

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



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Серия: Педагогика и психология
60 (1)**

Сборник научных трудов

**Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 29 августа 2018 года (протокол № 8)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 1. – 498 с.

Главный редактор:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

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

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

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

Все права защищены.

УДК 371

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры психологии и педагогики Аверина Татьяна Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Крым «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования» (г. Симферополь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению теоретических основ инновационной педагогической деятельности. Особое внимание в исследовании отведено обоснованию сущности данного феномена путем анализа научных подходов в данном ключе и исследования значения понятий «деятельность», «педагогическая деятельность», «инновационная деятельность», «инновационная педагогическая деятельность». В работе также приведены основные показатели инновационной педагогической деятельности и рассмотрены ведущие научные подходы относительно определения содержательных компонентов ее структуры.

Ключевые слова: деятельность, инновации, инновационная деятельность, педагогическая деятельность, инновационная педагогическая деятельность, структура инновационной педагогической деятельности.

Annotation. The article is devoted to the study of theoretical foundations of innovative pedagogical activity. Special attention is paid to the substantiation of the essence of this phenomenon by analyzing scientific approaches in this context and studying the meaning of the concepts "activity", "pedagogical activity", "innovative activity", "innovative pedagogical activity". The paper also presents the main indicators of innovative pedagogical activity and considers the leading scientific approaches to the definition of the content components of its structure.

Keywords: activity, innovations, innovative activity, pedagogical activity, innovative pedagogical activity, structure of innovative pedagogical activity.

Введение. Анализ развития современного образования позволяет определить ряд тенденций, среди которых процессы модернизации образования; направленность образовательных систем на формирование личности, отличающийся способностью к восприятию разного рода изменений на протяжении всей жизни; потребность в воспитании личности, способной применять приобретенные знания на практике. Результатом развития указанных тенденций является внедрение в образовательную практику многочисленных нововведений.

Осознание того факта, что жизненный цикл современных педагогических технологий является короче срока профессиональной деятельности педагога, актуализирует потребность изучения сущности инновационной педагогической деятельности и осуществления путей совершенствования подготовки будущих специалистов к ее реализации.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение теоретических аспектов и концептуальных проблем инновационной педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. В последние десятилетия активизировались исследования по педагогической инноватике. Интерес к проблемам инноватики, выделение их в качестве важных направлений современной научной мысли обусловлены ростом динамики инновационных процессов в обществе, характеризующих его переходное состояние модернизации и реформирования.

В современных исследованиях анализируются такие аспекты инноватики:

- проблемы общей теории инновационной деятельности;
- аспекты инновационной деятельности в контексте подготовки специалистов в высшей школе;
- вопросы внедрения педагогических инноваций;
- проблемы определения структуры инновационной деятельности;
- вопросы осуществления инновационной педагогической деятельности педагогами-практиками;
- определение этапов практического освоения педагогических инноваций;
- анализ инновационных процессов в образовании;
- теоретическое обоснование инновационных педагогических технологий [6].

Несмотря на большое количество исследований в области педагогической инновации и в настоящее время отсутствуют единые подходы к определению понятия «инновационная педагогическая деятельность».

Комплексное и всестороннее понимание термина «инновационная педагогическая деятельность» требует анализа каждого составляющего концепта указанного понятия.

Так, в Психолого-педагогическом словаре под редакцией Е.С. Рапацевич понятие деятельность рассматривает как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [8, с. 169].

Среди широкого спектра трактовок понятия «педагогическая деятельность» нам наиболее близким является подход к обоснованию ее сущности И.А. Зимней, которая понимает под указанным термином воспитательное и образовательное влияние учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее основой его саморазвития и самосовершенствования [3].

По мнению З.А. Абасова, инновационная деятельность представляет собой проявление внеситуативной активности личности, выход субъекта за пределы данной ситуации, за рамки изначальной, нормативной деятельности. При этом меняется педагогическая позиция учителя, происходит трансформация в его профессионально-личностных установках, мотивах, целях, операционных, рефлексивных компонентах его труда, в предмете и объекте педагогического воздействия – учениках» [1, с. 108].

