
11. Турмов Г.П., Фаткулин А.А. Самостоятельная работа студентов как системная основа компетентностного образования // Сб. науч. трудов / под ред. Г.П. Турмова и др. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006. С. 3-8.
12. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / пер. с англ. СПб.: Речь, 2001.
13. Шенцева Н.Н. Содержание и структура мотивации достижения личности: учеб.-метод. пособие. Сергиев Посад: СПГИ, 2005.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является онтологический анализ современных подходов развития физических способностей человека.

Известно, что новый подход требует пересмотра привычных для классической и даже современной науки методологических установок, сложившихся при изучении процессов развития физических способностей. Сложность возникает еще и в том, что требуются знания для применения новых подходов в современных условиях развития человека.

Согласно теоретическим закономерностям физической культуры реализация принципа доступности и индивидуализации выражается в применении множественности подходов. В современной литературе все чаще приводятся данные о различных подходах к подбору средств и методов дозирования физической нагрузки в процессе оздоровительных или спортивных занятий. Известны: деятельностный, системный, синергетический, интегральный, генетический, адаптивный, и многие другие. В последние десятилетия уделяется пристальное внимание исследованиям типологического, индивидуально-типологического, дифференцированного подходов в решении образовательных, оздоровительных, воспитательных и особенно развивающих задач. Все это отражает понимание ученых, в необходимости рассматривать человека как интегрированную реальность, как единую биологическую и социальную систему личности не отрывая, какую либо его часть [2].

Изложение основного материала статьи. Одной из основной категорией классической онтологии является «развитие». Развитие – это необратимое, закономерное, направленное, качественное изменение материальных и идеальных объектов. Согласно онтологии «развитие», как в процессе нужно выделить его характерные стороны такие как: специфический объект развития, механизм развития, источник развития, формой и направленностью развития. Так проведя аналогию можно обозначить, что специфическим объектом развития физических способностей человека может выступать его сила, выносливость, гибкость, быстрота, координация, то есть физическая подготовленность человека. Механизмом развития выступает система физической подготовки человека, форма и направленность определяются целью и задачами согласно источнику развития. Анисимов Н.С. (2013) раскрывает с точки зрения онтологии, что самой близкой по сущности к категории «развитие» является категория «движение». Связь этих категорий дает возможность определить развитие как движение, обусловленное определенным законом и приводящее к качественным изменениям [1]. Исследование связи категорий «развитие», «движение» и «время» позволяет показать, что все возможные в классике виды развития с точки зрения философии можно отразить и в сфере теории физической культуры. Так в анализе техники движений выделяют кинематическую (пространственную, временную и пространственно-временную), динамическую (силовую) и ритмическую или, более широко, общую координационную структуру движений. Реально эти грани структуры не существуют изолированно друг от друга, конечно, это все учитывается в совокупности, что указывает нам на необходимость выбирать подход, для развития физических способностей способствующий комплексному и всестороннему воздействию на физическую подготовку человека. Тем самым мы убеждаемся в том, что онтологические категории «развитие», «движение» и «время» это взаимосвязанные между

УДК 37.01/09

кандидат педагогических наук, доцент Трусова Оксана Владимировна
Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);
кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Роза Ефимовна
Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);
старший преподаватель, Твердохлебова Людмила Ивановна
Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье представлен онтологический анализ современных подходов к развитию физических способностей человека. Была сделана попытка рассмотреть синергетический, индивидуально-типологический и мультитипологический подходы к развитию физических способностей человека.

Ключевые слова: физические способности человека, синергетический подход, индивидуально-типологические особенности человека, нелинейное развитие, хаос, бифуркация, мультистабильность, развитие, движение, время.

Annotation. The article presents an ontological analysis of modern approaches to the development of human physical abilities. An attempt was made to consider the synergistic, individual-typological and multitipological approaches to the development of physical abilities of a person.

Keywords: physical abilities of man, a synergetic approach, individual-typological features of man, non-linear development, chaos, bifurcation, multistability, development, movement, time.

Введение. Одной из важнейших задач теории физической культуры является поиск универсальных законов развития физических способностей человека. Согласно научным теориям в основе их развития лежит иерархия разных врожденных (наследственных) задатков: анатомо-морфологическое развитие человека, особенности нервной системы, физиологические, биологические, телесные, генетические и психологические особенности. В процессе жизнедеятельности задатки, совершенствуясь на основе приспособительных изменений организма, перерастают в соответствующие способности.

Физические способности человека это комплекс свойств его организма отвечающих требованиям какого-либо вида мышечной деятельности и обеспечивающих эффективность ее выполнения. Основой эффективного воздействия на качество их развития служит всесторонность и целостность. Именно учет всех факторов влияющих на степень развития физических способностей позволит достигнуть максимального тренировочного эффекта.

Однако при изучении теоретических положений в области теории и методики физической культуры возникла потребность в поиске новых подходов к развитию физических способностей человека.

УДК: 378.1

кандидат философских наук, профессор кафедры
социальных наук Солопова Надежда Саввична
Уральский государственный архитектурно-художественный
университет (г. Екатеринбург);
доктор юридических наук, профессор кафедры теории
государства и права Пучков Олег Александрович
Уральский государственный юридический университет (г. Екатеринбург)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ

Аннотация. В статье анализируются специфика реализации Болонского процесса в высшем образовании Российской Федерации. Авторы подвергают критике "академический капитализм", получивший распространение во многих странах Болонского процесса, высказываются в пользу дальнейшей гуманизации высшего образования.

В статье обращается внимание на необходимость реализации важнейшего принципа Болонского процесса - равенства субъектов права в сфере высшего образования. Для реализации этого принципа авторы предлагают повысить статус русского языка.

Ключевые слова: Болонский процесс, человеческий капитал, принцип равенства субъектов права в сфере высшего образования, академический капитализм, инновационные процессы.

Annotation. The authors analyze the Bologna Process implementation specifics' in the sphere of higher education in the Russian Federation. The authors criticize the concept of "academic capitalism", that had spread in the Bologna process countries-participants, and favored further humanization of higher education.

The article accents the attention to the need of the most important principle of the Bologna Process implementation, - the equality of legal subjects in the sphere of higher education. To implement this principle, the authors propose to improve the status of the Russian language.

Keywords: Bologna process, human capital, the principle of equality of legal subjects in the sphere of higher education, academic capitalism, innovative processes.

Введение. Специфика возникающих проблем в сфере реализации Болонского процесса такова, что "даже в однотипных, близких по своему общественному строю и культуре общества довольно много своеобразия в механизмах зарождения и осуществления нововведений, методах управления ими на уровне государства и организаций" [1, 5]. Необходимы собственные, отечественные исследования проблематики высшего образования в России в целях осознания платформы его будущего инновационного развития. В этой связи целью настоящей статьи является исследование проблематики особенностей реализации Болонского процесса в России с позиции педагогики, экономики и юриспруденции.

Итоги внедрения Болонского процесса в России пока, наверно, подводить рано, но однозначно можно утверждать, что цель этого процесса – достижение

открытости образования и повышение его конкурентоспособности – пока не реализована. Причина такого явления – разные ценностно-гуманистические платформы этого процесса в Западной Европе, США и России. В странах Запада такой платформой является "академический капитализм", который способен подчиняться рынку и соединяться с ним, при этом не утрачивая свою гуманистическую составляющую. В России пока "академический капитализм" существует на концептуальном уровне, но уже явная тенденция в этом направлении прослеживается. Речь идет о бизнес-образовании, где бизнес и образование становятся равноправными участниками образовательного процесса. Так, объем рынка бизнес-образования в России в 2006 г. составил 170 – 200 млн. долл. Величина потребления услуг в этом секторе пока существенно ниже, чем в странах ЕС (соответственно 1,5 против 86 долл. в год на человека). Однако, по данным исследователей, в 2016 г. объем российского рынка бизнес-образования вырос до 1,6 млрд.долл. [2, 201].

В России четко прослеживается стремление сократить численность «неэффективных» академических и иных научных учреждений. Мотивируется это тем, что лучше сосредоточить все финансовые средства в нескольких десятках ведущих технических вузов, технопарках и направить их на решение кардинальных наукоёмких задач. Но этот путь не может быть признан эффективным в силу того, что существует закономерность: гениев – единицы, но их гениальность подготовлена кропотливым трудом многих. В книге «Я – математик» великий ученый XX в. Н. Винер писал, что «95 % оригинальных научных работ принадлежат менее чем 5 % профессиональных ученых, но большая часть из этих работ вообще бы не появилась, если бы остальные 95 % ученых не содействовали созданию общего достаточно высокого уровня науки» [3, 146]. Существует еще одна закономерность: результат внедрения инноваций без всестороннего социокультурного анализа их последствий может быть негативным. Речь идет об интернационализации в сфере высшего образования, которая "подразумевает не только мобильность студентов, придание процессу образования международного измерения, но и случаи, когда университеты "преодолевают границы" и предлагают свои услуги в странах, не обладающих достаточными возможностями для удовлетворения растущего спроса на высшее образование. Экспорт образовательных услуг (программ), создание филиалов в других странах - это реакция вузов на процесс глобализации" [4, 191]. Поэтому мы полагаем правильным, что для более четкого понимания сути интернационализации образования требуется ответить на вопросы: кому выгодна интернационализация высшего образования? С какой целью должна проводиться интернационализация высшего образования? Почему интернационализация должна приниматься современными университетами в качестве основной повестки дня? Важна ли интернационализация студентам и другим заинтересованным лицам? Какие цели должны преследовать современные университеты? Какому университетскому образованию мы должны довериться? [4, 189].

Для России со специфическим менталитетом ее общества, основанном на гуманистических ценностях, на объективно продуцируемом духе общности, коллективизма такая платформа "академического капитализма" является губительной и не приведет к желаемым целям Болонского процесса. У этого процесса в странах Запада и у России в этом смысле разные точки отсчета. Если в западных странах человек – это капитал, в основе которого заложена

направленных на развитие выносливости у учащихся старших классов, должна быть основана на предварительном дифференцировании школьников по биологическому возрасту с последующим учетом соматотипа (для рационального регулирования параметров нагрузки) и типа высшей нервной деятельности – для определения методов выполнения физических упражнений. Применение экспериментальной методики позволяет обеспечить прирост в развитии у учащихся старших классов координационной и силовой выносливости и в меньшей степени – развитие скоростной и общей выносливости.