Обобщение научных подходов к определению сущности инновационной деятельности позволило сформулировать несколько научных подходов. Так, анализируемую деятельность исследователи рассматривают как:

- понимание быстропротекающих процессов;
- формирование нового типа мышления;

- личностное понимание профессиональной деятельности в системе других видов деятельности;
- сравнение результатов реализованной качества деятельности с планируемыми;
- знание современных технологий деятельности [10].

На основе рассмотренных понятий целесообразно обратиться к обоснованию сущности термина выступающего объектом данного исследования. Так, в рамках данного исследования под инновационной педагогической деятельностью будем понимать особый вид творческой деятельности педагога, которая направлена на обновление образовательной системы. Анализируемый тип деятельности представляет собой результат активности человека, которая проявляется не только в приспособлении к условиям внешней среды, но и, в первую очередь, в изменении этой среды в соответствии с личными и общественными потребностями и интересами.

В данном ключе следует подчеркнуть, что анализируемая нами деятельность заключается не только в наличии умения решать определенные образовательные задачи, но и мотивационной готовности к поиску оптимального решения задач за пределами внешнего контроля.

Новикова Т.Г. в качестве показателей инновационной педагогической деятельности выделяют следующие:

- вариативность деятельности педагога;
- владение методологией творческой деятельности;
- владение методами педагогического исследования;
- способность к обобщению, анализу и практическому применению опыта творческой деятельности других педагогов;

- способность к сотрудничеству и взаимопомощи [5].

Реализация инновационной педагогической деятельности, согласно мнению современных исследователей, базируется на следующих принципах:

- интеграции образования;
- дифференциации и индивидуализации образования;
- демократизации образования.

Учет указанных принципов предусматривает изменение характера системы образования, подходов, содержания, методов, форм, технологий обучения и воспитания [4].

Рассмотрев сущностные аспекты инновационной педагогической деятельности, стоит подчеркнуть, что ее реализация невозможна без знания ее структуры.

Анализ теоретических источников в области педагогической инноватики позволяет утверждать, что на современном этапе в данной научной отрасли не существует единого подхода к определению компонентов структуры инновационной педагогической деятельности. Так, ввиду сказанного, необходимо обратиться к рассмотрению нескольких научных подходов определения структуры анализируемой в данном исследовании деятельности.

Большинство ученых разделяют то мнение, что инновационная педагогическая деятельность является многокомпонентной [2].

Анализ теоретической концепции М.М. Поташника позволяет говорить о том, что, по мнению ученого, инновационная деятельность представляет собой целостную иерархию структур, в рамках которой:

1. Деятельностная структура, включающая совокупность компонентов: мотивов, цели, задач, содержания, форм, методов и результатов;
2. Субъектная структура, включающая деятельность всех участников инновационного образовательного процесса: администрации учреждений образования, педагогов, ученых, обучающихся, родителей, консультантов, экспертов, и др.;
3. Уровневая структура, включающая инновационную деятельность субъектов инновационного развития на международном, федеральном, региональном, районном и локальном образовательных уровнях;
4. Содержательная структура, компонентами которой выступают этапы внедрения педагогических новшеств;
5. Структура жизненного цикла инноваций, включающая их возникновение, развитие, зрелость, освоение, распространение, насыщение, рутинизацию, кризис и модернизацию;
6. Управленческая структура, подразумевающая взаимодействие планирования, организации, руководства и контроля;
7. Организационная структура, компонентами которой являются диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий и внедренческий этапы освоения новшества [7].

Л.С. Подымова и В.А. Сластенин определяет трехуровневую структуру инновационной педагогической деятельности, компонентами (уровнями) которой являются:

- рефлексия;
- креативно-преобразовательная деятельность;
- сотворчество [10].

Анализ других научных подходов позволяет определить общую структуру инновационной педагогической деятельности. К ее компонентам отнесем следующие:

- лично-мотивированную переработку существующих образовательных проектов, их интерпретацию педагогом, вычленение и классификацию проблемных педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с инновацией;
- самостоятельный анализ педагогом своих возможностей относительно разработки или освоения новшества, принятие решения о его использовании; формулирование целей и ключевых концептуальных подходов по применению инновации;
- прогнозирование изменений, сложностей, средств достижения целей и задач, результатов деятельности по внедрению инновации;
- обсуждение путей внедрения инноваций с коллегами, администрацией, участниками экспериментальной апробации новшества;
- формулирование концепции и этапов экспериментальной работы по внедрению новшества в практическую деятельность образовательной организации;
- реализацию практических действий по внедрению инновации и отслеживанию хода ее развития в образовательной среде;

- контроль и коррекцию процесса внедрения инновации;
- оценку результатов апробации педагогической инновации, рефлексию [9].

Рассмотрение основных подходов позволяет прийти к выводу, что структурные и функциональные компоненты инновационной педагогической деятельности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамичную систему.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что инновационную педагогическую деятельность современные исследователи рассматривают в различных аспектах, а именно:

- как разработку, освоение и использование нововведений;
- как выход за пределы нормативной деятельности;
- как способность к генерации идей, их воплощению, анализу и продуцированию;
- как высшая степень педагогического творчества, изобретательства, введение нового в педагогическую практику;
- как экспериментальная и поисковая деятельность педагогов с целью разработки, эксперимента, апробации, внедрения и применения педагогических инноваций.

Множество подходов к определению сущности инновационной педагогической деятельности и определению ее структурных компонентов обосновывает необходимость разработки единой научной системы, что актуализирует дальнейшие научные исследования в данном ключе.

Литература:

1. Абасов З.А. Подготовка к инновационной деятельности // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 106-108.
2. Зеер Э.Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э.Ф. Зеер С.А. Новосёлов, Э.Э.Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. – №1. – С. 52-63.
3. Зимняя А.И. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
4. Инновационная деятельность вузов: принципы и механизмы организации // Высшее образование сегодня. – 2006. – №5. – С. 4-10.
5. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев и др. // Педагогика. – 2004. – №4. С. 12-14.
6. Новикова Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качество, способы отбора // Педагогическая диагностика. – 2006. – №3. – С. 26-43.
7. Поташник М.М. Инновационные школы России. Становление и развитие: Учебн. пособие. – М.: Новая школа, 1996. – 243 с.
8. Психолого-педагогический словарь / Рапаевич Е.С. – Минск: «Современное слово», 2006. – 928 с.
9. Самохин В.Ф., Чернолес В.П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность // Инновации в образовании. – 2006. – №6. – С. 4-9.
10. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.

Педагогика

УДК 378.018.43

кандидат физико-математических наук, доцент Аглямзянова Гульшат Накиповна

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

аспирант Абайдулин Роберт Нафисович

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье проведен анализ организации дистанционного обучения в Российской Федерации в наши дни, рассмотрены перспективы развития системы образования до 2020 года, обозначены возможные пути совершенствования дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, модернизация образования, преимущества и недостатки дистанционного обучения, системы дистанционного обучения, Moodle.

Annotation. The article describes the organization of distance learning in the Russian Federation in our time, the prospects of development of an education system till 2020, possible ways of improvement of distance education are given.

Keywords: distance learning, modernization of education, advantages and shortcomings of distance learning, system of distance learning, Moodle.

Введение. Изменения в технологической, социальной и культурной жизни общества в наши дни привели к тому, что традиционная система образования отчасти перестала соответствовать потребностям конкретного человека и общества в целом [7]. В наш насыщенный информацией век современный ученик или студент имеет доступ к огромному количеству интересующих его знаний. При этом обучение в традиционном учебном заведении часто мало соответствует реальным потребностям обучающегося, не раскрывает его потенциал и творческие способности, и как итог – является не интересным и даже скучным для него. Сформировать мотивацию к обучению, самостоятельность и инициативность в таких условиях сложно [1].

С другой стороны, изменения в системе российского образования, наблюдаемые последние годы, подразумевают повышение качества обучения за счет применения деятельностного подхода. Особую значимость в практике современного образования приобретают формы и методы работы, стимулирующие самостоятельность и творчество обучающихся на всех уровнях – от школьного до вузовского и послевузовского образования.

В ответ на вызовы современности государство стремится модернизировать систему образования. Одним из путей обновления становится применение в образовании достижений информатизации. Информатизация образования является составной частью глобального общесторического процесса информатизации общества, целью которой является изменение качества образования за счет усиления роли самостоятельного

обучения на основе активного использования современных информационных технологий и дополнительных образовательных ресурсов.