Литература:

1. Гужаловский А.А. Проблема «критических» периодов онтогенеза и ее значение для теории и практики физического воспитания // Очерки по теории физической культуры. – М.: ФиС, 1984. – с. 211–223.
2. Жестяников Л.В. Дифференцированный подход в тренировочном процессе подростков бегунов на средние дистанции с учетом их биологического возраста: Дисс. ...канд. пед. наук / ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта. – Л., 1987. – 205 с.
3. Зайцева В.В., Сонькин В.Д. Оптимизация двигательного режима на основе типологических особенностей индивида // Физическая культура индивида. – М., 1994. – С. 21–34.
4. Зимкин Н.В. О некоторых факторах, определяющих влияние физических упражнений на последующую работоспособность / Н.В. Зимкин, Ю.К. Демьяненко, Б.К. Замаренов // Теория и практика физической культуры. – 1963. – №11. – С. 50–54.
5. Курамшин Ю.Ф. Методы обучения двигательным действиям и развития физических качеств: теория и технология применения: Учебное пособие для студентов институтов физической культуры по дисциплине «Теория физической культуры» / СПбРАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб, 1998. – 76 с.
6. Трусова О.В. Развитие выносливости старших школьников на уроках физической культуры: Монография. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2016. – 144 с.

Затем определялся уровень выносливости школьников по результатам батареи двигательных тестов (общая выносливость: 12 бег Купера, Гарвардский степ тест; скоростная выносливость: бег 500 и 1000 м.; силовая выносливость: поднимание прямых ног из положения вис, подтягивание на перекладине из положения вис лежа; координационная выносливость: челночный бег 5x10м., и вариативный челночный бег). Затем определялся уровень развития выносливости у старших школьников.

Согласно показателям выводился высокий, средний, низкий уровень выносливости, в каждом тесте за каждый уровень ученик получал соответствующий балл. Так высокий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; низкий уровень 3 балла. Индекс развития выносливости рассчитывался по формуле:

$$ИРВ = \frac{\sum \text{баллов}}{F}$$

где ИРВ – индекс развития выносливости;

\sum баллов – сумма баллов полученных за выполнение тестов;

F – общее количество тестов по определению выносливости.

Поисковый эксперимент показал, что при применении традиционных средств развития выносливости, имеющихся в программе по предмету «Физическая культура», наиболее эффективными являются методы стандартно-непрерывного и переменного-непрерывного упражнения, если предварительно дифференцировать школьников по биологическому возрасту, а в последующем содержание занятий строить с учетом соматотипа - для рационального регулирования параметров нагрузки и типа высшей нервной деятельности - для определения методов выполнения физических упражнений. Эти положения стали важнейшими для разработки экспериментальной методики развития выносливости.

Для проведения формирующего эксперимента было создано две группы – экспериментальная (120уч. 10 – 11 кл.) и контрольная (120уч. 10 – 11 кл.). В результате формирующего эксперимента установлено, что разработанная методика позволила достоверно при $P < 0,05$ повысить уровень проявления выносливости в экспериментальных группах среди акселератов, ретардантов и медиантов по сравнению с такими же категориями учащихся в контрольных группах.

В заключение эксперимента по всем контрольным испытаниям уровень разных видов выносливости в экспериментальных группах, как у девушек, так и у юношей достоверно выше, чем в контрольной группе. В первую очередь, обнаружен прирост в развитии координационной и силовой выносливости и в меньшей степени – в развитии скоростной и общей выносливости.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**, что разработанная методика развития выносливости у старшеклассников, основанная на учете индивидуально-типологических особенностей, таких как биологический возраст, соматотип и тип высшей нервной деятельности, показала свою эффективность. На развитие выносливости у учащихся старших классов доминирующее влияние оказывает биологический возраст. Менее значимыми для развития выносливости являются соматотип и тип высшей нервной деятельности. Методика проведения уроков физической культуры,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

фундаментальная экономическая база, дающая ему возможность выбора и достижения цели, то в России у человеческого капитала такая база пока не сформирована, как, впрочем, не сформированы еще все рыночные институты, способствующие ее созданию. Так, к примеру, в странах Западной Европы и в США со второй половины XX века возникла тенденция «опережающего вложения финансовых ресурсов в развитие человека по сравнению с их вложениями в физический капитал, что стали трактовать как вложение в человеческий капитал, *главный фактор развития общественного производства* (курсив наш – Н.С., О.П.), а наступившую новую эпоху как постиндустриальное общество» [5, 145]. Вряд ли можно согласиться с трактовкой человеческого капитала, которую предложили С. Фишер, Р. Дорнбуш и Р. Шмалензи. Ученые полагают, что человеческий капитал есть мера воплощения в человеке способностей приносить доход [6]. С нашей точки зрения, человеческий капитал – это экономическое, социальное, культурное, образовательное, профессиональное и иное благополучие человека, т. е. его востребованность обществом на основе созданного для него совместно и государством, и обществом, и собственной инициативой человека определенного базиса, позволяющего ему создавать, экспериментировать, творить, открывать что-то новое в науке, технике, искусстве, других видах человеческой деятельности.

Следовательно, возможности и цели образования в западных странах и в России объективно будут разными. К нашим рассуждениям следует добавить замечательный вывод, сделанный исследователем методологии науки В. С. Степиным, который полагает, что есть функция фундаментальных наук, которая не сводима к экономическому применению их технологических следствий. Автор справедливо указывает, что «фундаментальная наука – это неотъемлемая часть культуры. И научная рациональность является основой для формирования мышления человека в процессе его обучения. В России основой обучения является преподавание фундаментальных наук. Когда человек усваивает фундаментальные науки, у него возникает особый тип сознания, который лежит в основании целенаправленной деятельности. Кстати, этот тип сознания разрушается сегодня массовой культурой. И восстанавливается он только благодаря тому, что на культуру влияет наука с ее разумностью мышления и четкостью действия. Массовая культура формирует клиповое сознание – некий калейдоскоп восприятий, в котором нет логики. Человеком с таким типом сознания очень легко манипулировать, и, может быть, это одно из предназначений массовой культуры» [3, 145-146].

Изложение основного материала статьи. В современном мире все громче звучат выводы, что человеческая цивилизация переживает кризис в культуре и творчестве. Специфика познания мира методами культурологии и творчества такова, что она может явиться прочным фундаментом научных инноваций (будучи построена на неявном знании, алогичности мышления, поливариантности восприятия мира).

В связи с этим возникает насущная проблема восстановления в России эффективной системы гуманитарного образования, способного противостоять верховенству массовой культуры. Именно с этих позиций и должны формироваться национальные программы образования и научных исследований. Позиции России, ЕС и США во многом совпадают, «однако обращает на себя внимание то обстоятельство, что в отечественных

программах национального масштаба отсутствуют программы социально-гуманитарных исследований, тогда как, например, в ЕС они представлены достаточно широко (примерно 40 % от общего числа программ). Последнее учитывает *возрастающую роль социальных и гуманитарных технологий в жизни современного общества* (курсив наш – Н.С., О.П.). Отечественные же программы ориентированы пока на исследование естественнонаучного и технологического плана» [3, 147].

Нет сомнения в том, что все приоритетные направления в образовании России не нацелены на гуманитарное знание. Мы солидарны с мнением директора Института всеобщей истории, академика РАН А.О. Чубарьяна о том, что в «центре любой модернизации должен стоять человек. Без человека, без понимания его роли никакая модернизация в стране немислима. В том же «Сколково» как центре инноваций необходимо проводить исследования гуманитарных проблем – психологии, искусства управления, принятия решений и пр.» [7]. А.О. Чубарьян приходит к выводу, что на сегодняшний день изучение гуманитарных предметов во многих вузах – чистая профанация [7]. Автор приводит пример, что на изучение курса отечественной истории отводится всего один семестр. А ведь именно этот курс направлен на достижение важнейшей цели – самоидентификации студента в сфере многонациональной российской и зарубежной культуры, проявляющейся как многовековая общность исторического бытия, и, в тоже время, содержащая разность потенциалов, связанных со спецификой географического, бытового, психологического, религиозного, политического, правового и иного воздействия.

Таким образом, следует подчеркнуть, что Болонский процесс все еще находится на этапе согласования позиций стран-участников, и относиться к нему следует именно как к процессу, а не как к результату. Стабилизатором же этого процесса, гарантом его эффективности, правовой непротиворечивости выступают международно-правовые принципы. Так, например, содержание принципа равенства заключается не только в юридическом равенстве государств - участников этого процесса, а так же и в том, что каждое государство должно уважать правосубъектность других государств и иметь право свободно выбирать и развивать свои политические, социальные, экономические, культурные, образовательные системы. Принцип равенства субъектов права в сфере высшего образования составляет одну из основ современных международных отношений. Этот принцип косвенно закреплен в п. 1 ст.2 Устава ООН, который гласит «Организация основана на принципе суверенного равенства ее членов» [8]. Данный принцип закреплен в качестве основополагающего в уставах международных организаций системы ООН, большинства региональных международных организаций. Принцип равенства субъектов в сфере образования развит в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах от 16 декабря 1966 г., а также в Принципах международного права, касающегося дружественных отношений и сотрудничества между государствами в соответствии с Уставом ООН от 24 октября 1970 г., в Декларации принципов Заключительного акта СБСЕ от 1 августа 1975 года, в Парижской Хартии для Новой Европы 1990 г. и в ряде других международно-правовых актов.

В качестве одного из аспектов реализации данного принципа выступает язык преподавания как один из проблемных вопросов унификации систем

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

работ показывает, что индивидуальный подход при развитии выносливости в большей степени изучен в теории и методике подготовки спортсменов [2].

Помимо исследований в области спорта индивидуализация физкультурных занятий рассматривалась в содержании физкультурно-оздоровительных, реабилитационных, рекреационных занятий, а также в процессе занятий, проводимых в образовательных учреждениях [5].

За последние годы проблема индивидуализации занятий по физической культуре в школе изучалась в меньшей степени и касалась, например, вопросов обучения технике физических упражнений, сопряженного физического и психического развития школьников, применения модульных технологий и других вопросов. Учет индивидуально-типологических особенностей старших школьников исследовался преимущественно при развитии силы и гибкости. В методике развития выносливости в старших классах отдельно учитывались соматотип, биологический возраст и особенности высшей нервной деятельности. Однако отсутствуют исследования, показывающие взаимосвязь и влияние данных факторов на развитие выносливости. Некоторые специалисты в области физической культуры, утверждают, что в условиях урока физической культуры нет возможностей развивать выносливость в том ее проявлении, в котором она развивается в процессе целенаправленных тренировок. Мы с таким положением в корне не согласны. Так как при системном воздействии на каждом уроке физической культуре в сумме с другими видами физической деятельности школьников позволит повысить общую выносливость школьников. И создаст фундамент для повышения общей работоспособности учащегося.

В результате предварительного обследования 600 учащихся старших классов школ городов Приднестровья таких как Тирасполь, Бендеры, Дубоссары, Рыбница, Днестровск, установлено, что наивысший показатель корреляции, как у юношей, так и девушек обнаружен между биологическим возрастом и суммарным показателем выносливости. На второй позиции взаимосвязь между соматотипом и выносливостью а на третьей – между типом высшей нервной деятельности и выносливостью. Таким образом, было выявлено доминирующее значение биологического возраста при развитии выносливости старшеклассников [6].

В дальнейшем процессе констатирующего эксперимента приняли участие 240 школьников. Его целью было выявление исходного уровня выносливости (общей, силовой, скоростной и координационной) в условиях существующей методики ее развития в школах. В результате констатирующего эксперимента выявлен фактический уровень проявления выносливости у школьников, который оказался ниже среднего показателя у юношей и низким у девушек при сравнении полученных результатов с программными требованиями по предмету «Физическая культура» (ПМР, 2009).

При проведении поискового эксперимента, целью которого было выявление наиболее адекватных средств, методов педагогических воздействий для развития выносливости с учетом индивидуально-типологических особенностей старшеклассников первоначально был определен профиль учащихся: соматотип – по методике М.В. Черноруцкого; тип высшей нервной деятельности по методике Г. Айзенка; биологический возраст по методике В.В. Бунака [3, с. 28].

свидетельствует о необходимости изменений подходов к организации и проведению уроков физической культуры.

По данным ряда авторов [1, 5] в старшем школьном возрасте наступает сенситивный период для развития выносливости. В настоящее время существует большое количество методик развития выносливости у школьников. Однако, уровень развития выносливости у школьников на практике остается на довольно низком уровне. Одной из вероятных причин такого положения является отсутствие учета индивидуально-типологических особенностей учащихся со стороны учителей физической культуры. В настоящее время сложилось явное противоречие между необходимостью поиска новых эффективных путей развития выносливости у старших школьников, основанных на реализации индивидуального и дифференцированного подходов и недостаточностью научного обоснования учета индивидуально-типологических особенностей (в частности, биологического возраста, соматотипа и типа высшей нервной деятельности) для эффективного развития выносливости у старшеклассников на уроках физической культуры.

Поэтому исследование взаимосвязи между индивидуально-типологическими особенностями и развитием выносливости старших школьников является актуальным.

Формулировка цели статьи. Цель данного исследования теоретическое и экспериментальное обоснование методики развития выносливости у старших школьников на уроках физической культуры с учетом их соматотипа, типа высшей нервной деятельности и биологического возраста. Мы предполагаем, что разработка и использование методики проведения уроков физической культуры, основанной на применении индивидуального и дифференцированного подходов с учетом соматотипа, типа высшей нервной деятельности, биологического возраста занимающихся позволит повысить уровень проявления выносливости у учащихся старших классов. Для решения поставленной цели были решены следующие задачи исследования: определены индивидуально-типологические особенности у старшеклассников и их влияние на развитие выносливости на уроках физической культуры. Теоретически и экспериментально обоснована методика развития выносливости на уроках физической культуры у старшеклассников с учетом их соматотипа, типа высшей нервной деятельности, паспортного и биологического возраста. Определена эффективность разработанной методики развития выносливости у старшеклассников с учетом их индивидуально-типологических особенностей. В исследовании применялись следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение литературных источников; педагогическое наблюдение, экспертная оценка; опрос (анкетирование, беседа); тестирование уровня развития выносливости у старших школьников; функциональные пробы для определения работоспособности школьников; антропометрия; соматотипирование; соматоскопия; тестирование высшей нервной деятельности школьников; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Изложение основного материала статьи. Изучение литературных данных показало, что механизмы индивидуализации в процессе двигательной деятельности раскрыты во многих работах [2, 3, 4]. Анализ диссертационных

образования в рамках Болонского процесса. Это связано не только с тем, что не все студенты и преподаватели знают английский язык, который негласно стал официальным языком Болонского процесса, но в большей мере с тем, что они и не стремятся знать этот язык, боясь потерять свою национальную идентичность. Эта проблема, по мнению Мишель Бажу-Давья, представителя университета Париж-ХVII (Франция), особенно характерна для Франции, где студент не очень стремится изучать иностранные языки [9, 254].

Исследователь специфики реализации Болонского процесса в России Н.С. Новикова, полагает, что если в данный момент английский язык стал объективно языком международного общения, языком делового оборота, то в современном образовательном процессе он должен занять такое же место [9]. В таком случае в России необходимы кардинальные изменения в сфере преподавания английского языка. Подразумевается, что он вводится в качестве обязательного языка со второго класса средней общеобразовательной школы, а потом в высшей школе, а в особенности на магистерских программах, где часть предметов будет преподаваться на английском языке. Вместе с тем, мы полагаем, что Россия может предложить конкурентоспособное образование на русском языке. Из этого постулата современной российской образовательной действительности следует тезис о том, что в результате безумной «болонизации» российского образования произошел факт, о котором практически нигде не упоминается. «За последние 20 лет количество людей, говорящих на русском языке, сократилось на 50 миллионов человек» [10].

Вениамин Каганов, бывший замминистра образования РФ полагает, что наши соотечественники, иностранцы, особенно молодежь, для которых знание русского языка становится серьезным конкурентным преимуществом, должны иметь возможность получить необходимые им знания. Тем более, что по словам В. Каганова, за последние годы Россия вошла в десятку стран по количеству иностранных студентов. Сегодня их более 180 тысяч. Около 300 тысяч получают образование заочно и в филиалах российских вузов [10].

Посол по особым поручениям МИД РФ Элеонора Митрофанова обратила внимание на тот факт, что в странах СНГ и Балтии около 138 миллионов человек, из которых 61 миллион человек владеет русским языком, еще 30 миллионов владеет им пассивно. По ее мнению продвижение русского языка в странах ближнего зарубежья должно стать приоритетом не только в сфере образования. От этого зависят геополитическая безопасность нашей страны [10].

Что же касается сферы образования, то здесь знания русского языка должно быть встроено в различные направления обучения. Так, заместитель руководителя Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям В. Григорьев полагает, что "необходима система online-обучения, в рамках которой будут учить не только язык, но и математику, космонавтику на русском языке - нам есть чему научить. Мы можем предложить конкурентоспособное образование, что заставит людей учить русский язык" [10].

Углубленное изучение русского языка и отечественной истории позволит реально противостоять агрессивному воздействию массовой культуры, продуцируемой отсутствием в мировоззрении обучающегося стержня - осознания своей идентичности, принадлежности к российскому народу, к российскому государству.

Пока же ситуация такова, что хотя для достижения целей национальных проектов в сфере образования постоянно идет увеличение государственных расходов, современная политика государства в сфере образования определяется, тем не менее, не столько затраченными средствами из федерального бюджета, сколько непродуманными метаниями в сторону всеобщей технизации образования. Дело дошло до того, что даже в вузах гуманитарного профиля используются для организации и оценки, к примеру, самостоятельной творческой работы студентов, чисто техническая терминология: «управление эксплуатации инфокоммуникационных систем», «динамика показателей», «критерии производительности», «образовательный продукт» и т.д. Дифференцированный подход государства в сфере образования «будет осуществляться государством и в отраслевом разрезе: существенно сократится прием на бюджетные места в педагогические, экономические и юридические вузы, тогда как обратная картина будет наблюдаться в технических вузах. Это объясняется тем, что «в настоящее время в стране *переизбыток гуманитариев* (курсив наш - Н.С., О.П.), тогда как промышленность испытывает острую нехватку квалифицированных кадров, владеющих современными технологиями» [11, 392]. Позволим себе усомниться в правильности такого «инновационного подхода» к современному образованию в России.

Во-первых, официальных цифр о переизбытке специалистов по таким профессиям так и не появилось.

Во-вторых, каким образом появятся высококвалифицированные кадры, владеющие современными технологиями, без мощного мировоззренческого потенциала, который основывается прежде всего на гуманитарном образовании.

В-третьих, демографический бум в России в начале 2000-х объективно приведет к росту потребности в квалифицированных педагогических кадрах, а кризисные явления в экономике, в сфере трудовых и иных социальных отношений, проблемы, связанные с ухудшением международной обстановки, объективно способствуют востребованности труда юристов.

В-четвертых, экономико-правовое регулирование в РФ в последние годы (особенно в 2014-2017 годах) кардинально поменялось, что прежде всего проявилось в существенном изменении законодательства, регулирующего предпринимательские и корпоративные отношения. Так, по мнению российского ученого-юриста Е. А. Суханова, «речь идет не об очередной законодательной классификации юридических лиц, а о кардинальном изменении правового статуса основных разновидностей предпринимательских корпораций, поскольку такое их деление ярко характеризует очередные попытки перехода отечественного корпоративного права к широкому использованию американских правовых конструкций» [12, 26]. Отказ от привычных форм ведения бизнеса, широкое введение характерных для американского права, но неоднозначно воспринимаемых российскими экономистами и юристами конструкций опционного и корпоративного договоров, и иные радикальные реформы законодательства об экономической деятельности вряд ли создают объективные предпосылки к переизбытку в стране экономистов и юристов.

В-пятых, производство нуждается прежде всего в квалифицированных рабочих кадрах, блестящая система подготовки которых в профтехучилищах

УДК 796.012.12: 371.212

кандидат педагогических наук,

доцент Трусова Оксана Владимировна

Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);

старший преподаватель Евсеева Елена Яковлевна

Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь);

старший преподаватель Мазур Василий Васильевич

Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы учета индивидуально-типологических особенностей при развитии выносливости у старшеклассников, описывается необходимость индивидуализации и дифференциации содержания образовательного процесса, выявлены факты, подтверждающие наличие негативных тенденций на уроках физической культуры.

Ключевые слова: старшеклассники, выносливость, индивидуально-типологические особенности, индивидуализация и дифференциация.

Annotation. In the article the problems of taking into account of individual types of features at development of endurance for senior schoolchildren are examined, the necessity of individualization and differentiation in educational process is described, facts confirming the presence of negative tendencies on the lessons of physical training are exposed.

Keywords: senior schoolchildren, endurance, individual types of features, individualization and differentiation.