Федеральная целевая программы развития образования на период до 2020 года подразумевает формирование новой технологической среды в системе образования, развитие дистанционного образования и образовательных сервисов для учащихся и студентов, в том числе дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и студентов, проживающих на отдаленных территориях, обучающихся в малокомплектных школах.

Принято в качестве эксперимента более 20 лет назад (приказ Минобрнауки РФ от 30.05.1997 N 1050) дистанционное обучение все эти годы постепенно развивалось. С 2014 года в законодательстве РФ (приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 N 2) закрепилось право использования дистанционных технологий при проведении текущей и итоговой аттестации студентов высших учебных заведений.

Целью данной статьи является исследование уровня развития дистанционного образования в Российской Федерации и путей его дальнейшего совершенствования в наши дни. Для достижения цели необходимо изучить исторические предпосылки развития дистанционных форм обучения, рассмотреть действующие способы их реализации, выявить преимущества и недостатки дистанционного обучения, предложить возможные пути развития.

Изложение основного материала статьи. На рубеже XX-XXI веков процесс глобальной информатизации затронул все сферы деятельности общества. Информационный век требует от системы образования развития у современного человека таких компетенций, как образованность, гибкость мышления, умение ориентироваться в огромном потоке информации, самостоятельность, инициативность и творческий подход, способность к быстрому переобучению. Процесс получения образования должен стать доступным всем желающим, независимо от возраста, состояния здоровья, места проживания, сферы деятельности.

Попытка реализации данных требований традиционными средствами натолкнулась на ряд проблем, таких как недостаточная гибкость образовательных программ, отсутствие возможности обучения «здесь и сейчас», необходимость посещения образовательной организации с отрывом от основной деятельности, неподготовленность системы профессионального образования к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья. Стало очевидно, что действующая система образования перестала в полной мере соответствовать потребностям современного информационного общества.

Отставание традиционного образования частично объясняется появлением новых альтернативных источников знаний – от частных образовательных центров и практики частных репетиторов, до образовательных сайтов в сети интернет и социальных сетей. Современный ученик или студент имеет возможность выбирать в какой форме и какие знания он хочет получать.

В последние годы, в ответ на современные вызовы, государство активно совершенствует систему традиционного образования. Наблюдаются значительные инвестиции в технологическое и информационное переоснащение образовательных организаций, создан и совершенствуется банк цифровых образовательных ресурсов. Учителя и преподаватели приняли участие в программах повышения квалификации в области использования информационно-коммуникативных технологий [1].

Однако исследования, проведенные экспертным советом при Правительстве Российской Федерации, показывают, что реализованные меры не обеспечили существенных изменений в характере преподавания, которое остается традиционным. Ресурсы сети интернет в образовательном процессе используются весьма неэффективно, современные образовательные технологии и дистанционное обучение практически не используются [7]. На основании Федеральной целевой программы развития образования на период до 2020 года можно сделать вывод, что одним из важнейших и актуальных направлений развития системы образования на данный момент остается формирование новой технологической среды, развитие дистанционного образования и образовательных сервисов для учащихся и студентов, в том числе дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и студентов, проживающих на отдаленных территориях, обучающихся в малокомплектных школах.

Федеральные целевые программы подразумевают применение дистанционных образовательных технологий на всех уровнях образования – от школы до колледжей, от высших учебных заведений до послевузовского образования. Так, должны быть обеспечены условия для получения среднего профессионального и высшего образования, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий, инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья [9]. Также, предусматривается развитие механизмов непрерывного образования на базе сети интернет. Должны быть сформированы общедоступные информационные ресурсы в сети Интернет, способствующие самостоятельному прохождению желающими программ дополнительного образования, обеспечено развитие систем дистанционного обучения, а также созданы механизмы, позволяющие организовывать размещение в сети интернет видеозаписей лекций ведущих российских вузов на условиях свободного доступа к ним всех желающих [9].

С учетом сказанного выше, важно выявить возможные пути совершенствования и развития дистанционного образования. Для этого далее рассмотрим состояние и уровень использования дистанционных технологий обучения на сегодняшний день на примере высшего образования, в частности, обратим внимание на преимущества и недостатки их использования при обучении предметам математического цикла.

Дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени [4].