Введение. Урок физической культуры в общеобразовательной школе это педагогический процесс, направленный на получение учащимися знаний в области физической культуры. В связи с этим одной из первой задачей урока по предмету «Физическая культура» решаемой на каждом уроке является образовательной. Помимо этого выдвигаются развивающая и воспитательная задачи согласно сложившейся традиционной методике построения уроков физической культуры. Часто между учителями физической культуры возникает справедливый вопрос ...«Если урок физической культуры должен носить образовательную направленность, почему тогда качество уроков определяется по результатам двигательных тестов?». При этом в течение учебного года проводится большое количество межшкольных соревнований, выступая на которых также необходимо продемонстрировать высокий уровень физической подготовленности учащихся. На основе этих положений становится понятно, как важно учителями физической культуры не только научить школьников ведению физкультурной деятельности, но и развить у них физические способности. По данным мониторинга двигательных способностей школьников уровень физической подготовленности снижается, что

компетенции / Известия Уральского гос. унив-та. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – N 6 (85), ч. 2. – С. 21–26.

6. Гаврилов С.Н. Опыт применения проектной педагогической технологии в духовно-нравственном воспитании студентов медицинского вуза/ С.Н. Гаврилов, С.В. Старцева, А.А. Филозоп // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 38. – С. 98 – 104.

7. Галковская О.А., Маркова Т.И. Биоэтика. Учебное пособие. – СПб: Издательство ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2014. – 168 с.

8. Грандо А.А. Врачебная этика и медицинская деонтология: учеб. пособие для мед. ин-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – Киев: Выща школа, 1988. – 186 с.

9. Кропачева М.Л. Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ижевск, 2012. – 229 с.

10. Лобазов Д.В., Кизесова И.В. Методологические основы ролевой игры. / Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №4. – С. 190–193.

11. Малая Л.Т. История медицины. Очерки. / Л.Т. Малая, В.Н. Коваленко, А.Г. Каминский, Г.С. Воронков. – Киев: Либідь, 2003. – 416 с.

12. Ратуева О.Н. Активные методы проблемного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – №2. – С. 81 – 84.

13. Скумин В.А. Деонтология в работе медицинской сестры детской больницы // Медицинская сестра: журнал. – М., 1984. – № 2. – С. 56-59.

14. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (методологический аспект): монография. – 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.

15. Шамов И. А. Биомедицинская этика. Учеб. пособие для студентов мед. вузов. – Москва: Медицина, 2006. – 339 с.

16. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва, 2004. – 416 с.

17. Clara Costa Oliveira, Mariada Conceicao Azevedo Ethics and deontology of medical education and nurses in Portugal – Revista Reflexão e Ação, Santa Cruzdo Sul, v. 20 – p.192 – 208.

18. Roter D. Doctors talking with patients/patients talking with doctors: improving communication in medical visits / D. Roter, J.A. Hall. – Westport: Praeger Publishers, 2006. – 231 p.

19. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (поколения 3+) по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело» (квалификация (степень) «специалист») [Электронный ресурс]. URL: Минобрнауки .РФ/ документы/ 8076/ файл/ 7378/Prikaz_№_95_ot_09.02.2016.pdf (дата обращения: 07.09.2017).

20. Levetown M. Communicating with children and families: from everyday interactions to skill in conveying distressing information [Электронный ресурс]. URL: <http://pediatrics.aappublications.org/content/121/5/e1441.full.pdf> (Дата обращения: 07.09.17).

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

Советского Союза теперь разрушена, а взамен ничего не создано. Колледжи нацелены на подготовку специалистов среднего звена, но никак не квалифицированных рабочих. «В 2012 г. в вузах Российской Федерации учились около 6,3 млн. студентов... Число специалистов с высшим образованием выпускается в 2 – 2,5 раза больше, чем в дореформенный период. Выпуск специалистов со средним специальным образованием только достиг дореформенного уровня, и их число более чем в 3 раза меньше, чем выпускаемых специалистов с высшим образованием» [13]. Официальной статистики по выпуску квалифицированных рабочих нет, но по некоторым показателям можно сделать вывод о том, что их количество в разы меньше, чем специалистов среднего звена.

В-шестых, речь идет не о перепроизводстве специалистов гуманитарного профиля (специалисты высокой квалификации выпускаются только государственными вузами), а о том, что эту нишу в образовании заполнили частные образовательные учреждения, которые, хотя формально и являются автономными некоммерческими организациями (ч. 1 ст. 10 Федерального закона от 12.01.1996 N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях») [13], но на самом деле в качестве своей главной цели имеют получение дохода, а не повышение качества образовательных услуг [14].

В технических же вузах нужна серьезная материальная база для исследовательских проектов, которая не сообразуется с получением прибыли. В связи с этим, здесь «работа» частных вузов минимальна.

Безусловно, образование – это важнейшее направление деятельности государства, но с развитием гражданского общества в России речь должна идти о партнерстве, когда и у государства, и у общества возникает солидарная ответственность за образовательный ресурс страны, образовательные стандарты, образовательные льготы и т.д. Так, к примеру, авторы коллективной монографии «Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями» считают, что в условиях, «когда наука о высшей школе еще не получила достаточного развития, когда отсутствуют консалтинговые центры, способные выполнять работу по переводу вузов на инновационные рельсы, достичь поставленных целей можно только на основе частной инициативы. Примером проявления такой инициативы является Агентство по общественному контролю над качеством образования и развитием карьеры (АККОРК), цель которого – формирование инновационного высшего образования, обеспечивающего подготовку компетентных специалистов для развивающегося российского общества и народного хозяйства» [11, 398]. Совершенно оправданно, что важнейшим направлением деятельности АККОРК является сотрудничество с государственными структурами в области аккредитации и аттестации вузов. АККОРК также сотрудничает с общественной структурой – Академией содействия и развития управленческих наук и образования. АККОРК непосредственно сотрудничает с вузами в сфере развития обучающих технологий и научной работы.

Аналогичные структуры создаются и в рамках школьного образования. Создан Общественный Совет, у которого много задач: и вопросы издания качественных учебников, и обсуждение новых стандартов образования. «На первом заседании Совета прозвучала мысль о том, что необходимо выработать новое содержание гуманитарного образования – ведь в новой структуре

стандартов о его содержании ничего не говорится, и это отдельная тема для дискуссий» [7].

Такие партнерские отношения государства и гражданского общества России объективно необходимы. Это связано с тем, что государство в одиночку не справляется с огромным кругом проблем в сфере образования. «Вложения в образование в среднем по всем странам мира составляли от ВВП 1 % в начале XX века, 3,9 % - в конце XX в., 5 % в 2010 г. В России в 2010 г. в образование вложили 4,2 %, это меньше, чем средний показатель в мире» [5, 87].

Россия пока отстаёт по процентному показателю вложений в образование от ВВП от усреднённого показателя по всем странам мира. В 2016 г. расходы на образование составили 3,46 % от ВВП страны [15]. Поэтому так велика сейчас в нашей стране потребность переосмысления гуманистического потенциала педагогического сообщества, осуществляющего не образовательные услуги, а служение обществу, что до недавнего времени было традиционным и непоколебимым атрибутом именно российского образования.

Выводы. Таким образом, инновационные процессы в образовании России нельзя сводить к прагматической, узкоутилитарной ценности. Для инновационного развития страны решающим является человеческий фактор в его системном понимании и, прежде всего, включенности в специфику культуры огромной страны. Об этом убедительно сказала в своем программном заявлении "10 задач министра образования" министр образования и науки РФ О. Васильева. Министр полагает, что "учитель - это не специальность, это - служение". Поэтому возрастает солидарная ответственность педагога перед обществом и государства перед педагогом. "Каждый должен понимать, что работа учителя это не услуга, - высказала свою позицию министр. - Я буду запрещать вам произносить слово "услуга". "- Наверное, учитель должен пройти через специалитет, а не бакалавриат. Этот вопрос обсуждается, он в поле зрения, - сказала О. Васильева, добавив, что подобные изменения могут коснуться ряда инженерных и силовых вузов. - То, что внедрение педагогического бакалавриата принесло непонятный результат, очевидно всем" [16].

Таким образом, представляется целесообразным сделать следующие выводы:

1. В России человеческий капитал пока осознаётся как важнейшая ценность, но не как сформированная социокультурная реальность. Не создана фундаментальная экономическая база, дающая возможность свободного выбора молодым поколением страны своего личного образовательного стандарта как, впрочем, не сформированы еще все рыночные институты, способствующие ее созданию.

2. В качестве реализации важнейшего принципа Болонского процесса - равенства субъектов права в сфере высшего образования - следует предложить систему мер, направленных на повышение статуса русского языка в вузах, реализующих принципы Болонского процесса.

3. Образование – это важнейшее направление деятельности государства, но с развитием гражданского общества в России речь должна идти о партнерстве в данной сфере деятельности, когда и у государства, и у общества возникает солидарная ответственность за образовательный ресурс страны, образовательные стандарты, образовательные льготы и т.д.

являются результатом знаний, накопленных человеком веками, и являются источником гуманистических ценностей, культурных традиций и духовного наследия, что безусловно может найти эмоциональный отклик среди студентов, что в свою очередь является основополагающим условием для формирования гуманистически значимых качеств личности будущего специалиста [4, 8].

Включенные в пособие по этико-деонтологической подготовке видеозадания разработаны с учетом актуальности затронутой проблематики и специфики выбранной коммуникативной ситуации. Их целью является не только формирование навыка аудирования на иностранном языке, но и формирование знаний этического характера с их визуализацией и конкретизацией. Кроме того, учитывая требования современного образовательного стандарта ФГОС 3+ для медицинских специальностей на выделение 30% академических часов (36 академических часов в год) на самостоятельную работу студентов, видеозадания являются эффективным средством для организации работы по мониторингу и контролю деятельности учащегося по дисциплине «Иностранный язык» за пределами аудиторного занятия.

Выводы. Таким образом, используя гуманитарный потенциал дисциплины «Иностранный язык», мы ставим целью не только развитие профессиональной иноязычной компетенции, но и этико-деонтологической компетенции, характеризующейся готовностью, умениями и навыками эффективно достигать целей и задач в определенных врачебных ситуациях. Предложенная нами программа обучения этико-деонтологической подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык» строится на корректном и успешном использовании функциональных фраз, которые являются основой речевой стратегии и тактик в определенной коммуникативной ситуации. Безусловно, предложенная модель осуществления этико-деонтологической подготовки не может ограничиваться только аудиторной работой по дисциплине «Иностранный язык» и только лишь данной дисциплиной. Этико-деонтологическая подготовка предполагает не только обращение к отдельной дисциплине и использование ее гуманитарного потенциала, но в первую очередь создание комплекса условий, включающего в себя как учебную, так и внеаудиторную досуговую деятельность, а также интеграцию различных дисциплин на различных уровнях подготовки специалиста.

Литература:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 352 с.
2. Акопов В.И. Врач и больной: мораль, право, проблемы /В.И. Акопов; Отв. ред. д. филол. н. А.И. Акопов. – Ростов-на-Дону: Ин-т массовых коммуникаций, 1994. – 192 с.
3. Баева Т.А., Кубачева К.И. Деловые и ролевые игры в обучении студентов медицинского вуза иностранному языку./Евразийский Научный Журнал.– 2016. – № 11. – С. 202 - 207.
4. Вагнер Е.А. Раздумья о врачебном долге. – 2-е изд., испр. и доп. – Пермь: Кн. изд-во, 1991. – 244 с.
5. Василькова О. В. Методическая модель обучения студентов языкового вуза лексике одобрения как способ формирования межкультурной

В качестве наиболее эффективных активных методов обучения для наполнения программы по этико-деонтологической подготовке студентов медицинского вуза на занятиях по английскому языку мы можем отнести ролевые игры, кейсы, дискуссии, проектные работы. Кроме того, вышеперечисленные методы обучения основываются на исходном материале в рамках одной из коммуникативных ситуаций, содержательный компонент которого предоставляется в виде текстового материала (раздел «Reading»), видеоматериала (раздел «Videotask»), а также базовых заданий для отработки лексического и грамматического минимума. Типы заданий, заложенные в основу пособия по этико-деонтологической подготовке, направлены не только на развитие основных видов речевой деятельности для формирования коммуникативной компетенции на английском языке (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод с русского на английский язык), но и на развитие коммуникативного навыка по линиям «врач-пациент», «врач-родственники пациента» и др. Все материалы подобраны с учётом актуальности проблематики и коммуникативных ситуаций, требующих соблюдения этико-деонтологических норм.

Ролевые игры рассматриваются как один из способов формирования коммуникативной компетенции, которая является целью обучения иностранному языку и развитость которой позволяет решать целый ряд коммуникативных задач, в том числе в профессиональной деятельности, социальном взаимодействии, а также межличностных контактах. При создании игрового пространства «...происходит качественный переход от неуспешных коммуникативных стратегий и тактик к более успешным». Кроме того, организация ролевых игр на занятиях по английскому языку способствует усвоению определенных моделей коммуникации, а также формированию жизненных установок [10]. Следует отметить, что участие в ролевых и деловых играх и видеозаписи, сделанные на занятиях по английскому языку, помогают студентам оценить себя как будущих специалистов, самостоятельно проанализировать возможное поведение в ситуациях, связанных со своей будущей специальностью, овладеть навыками профессиональной этики и элементами рефлексивной культуры [3].

Особое внимание в процессе этико-деонтологической подготовки на занятиях по иностранному языку мы уделяем лексике одобрения и лексическим средствам, которые обладают огромной степенью функциональности в профессиональной деятельности врача. Подобные лексические средства выражаются в функциональных фразах и являются воплощением основных концептов, таких как милосердие, одобрение, сочувствие, сострадание и т.д. Эти концепты реализуются на уровне речевых стратегий и тактик речевого поведения в наиболее важных коммуникативных ситуациях в профессиональной деятельности врача [5, 18, 20]. При отборе функциональных единиц для выражения различных концептов на иностранном языке мы учитываем также эквивалент данных фраз и в родном языке для успешного их использования в профессиональной деятельности.

Кроме того, ввиду разнообразия предложенных типов заданий и материала, мы расширяем пространство этико-деонтологической подготовки за счёт обращения к литературным текстам не столько за счёт медицинской тематики, а за счёт актуальности проблематики, затронутой в данных текстах, а также их смыслового и ценностного содержания. Литературные произведения

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

4. Инновационные процессы в российском образовании нельзя сводить к прагматической, узкоутилитарной ценности академического капитализма. Для инновационного развития страны решающим является человеческий фактор в его системном понимании и, прежде всего, включенности в специфику культуры как геосоциального явления.

Литература:

1. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат. 1989. 270 С.
2. Инновации в образовательном процессе в Омском институте (филиал РГТЭУ): коллективная монография / под ред. С. Е. Метелёва. Омск: Издатель Омский институт (филиал) РГТЭУ, 2011. 311 с.
3. Степин В. С. Изменения в структуре науки и современный статус фундаментальных исследований // Будущее России. Вызовы и проекты: История. Демография. Наука. Оборона / Будущая Россия / Под ред. Г. Г. Малинецкого. М.: ЛКИ, 2008. 264 с.
4. Государство, право, общество в условиях глобализующегося мира: монография / отв. ред. А. В. Захаров. Москва: Проспект, 2017. 333 с.
5. Буланов В.С. Основы социально-экономической теории развития человека. Монография. М.: Проспект, 2014. 250 с.
6. С. Фишер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензи. Экономика / Пер. со 2-го англ. М.: Дело ЛТД. 1995. 864 с.
7. Чубарьян А. Новое социогуманитарное знание // Общественные науки. История. Обществознание. География. 2012 г., весна. Вып. № 1. [Электронный ресурс] <http://socialnauki.prosv.ru/> (Дата обращения: 11. 11. 2017).
8. "Устав Организации Объединенных Наций" (Принят в г. Сан-Франциско 26.06.1945) // "Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами", Вып. XII, - М., 1956, с. 14 - 47.
9. Новикова Н.С. Болонский процесс и высшее юридическое образование // Правоведение. 2003. № 2 (247). С. 248-255.
10. Лебедева Н. Я русский бы выучил // Российская газета. 2016 г. 18 ноября.
11. Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б. З. Мильнера. М.НИЦ.: Инфра-М. 2013. 624 с.
12. Суханов Е. А. Американские корпорации в российском праве (о новой редакции гл. 4 ГК РФ) // Вестник гражданского права. 2014. № 5. С. 3–32.
13. Федеральный закон от 12.01.1996 N 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» // Российская газета. N 14, 24.01.1996 (в ред. 03.07.2016 N 372-ФЗ).
14. Так, в телепередаче «На дне знаний-2» речь шла о крупнейшем негосударственном гуманитарном вузе мира – московской Современной Гуманитарной Академии, обогнавшей по числу студентов МГУ, Оксфорд, Кембридж и Гарвард вместе взятые. Общее число обучающихся на момент эфира составляло более 250 000 человек. Опрос выпускников юридического факультета показал весьма неутешительные результаты: выпускники не смогли назвать точного количества статей Конституции РФ, а также раскрыть содержание ее первой статьи, не говоря уже о том, что абсолютно никаких знаний в сфере уголовного, гражданского, трудового и т.д. права они не

показали // Канал Россия 1. [Электронный ресурс]. Канал Россия 1. URL: https://www.youtube.com/watch?v=k3uxAygUN_w. (Дата обращения 11.11. 2017).

15. Бюджет-2016: на первом месте – содержание государства [Электронный ресурс]. URL: <http://cepr.su/wp-content/uploads/2015/10>. (Дата обращения: 11.11. 2017).

16. Ивойлова И. 10 задач министра Васильевой // Российская газета. 2016 г. 28 сентября.

Педагогика

УДК 37.064

кандидат педагогических наук

Тращенкова Светлана Александровна

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

ТЕОРИЯ ДЕТСТВА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ

Аннотация. Актуальность изучения системы отношений «дети-взрослые» как предмета междисциплинарных исследований обусловлена усилением внимания социологических, социально-психологических и педагогических исследований к социальному функционированию и развитию мира детства, увеличению попыток переосмыслить ребенка и детство, как психологических субъектов и, в тоже время, рассмотреть их в качестве субъектов социализации. Современные теории социализации определяют детство как особую субкультуру и как одно из условий успешного развития общества. Особое значение в этом контексте имеют проблемы взаимодействия между взрослыми и детьми, которые обеспечивают синергический эффект во взаимном регулировании, взаимодополняемости и взаимосоциализации старшего и младшего поколений. Понимание сущности детских и взрослых сообществ, их динамика формирования и развития требует изучения феномена детства в контексте отдельных отраслей знаний и на междисциплинарной основе. Система отношений «дети-взрослые» рассматривается с позиции различных наук, что обеспечивает комплексность исследования.

Ключевые слова: Детство, семья, социальный институт, детско-взрослое сообщество, ребенок-взрослый, развитие взрослого и детского сообществ, образцы социального поведения, социальный статус детства, междисциплинарные исследования.

Annotation. The urgency of studying the system of "children-adults" as a subject of interdisciplinary research is due to the increased attention of sociological, socio-psychological and pedagogical research to the social functioning and development of the world of childhood, to an increase in attempts to rethink the child and childhood as psychological subjects and, at the same time, to consider them as subjects of socialization. Modern theories of socialization define childhood as a special subculture and as one of the conditions for the successful development of society. Of particular importance in this context are the problems of interaction between adults and children, which provide a synergistic effect in mutual regulation,

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

подхода является именно компетенция, представляющая собой «содержательный компонент способности к выполнению какой-либо деятельности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения» [16].

Обратившись к Федеральному Государственному Образовательному стандарту (ФГОС 3+) по специальности 31.05.01 «Лечебное дело», мы отмечаем в списке общекультурных и общепрофессиональных компетенций такие компетенции, как «готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать этнические, конфессиональные и культурные различия» (ОК-8), а также «способность и готовность реализовывать этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности» (ОПК-4) [19]. Данные компетенции составляют основу этико-деонтологической компетенции, которая в свою очередь включает в себя обширный комплекс фоновых знаний о медицинской этике и деонтологии, в том числе культурологических, готовность и способность к реализации этических норм в общении с пациентами, родственниками пациента, а также коллегами по работе. Кроме того, немаловажным компонентом этико-деонтологической компетенции является наличие деонтологически значимых качеств личности, таких как эмпатия, сострадание и др.

Таким образом, целесообразно использование гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» для осуществления этико-деонтологической подготовки. Рассматриваемая нами проблема осуществления данной подготовки требует выделения наиболее актуальных для медицинской деятельности коммуникативных ситуаций, которые являются наиболее сложными в этическом плане. К таким ситуациям на основе опроса практикующих врачей различных специальностей мы можем отнести «Сообщение пациенту и родственникам пациента неблагоприятного прогноза» (Breaking bad news), «Работа с детьми» (Dealing with children), «Изменение образа жизни» (Talking about lifestyle changes), «Работа с пожилыми пациентами» (Dealing with elderly patients), «Работа с неизлечимо больными пациентами» (Dealing with terminally ill patients), «Мониторное наблюдение и обследование пациента» (Monitoring the patient), «Работа в команде» (Working in a team), «Работа с пациентами различных этнокультур» (Diversity at work) и др. Данные коммуникативные ситуации легли в основу этико-деонтологической подготовки в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык».

Одним из ведущих способов осуществления деонтологической подготовки на занятиях по иностранному языку являются активные методы обучения, которые ориентированы на практическое обучение языку, осуществляемое за счет широкого использования коллективных форм обучения, в том числе ролевых игр и современных образовательных технологий [1]. Активные методы позволяют активизировать творческое мышление обучающегося, побудить его к творческому участию. При этом задачей активных методов является развитие способностей личности на основе ее индивидуальных особенностей и способностей. Активные методы обучения способствуют развитию мышления учащихся путем вовлечения их в проблемные ситуации, максимально приближенные к их профессиональной действительности, не только углубляя при этом профессиональные знания, но и развивая их практические навыки и умения [12].

об этике как науке, о фундаментальных вопросах этики, о нормативных документах, регулирующих правовые отношения врача и пациента. В некоторых исследованиях отмечается, что подобное изучение биоэтической этики представляет собой всего лишь первый или, так называемый, «пропедевтический» уровень общетеоретической подготовки. Наряду с первым уровнем необходимо введение второго, который конкретизировал бы применение полученных ранее общетеоретических положений и имел бы прикладной характер, соответствия реалиям практической деятельности медицинских сотрудников [15].

На примере медицинских вузов Северной Америки, где за последние десятилетия практически во всех медицинских вузах Северной Америки была реализована программа по введению курсов этики, отметим, что по-прежнему острой остается проблема дегуманизации медицины и профессиональной деятельности врачей, о чём свидетельствует огромное количество судебных исков, поступающих от пациентов [9]. В.Гущин, директор отделения хирургической онкологии клиники Мерси (Балтимор, США) отмечает необходимость тренировки навыка общения, который является составляющей профессионализма, что невозможно, на наш взгляд, осуществить в рамках теоретической дисциплины. Таким образом, несмотря на то, что дисциплина «Медицинская биоэтика», безусловно, расширяет кругозор студентов и обеспечивает изучение основ медицинской этики, данная дисциплина как самостоятельная единица, ограниченная по времени изучения одним семестром или годом, не имеет достаточного потенциала для практического применения данных знаний.

В этой связи, целесообразным становится применение иной модели осуществления этико-деонтологической подготовки, которая представляет собой интегрированный курс в рамках отдельной специальной дисциплины на основе технологии проблемного обучения (Problem-based learning) широко применяемой в медицинских вузах Великобритании и Америки, и предоставляющей студентам возможность с первых лет обучения решать практические задачи в рамках той или иной клинической ситуации.

На наш взгляд, одной из самых удачных моделей осуществления этико-деонтологической подготовки является интеграция классической модели изучения этики как отдельной дисциплины и аспектов, входящих в область гуманитарных наук, таких как «История медицины», «Иностранный язык», «Латинский язык» и др. Данная модель не только обеспечивает усвоение фундаментальных этических знаний, но и применение данных знаний в практической деятельности врача. Последняя модель обеспечивает приобщение студентов медицинского вуза к этико-деонтологической культуре, которую определяют как «...гуманистическую направленность ценностных ориентаций врача, а также совокупность усвоенных этико-деонтологических норм и сформированность деонтологически значимых качеств личности специалиста, реализующихся в профессиональной деятельности» [9]. Слово «культура» в данном определении рассматривается очень широко, предполагая проведение обширного комплекса воспитательной работы, объединяя как аудиторную, так и внеаудиторную работу. Мы же рассматриваем возможность этико-деонтологической подготовки в рамках гуманитарной дисциплины. На наш взгляд, целесообразно использование термина «этико-деонтологическая компетенция», поскольку результатом обучения в рамках компетентностного

complementarity and inter-socialization of the older and younger generations. Understanding the nature of children's and adult communities, their dynamics of formation and development requires studying the phenomenon of childhood in the context of individual branches of knowledge and on an interdisciplinary basis. The system of relations "children-adults" is viewed from the standpoint of different sciences, which ensures the complexity of the research.

Keywords: childhood, family, social institution, child-adult community, child-adult, development of adult and children's communities, patterns of social behavior, social status of childhood, interdisciplinary research.

Введение. Разнообразие форм жизни, рост свободы выбора человека, уменьшение количества систем передачи знаний в связи со сменой ценностных ориентаций у детей по отношению к взрослым, распространение префигуративной культуры в постоянно развивающийся период истории России являются предпосылками становления вариативного образования в период: конец XX – начало XXI века [2, С. 604-605].

Осмысление в этих условиях сущности детско-взрослых сообществ, динамики их становления и развития требует теоретического исследования феномена детства как в разрезе отдельных отраслей знаний, так и на междисциплинарной основе. Термин "детство" используется сегодня как в научной-популярной, так и в специальной литературе, однако единая трактовка данного понятия в научных источниках отсутствует. Все это предполагает целесообразность проведения междисциплинарного анализа сущности категории «детство» и системы отношений «дети-взрослые», с точки зрения различных наук (психологии, педагогики, социологии, философии).

Сегодня в развитии детства как социального института наблюдаются определенные противоречия. С одной стороны детство является предметом научных исследований в социальной педагогике, поскольку качество жизни детей и отношение к детству - стратегические задачи современного общества и являлось одним из показателей его духовного и социального здоровья. С другой стороны, в современном обществе мы сталкиваемся с феноменом технологизации детства, его стандартизации, конвейерного производства. Ребенок, сталкиваясь с необходимостью интенсивного овладения сложными достижениями цивилизации, объективно нуждается в посреднике, в роли которого выступает взрослый. Но, выступая в этой роли, взрослый почти всегда занимает по отношению к ребенку позицию ведущего, направляющего, организующего начала. В данном контексте, ребенок воспринимается как своего рода «приемник» [12].

Представление о детстве как о многообразии индивидуальных признаков различных детей - устойчивая последовательность актов взросления ребенка не позволяет в полной мере осмыслить феномен детства как значимой социальной когорты, выступающей в качестве коллективного субъекта детско-взрослого сообщества, в котором происходит межпоколенное взаимодействие детства с другим коллективным субъектом – миром взрослых. Таким образом, в русле нашего исследования необходим новый ракурс рассмотрения института детства как особого *социально-педагогического явления*, отражающего:

– во-первых, интегративные характеристики незрелого состояния социума, являющегося предметом общественной и педагогической заботы со стороны взрослых;

– во-вторых, особенности развития отдельных индивидов в рамках данного института с присущими им первичными и вторичными признаками разнобразия;

– в-третьих, характеристики социальной субкультуры, в рамках которой складываются присущие детству коммуникативные связи и способы познания мира и построения межпоколенных отношений;

– в-четвертых, тенденции становления детей как личностей, присваивающих определенные образцы социального поведения, статусно-ролевые позиции в обществе и, главное, способы взаимодействия с миром сверстников и взрослых в рамках детско-взрослых сообществ и вне этих рамок.

Изложение основного материала статьи. В *психологии* Д.И.Фельдштейном детство определяется «как устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояния «до взрослости», а в обобщенном – как совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый контингент общества» [13, С.15]. Рассматривая феномен детства с психолого-педагогических позиций, необходимо обозначить его возрастные границы. Определяя индивидуальное развитие человека как онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой", Б.Г.Ананьев (1996) отмечает, что периодизация этого развития «неизбежно покоится на выделении ряда универсальных возрастных процессов – рост, созревание, развитие, старение» [1].

Возраст человека считается интегральной характеристикой. Так, Л.С.Выготский (1960), описывая развитие личности, выделяет взаимодействие двух рядов развития – натурального (развитие организма) и социального (развитие социализации в широком смысле слова), он считает, что полное их разграничение возможно только в абстракции. Возраст человека – функция биологического и исторического времени. Бесспорно, что возрастные периоды имеют историческое происхождение [5]. Сегодня имеются многочисленные классификации возрастов, разработанные специалистами из разных областей человеческого знания. Особенно важна периодизация жизненного пути, так как от правильности ее решения зависят различные стратегии построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений, обеспечение социально-исторического наследования. Основы такой периодизации были разработаны классиками детской психологии П.П.Блонским, Л.С. Выготским. Особый вклад в периодизацию психического и личностного развития внес Д.Б. Эльконин, который раскрыл социально-психологическую роль совместной деятельности ребенка со взрослым, деятельностного общения в психическом развитии растущего человека, а также выделил такие показатели возраста, как определенная ситуация развития, свойственный ему ведущий тип деятельности и основные психические новообразования.

В русле исследования детско-взрослых сообществ особое значение имеют *социальные аспекты* феномена детства. В этом плане заслуживают внимания социологические, социально-психологические и педагогические исследования о социальном функционировании и развитии мира детства, в которых предпринимается попытка переосмыслить ребенка и детство, как психологических субъектов и рассмотреть их в качестве субъектов социализации.

Современные теории социализации рассматривают детство как особую субкультуру и значимое условие развития общества. Важно указать на то, что

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

будущих врачей и способы формирования этико-деонтологической компетенции при обучении студентов медицинских вузов иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что проблема этики и деонтологии обсуждалась еще в древности, впервые термин «деонтология» был сформулирован лишь в 1834 году Иеремией Бентамом в работе «Деонтология, или наука о морали». Бентам полагал, что деонтология (деон - должный, логос-учение) представляет собой «...учение о должном поведении при профессиональном или ином общении человека с человеком» [2]. А.А. Грандо, профессор, доктор медицинских наук, автор многочисленных трудов о медицинской этике и деонтологии отмечал, что медицина играет исключительно важную социальную роль и в связи с этим присутствует необходимость не только улучшения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в области медицины, но также и «...постоянное воспитание в его духе морали...и широкое применение в практической деятельности деонтологических принципов». Он определял врачебную этику как совокупность норм поведения и норм морали, которая предопределяет чувство профессионального долга, чести, совести и достоинства врача [8].

В наши дни деонтология или деонтологическая этика представляет собой учение о проблемах морали и нравственности, а медицинская этика – отдельную дисциплину раздела прикладной этики, изучающую нормы и правила поведения врача с пациентами и коллегами. При этом деонтология представляет собой именно практическое применение этических принципов, теоретическую основу которых предоставляет медицинская этика [13]. Современной формой врачебной этики является биоэтика, получившая название «естественнонаучное человекознание» [7]. Мировая биоэтика в настоящее время характеризуется значительным подъемом, сопровождающимся публикациями книг и учебных пособий, изданием периодических журналов по данной проблематике, организацией международных конференций и семинаров. В настоящее время организуется все большее количество ассоциаций по биоэтическому профилю, в том числе этических комитетов, и готовится все больше специалистов в данной области, что, безусловно, свидетельствует о востребованности данной научной области для медицинской практики [11]. Тем не менее, проблема неготовности специалистов в области медицины к ведению коммуникации с пациентами, родственниками пациента и коллегами по работе (в особенности с младшим медицинским персоналом) по-прежнему остается нерешенной в связи с тем, что данной подготовке не уделяется должного внимания, как в университете, так и в рамках системы повышения квалификации специалистов.

Рассмотрим модели этико-деонтологической подготовки на примере исследований португальских ученых, а также на примере российских вузов. Самый распространенный вариант осуществления этико-деонтологической подготовки – преподавание основ этики и деонтологии в рамках отдельной дисциплины [17]. Российская система медицинского образования традиционно поддерживает данную модель, предлагая дисциплину «Медицинская биоэтика» в качестве основного источника усвоения знаний об этических нормах в медицинской сфере. Некоторые авторы подвергают критике данную модель в связи с ограниченным наполнением дисциплины, направленным на решение достаточно узкого круга задач, в частности только на усвоение знаний

developing certain personality traits, skills for communicating with colleagues and patients, as well as to providing knowledge in the field of ethics.

Keywords: foreign language, medical university, competence-based approach, ethical and deontological competence.

Введение. Сегодня, когда в условиях инновационного развития экономики и общества в целом, происходит коренное изменение образовательной парадигмы, ориентированной на развитие личности, ее жизненную и профессиональную самореализацию, перед системой высшего медицинского образования остро встает вопрос не только о содержании, структуре и технологиях подготовки специалистов нового уровня, но и решается задача формирования личностных качеств будущих врачей. Эффективность профессионального и языкового образования будущего специалиста во многом определяются принятой в обществе на определенном этапе его развития образовательной концепцией и построенной на её основе моделью подготовки специалиста. Сегодня в качестве такой ведущей концепции рассматривается компетентностный подход, предполагающий создание новой образовательной модели специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетентностью. В профессиональном образовании произошел переход от квалификационного подхода, направленного на подготовку узкоотраслевого специалиста, к компетентностному подходу, который способствует подготовке широкопрофильного мобильного и социально-адаптированного к современным запросам рынка труда специалиста в области медицины [6]. Таким образом, важнейшей задачей полноценного освоения медицинской профессии и формирования профессионального мировоззрения современного врача становится обеспечение его профессиональных компетенций.

Приобщение будущих врачей к профессиональной этико-деонтологической культуре позволяет заложить основы для формирования таких компетенций, как способность и готовность осуществлять свою деятельность с учётом принятых в обществе моральных и правовых норм; соблюдать правила врачебной этики (общекультурная компетенция); способность и готовность реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, средним и младшим медицинским персоналом, взрослым населением и подростками, их родителями и родственниками (профессиональная компетенция) [14].

На современном этапе развития медицины внедрение и абсолютизация технических средств для диагностики и лечения сводят контакт медицинского персонала и пациента к минимуму, что сокращает время непосредственного общения врача и пациента. Данные условия и особенности работы в медицинской сфере в современном мире приводят к сбоям в коммуникации по линии «врач-пациент» в связи с недостаточной подготовленностью к ведению коммуникации в соответствии с основными этическими нормами. В связи с этим, проблема этико-деонтологической подготовки будущих врачей является актуальной в настоящее время и требует мер по ее реализации, начиная с раннего этапа обучения в медицинском вузе и введения данной подготовки в практику непрерывного медицинского образования.

Формулировка цели статьи. В рамках данной статьи рассмотрим отечественные и зарубежные модели этико-деонтологической подготовки

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

развитие общества постоянно зависит от деятельности институтов образования, которые функционируют на различных возрастных ступенях. За ребёнком признаётся «субъектная» функция как на педагогическом, так и на социально-психологическом уровне. В тоже время на уровне социально-исторических процессов детство «выпадает» из поля зрения и остаются только «государства», «народы», «субъекты» (личность в истории) и др. В социально-историческом наследовании особое значение имеет в социальной истории обоснование активной функции детства.

Слабые непосредственные приближения к проблематике детства имеет лишь социально-философская традиция. Отечественный исследователь Э.В.Ильенков занимался изучением проблем детства в процессе социализации слепо-глухонемых детей. При этом, теоретическую основу его практических экспериментов составила разработанная им авторская социально-философская концепция «идеального».

Среди европейских ученых-философов необходимо выделить исследования сознания (А. Бергсон, Э. Гуссерл, С.Н.Трубецкой, Н.О.Лосский, С.Л.Франка и др., которые, как и Э.В.Ильенков, особое значение придавали методологии исследования).

В рамках философской традиции осмысление онтологического статуса категории «детство» требует помещения его в контекст вопроса о бытии. Как показано в работах профессора А.В. Дахина, контексты «вопроса о бытии» втягивают исследователя в сложную структуру смысловых отношений таких понятий, как «существование», «небытие», «бытие», «инобытие» [6]. Этот подход позволяет совершенно по-новому взглянуть не только на проблему «бытия», но и на проблему «детство». В концепции А.В. Дахина отмечается, что социальное бытие – это то, что образует невидимую невооружённым глазом связь между всяким «здесь-и-теперь» и предшествующей историей человеческого общества, отдельного сообщества людей или человеческого индивида. Бытие – есть присутствие предшествующей истории в «здесь-и-теперь». Этот тезис разворачивается далее в понятие социально-исторической памяти человеческих сообществ, которая, если можно так сказать, есть структурное «тело» социального бытия. Детство является неотъемлемым условием длительности и непрерывности социального существования. Кроме того, детство выступает активным участником процесса социально-исторического наследования культуры. В самом общем виде онтологический статус детства может быть описан через определение детства в отношениях четырёх категорий, то есть через отношения «детство – социальное существование», «детство – небытие», «детство – социальное бытие» и «детство – социальное инобытие». Контекст понятия «небытие» исследован в связи с вопросом об отношении филогенеза и онтогенеза, а контекст понятия «социальное существование» связан с вопросами об эмпирических признаках детства, проявляющихся в повседневности.

Проблема исследования анализа детства как социокультурного феномена требует применения эвристического подхода к разработке культурно-исторических концепций представления социальной действительности. Культурно-исторические исследования факторов и законов развития человека и общества предполагают уделение особого внимания исследованию творческого потенциала феномена детства как одного из составляющих элементов мира человека. Сравнительный анализ социального возраста

человека и общества становится важным звеном для современной культурологической, социально-философской, социально-педагогической и социально-психологической наук. В культурологических и философских исследованиях детство было объектом самостоятельного анализа в контексте психоаналитической парадигмы на основе принципа единства фило- и онтогенеза в качестве методологии применительно к построению теории культур. З.Фрейд первым рассмотрел одновременно детство и становление культуры, кроме того провел параллель между «невротиками» и «психологией первобытных народов».

К. Юнг, протестуя против сведения Фрейдом детства лишь к развитию сексуальности и роли травматических ситуаций, вводит наряду с «индивидуальным бессознательным» понятие «коллективное бессознательное», включая в него структуру Сверх-Я и называет его родовой памятью человечества. У К.Юнга сознательное и бессознательное дополняют друг друга и являются источником культуры.

Второй линией культурно-исторической интерпретации детства является культурно-историческая теория Л.С. Выготского и его школы, которая объясняет специфику перехода «натуральное-культурное» при помощи гипотезы интериоризации культуры. Анализ работ представителей этой школы позволил нам выделить такие характерные особенности детского мира, как острота чувств, яркое воображение, отсутствие рамок между реальным восприятием и фантазиями, необычайное развитие памяти, особенности форм и средств мышления, определенное соотношение ко времени, специфика речи [5].

Рассматривая далее феномен детства в русле *философской традиции*, следует отметить идею подчинения культуры жесткому биологическому ритму, определяющему основные фазы ее внутреннего развития – «Всякая культура переживает возрасты отдельного человека. У каждого имеется свое детство, юность, возмужалость и старость» [15]. О.Шпенглер обращает внимание на общие черты детства в культуре и в жизни отдельного человека, подчеркивая сходное у первобытного человека и у ребенка. По мнению автора, такое сходство проявляется в:

- глубокой боязни окружающего мира в силу его непознанности – «чувство присутствия чего-то «другого» во внешнем мире»;
- пробуждении собственного Я и проявлении собственной самости, отсутствии богатой внутренней жизни и уверенности в ощущении собственной силы;
- непонимании сути понятия «время». Первобытный человек и ребенок не чувствуют в этом явлении необходимости, «имеют время, но ничего о нем не знают»;
- конкретности, неразвитости языка – «...языки не дают почвы для абстрактного мышления». «Необходимым условием такого высшего миропонимания следует считать наличие языка культурного (для первобытного человека он еще не существует, а для ребенка существует, но недоступен)».

В *социологических* исследованиях проблемы детства рассматриваются в различных контекстах, в том числе при изучении таких негативных тенденций развития общественных процессов, как распад традиционных семей, рост бездетных и нуклеарных семей, увеличение неполных семей и числа разводов,

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Трофимова Галина Сергеевна
Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской республики (г. Ижевск);
кандидат педагогических наук, доцент Баева Тамара Ахматовна
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург);
аспирант Мушенко Екатерина Владимировна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный институт (г. Санкт-Петербург),
преподаватель
Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург)

ЭТИКО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Аннотация. Этико-деонтологическая подготовка студентов медицинского вуза является актуальной задачей при подготовке высококвалифицированного и компетентного специалиста. В связи с тенденцией к дегуманизации в медицине, в настоящее время высоко ценится специалист, обладающий не только профессиональными навыками, но и навыками коммуникации и этико-деонтологически значимыми качествами личности. Иностранный язык, обладая значительным обучающим и воспитывающим потенциалом, может рассматриваться не только как цель (формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции), но и как средство формирования некоторых общепрофессиональных компетенций, которые обеспечивают эффективность деятельности специалиста в области медицины. При формировании этико-деонтологической компетенции учитывают как медицинскую специфику содержания обучения, так и необходимость развития определенных качеств личности, умений взаимодействия с коллективом и пациентами, а также формирования комплекса знаний этического характера.

Ключевые слова: иностранный язык, медицинский вуз, компетентностный подход, этико-деонтологическая компетенция.

Annotation. Ethical and deontological training of medical students is a topical issue in educating a highly qualified and competent specialist. Due to the tendency toward dehumanization of medicine, an ethically oriented specialist with excellent professional and communicative skills is in high demand nowadays. Holding a wide humanitarian potential, a foreign language can be considered not only as a goal, that is, the formation of a professional communicative competence, but also as a means of developing general professional competences being an integral part of professional activity in medicine. To use the potential of the discipline "Foreign Language" as a means of developing an ethical and deontological competence including various components, it is advisable to use active teaching methods. These methods take into account not only the medical specifics but also contribute to

эмоциональным состоянием / Е.В.Везетиу, Е.В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-2. С. 15-21.

4. Воднева, С.Н., Донина, И.А., Шерайзина, Р.М. Педагогическая толерантность как междисциплинарный феномен / С.Н.Воднева, И.А.Донина, Р.М.Шерайзина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2016. № 1 (166). С. 144-150.

5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: издательство АПН РСФСР, 1960. - 500 с.

6. Дахин, А.В. Семья как внеиндустриальная страта общества: социологический аспект / А.В. Дахин // Семья в новых социально-экономических условиях: Материалы Международной научно-практической конференции (21 октября 1997 г.) Т.1. Н.Новгород: Нижегородский университет. 1998. С.91-96.

7. Детская общность как социально-педагогическое явление: Монография. / Л.В.Алиева и др. // Инновации в профессиональной школе: приложение к ж. «Профессиональное образование. Столица». М.: Акад. проф. обр., 2014.– №8. – 2014. – 48 с.).

8. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. - 348 с.

9. Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Донина, И.А. Менеджмент многообразия: учебное пособие / М.Н.Певзнер, П.А.Петряков, И.А.Донина и др. Великий Новгород: НовГУ, 2017. С. 11.

10. Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Александрова, М.В., Донина, И.А. Образовательные возможности развития детско-взрослых взаимоотношений Образование: ресурсы развития / М.Н.Певзнер, П.А.Петряков, М.В.Александрова, И.А.Донина // Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 20-24.

11. Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Александрова, М.В., Донина, И.А. Развитие межпоколенных отношений в территориальных детско-взрослых сообществах / М.Н.Певзнер, П.А.Петряков, М.В.Александрова, И.А.Донина // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 118-122.

12. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии, - 1998. - № 1. - С. 3-19.

13. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д.И. Фельдштейн. М.: Флинта, 1997.360 с.

14. Шерайзина, Р.М., Александрова, М.В., Тращенко, С.А., Донина, И.А. Развитие детско-родительских отношений в процессе продуктивного взаимодействия субъектов территориальных детско-взрослых сообществ / Р.М.Шерайзина, М.В.Александрова, С.А.Тращенко, И.А.Донина // Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. Ульяновск, 2016. С. 245-254.

15. Шпенглер О. Закат Европы. - Новосибирск: Наука, 1993. - 592 с.

16. Эльконин, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. Москва, 1992. №3-4. С. 7-13.

17. Pevzner, M.N., Sherayzina, R.M., Petryakov, P.A., Donina, I.A., Migunova, E.V. Intergenerational relationships in contemporary models of territorial communities of children and adults Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. 2016. Т. 7. № 3. С. 2242-2254.

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

рост беспризорности и социального сиротства, одиночество ребенка в мире взрослых, возрастная сегрегация детства.

Завершая рассмотрение феномена детства в социально-философской литературе, следует отметить, что в терминологическом отношении проблема заключалась в необходимости включения понятия «ребёнок» и «детство» в философско-социальный контекст, и, при этом, не нарушить связи этих терминов с социально-психологическими и педагогическими контекстами.

При этом следует заметить, что ребенок развивается не изолированно, не сам по себе, а как целостная система взаимодействия «ребенок-взрослый». Д.Б.Эльконин, подчеркивал: нет системы «дети и общество», а есть система «дети в обществе», дети как часть общества. Даже если ребенок изолируется внутри данной системы и превращается в самостоятельный субъект, он не разрывает своей связи со взрослым [16].

Взаимодействие предполагает общение в диаде «взрослый-ребенок» и носит двусторонний характер. В педагогическом плане взаимодействие представляет собой особую форму сотрудничества взрослого и ребенка, которая проявляется, во-первых, в профессиональном умении педагога пробудить и воспитать в ребенке активность по отношению к окружающему миру, во-вторых, грамотно педагогически объяснить поведение ребенка тогда, когда он еще свои действия не вербализует. Не случайно в научный оборот все более активно входит понятие «педагогика взаимодействия».

Следует признать, что взаимосвязь «общество – детство» в его частных воплощениях «взрослый – ребенок», «родитель – ребенок (дочь, сын)», «учитель – ученик», «воспитатель – воспитанник» является и должна быть с точки зрения синергетической парадигмы – открытой системой, а взрослый и ребенок изначально являются дополняющими, общественными, деятельными, развивающими и развивающимися во взаимодействии субъектами. Взаимодействие двух сообществ – взрослого и детского – создает синергетический эффект во взаимной регуляции, взаимодополнении, взаимосоциализации старшего и младшего поколений. В этой новой картине реальности необходимо создавать условия для со-развития взрослого и детского сообществ, их коэволюции, где взаимное стимулирование коэволюционного типа будет содействовать со-организации обоих начал, росту их самоорганизации.

Существенное значение в данном контексте играет фонд педагогических знаний о сообществах детей, представленный в педагогике общности и теориях детского коллектива (Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий, Г.А.Цукерман, В.В.Рубцов, О.Б.Крылова, О.С.Газман, П.В.Степанов, А.В.Мудрик, и др.), педагогике реформаторской (М.Монтесори, Н.Венцель, Б.Отто, А.Нейл, Л.Н.Толстой, П.Петерсон, Р.Штерн С.Френе, и др.), психологии гуманистической (В.П.Зинченко, А.Г.Асмолов, А.Маслоу, А.Н.Леонтьев, К.Роджерс и др.), теории образовательных и социальных сообществ (В.В.Давыдов, Ю.В.Громыко, И.Ю.Шустова, В.И.Слободчиков и др.).

Одной из последних работ, посвященных данной проблеме, является коллективная монография «Детская общность как социально-педагогическое явление» [7].

Авторам монографии удалось решить такие исследовательские задачи, как: определение системы теоретико-методологических подходов для

осмысления общности детей как феномена в социальной педагогике, представляющее типологии детских просоциальных общностей; выявление условий формирования детской общности, определение роли и места взрослого в становлении и развитии общности детей; определение возможностей влияния детской общности на социальное окружение [7].

Развивая представления о социальных аспектах феномена «детство», необходимо подчеркнуть, что полифоничность в понимании термина «детство» рождает сложную многоплановую, неоднозначно расшифровываемую картину сущности детства в системе общества. Между тем, понятие «детство» используется чаще всего в социально-практическом и социально-организационном плане, а обобщенное понимание детства в конкретном обществе изучено недостаточно. Хотя осмысление детства на основе его интегративных характеристик как «невзрослого» состояния общества и одновременно как особого социального явления представляется весьма продуктивным. Такое осмысление позволяет выявить внутренние, объективно заданные, общие тенденции развития индивидов, составляющих мир детства, а также тенденции развития детства как коллективного субъекта детско-взрослых сообществ.

Следует отметить, что современный институт детства обнаруживает собственные внутренние противоречия, свойственные эпохе цифровизации общества, образования и культуры. Отечественные исследователи (Вербицкий А.А. и др.) отмечают риски, связанные с влиянием новой информационной культуры на развитие детства, которое приобретает признаки так называемого «цифрового поколения».

В последние десятилетия появились междисциплинарные исследования проблем детства в связи с необходимостью определения методологии проектирования стратегии развития образования в России (Л.А.Зеленов, А.Г.Асмолов, В.Т.Кудрявцев, К.С.Морова, В.Я.Ляудис, Д.И.Фельдштейн, Л.В.Филиппова, С.С.Шевелева, Б.Д.Эльконин и др.) [2; 12; 16].

Разрабатывая содержательно национальную доктрину образования, А.Г. Асмолов намечает следующие стратегии развития вариативных систем:

- «от отдельных альтернативных научных педагогических школ – к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития;
- от монополии государственного образования – к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования;
- от «безнациональной» унитарной школы – к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России;
- от предметоцентризма – к образовательным областям при построении учебных планов общеобразовательных учреждений;
- от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к «смешанным» линиям развития видов образовательных организаций;
- от монопольного учебника – к вариативным учебникам (мотивирующим учебникам и учебникам по методическим дисциплинам);
- от монофункциональных технических средств обучения – к полифункциональным средствам и информационным технологиям» [2].

В русле данной доктрины были выявлены и обозначены ориентиры

Проблемы современного педагогического образования.

Сер.: Педагогика и психология

стратегии реформирования образования: через диагностику отбора – к диагностике развития, от дисциплинарно-адаптивной знаниевой модели – к рождению мира совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, от когнитивной информационной педагогики – к ценностно-смысловой педагогике, от технологии обучения – к задачам жизненным и мотивации познания ребенка, от беспомощной выученности ребенка – к постановке сверхзадач; от авторитарного монолога на уроке – к уроку-содействия, от приказов – к договорам и рекомендациям; к детоцентризму от школоцентризма, к культуре достоинства от культуры полезности.

Завершая рассуждения о детстве как предмете полидисциплинарных исследований и социально-педагогическом феномене, уместно вспомнить слова В. В. Зеньковского, сказанные им еще в 1924 г. О том, что детство, как "золотое время" жизни должно уступить свое место другим образам в развитии человека. Автор отмечает неповторимость поэзии детства и свободы психологического развития ребенка, которая позволяет каждому человеку найти свою индивидуальность, данную ему в детстве. В связи с этим, необходимо решить важную для нашего времени задачу – позволить всем детям пережить нормально свое детство если общество хочет - в самом деле быть «веком ребенка» [8].

Выводы. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Детство есть сложный феномен социума. Как феномен социума детство представляет собой особую социальную субкультуру, в рамках которой формируются присущие детству коммуникативные связи, способы познания мира и построения межпоколенных отношений в детско-взрослых сообществах.

2. «Детство» - фундаментальная сущностная категория, так как указывает на социальный возраст человека и общества. Данное понятие имеет два смысла: с одной стороны это – первый возрастной этап в развитии социального объекта, с другой стороны – он участвует в структурах памятования, сбережения глубинных пластов человеческой культуры.

3. Для детства характерна диалектичность в определении его сущности, так как, с одной стороны – это универсальная категория, атрибут важнейший развивающегося общества и человека. С другой стороны, детство - не универсальная категория, потому что его место в культуре мира взрослых имеет возрастные рамки в зависимости от фактора времени и социальных изменений между детством и миром взрослых. Итак, детство универсально как факт существования социального и человеческой культуры, а не универсально в своем бытии и социально-историческом облики.

Вместе с тем, детство имеет особое значение в обществе, так как определяется не только формой понятийно-категориального аппарата, но и но и тем значением которое имеет детство для социального и биологического воспроизводства и развития человечества.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: изд-во "Институт практической психологии", 1996. — 768 с.
3. Везетиу Е.В., Вовк Е.В. Эмоциональная компетентность, или профессиональное мастерство педагога в управлении собственным