Система дистанционного обучения – как инновационная система, базируется преимущественно на самостоятельном получении учащимися необходимого объема и требуемого качества знаний, и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий, где соотношение лекционного материала (непосредственного контакта с преподавателем) к объему самостоятельной работы составляет 10% и, соответственно, 90% [5].

Рассмотрим организацию дистанционного обучения студентов предметам математического цикла в наши дни. Законодательством еще не разработаны единые требования к организации дистанционного

образования, поэтому в различных вузах работа строится по-разному. Чаще всего дистанционное обучение включает в себя:

- самостоятельное изучение студентами подготовленного преподавателем курса лекций в текстовом формате;
- прохождение онлайн тестирования на проверку усвоения знаний по темам и всему курсу;
- просмотр обучающих видеосюжетов.

При обучении математике от использования дистанционных технологий обучения, по сравнению с традиционными, можно ожидать следующих преимуществ [3]:

- повышение качества обучения за счет применения современных информационных ресурсов, электронных библиотек, предоставление информации в интересной, привлекательной форме для обучающегося;
- доступность, независимость от места проживания, возраста, социального положения, здоровья и предшествующего уровня образования, обучающегося;
- возможность размещения преподавателем в электронном учебном курсе большого количества разноуровневых примеров;
- индивидуальный темп и график обучения;
- высокая мобильность, гибкость, эффективная обратная связь между преподавателями и студентами.

Но на практике выявляются и недостатки использования дистанционного обучения. Опираясь на исследования [8], а также опыт работы со студентами математического факультета Набережночелнинского государственного педагогического университета можно выделить следующее:

- минимизация «живого» общения с преподавателем и студентами, что приводит к не полному или отрывистому пониманию материала;
- высокие трудозатраты преподавателей по созданию электронных курсов по математике, так как перевод математических обозначений в электронный вид требует использования специального программного обеспечения;
- неадаптированность учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования;
- невозможность контроля самостоятельности выполнения студентами тестовых и проверочных работ и точного установления авторства присланного на проверку решения задачи;
- невозможно быстро оценить уровень подготовленности студентов, степень усвоения материала и, соответственно, выстроить индивидуальный план обучения;
- дистанционные технологии обучения на данный момент используются разрозненно, во многих вузах не выстроена единая образовательная среда дистанционного обучения;
- не реализован весь потенциал дистанционного обучения при обучении студентов разных форм обучения. Дистанционные технологии чаще применяются при обучении студентов заочной формы обучения.

Анализируя способы организации дистанционного обучения можно выделить несколько вариантов, сложившихся исторически, а именно: кейс-технологии, медиа и TV-технологии, сетевые технологии.

Кейс-технологии подразумевают комплектацию учебно-методических материалов в специальный набор – кейс. Материалы пересылаются или выдаются на руки обучающемуся для самостоятельного изучения. Общение с преподавателями-консультантами сведено к минимуму. Считается, что при достаточной мотивации обучаемый в состоянии самостоятельно изучить и освоить значительный объем материала по широкому кругу дисциплин, если такое обучение подкреплено содержанием кейса.

С развитием и распространением аудио- и видеотехники появились альтернативные кейсам способы доставки учебного материала – радио, магнитофонные записи, телевидение. Процесс обучения заключается в самообразовании с использованием записанных на те или иные носители или транслируемых по радио и телевидению лекций. TV-технология, как следует из ее названия, основана на использовании телевизионных лекций.

Наиболее современные сетевые технологии дистанционного обучения основаны на возможностях локальных и глобальных вычислительных сетей (интернет). Интернет сайты используются как для размещения учебной информации, так и для проведения контрольных мероприятий, а также для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми. Возможность связи «многих-со-многими» является принципиальным отличием интернет-технологии от иных технологий дистанционного обучения.

В наши дни большинство дистанционных курсов, используемых в образовании, основаны на сетевых технологиях. Разработано большое число специализированных интернет-сайтов и технологий, предназначенных для организации системы дистанционного обучения. Все они имеют свои особенности и свою аудиторию, могут быть бесплатными и коммерческими, ориентированы на подачу материала или же на контроль. Рассмотрим несколько распространенных систем дистанционного обучения.

Чаще всего на практике, используются системы, основанные на технологии Moodle. Многие вузы Российской Федерации организуют свое дистанционное обучение на ее базе. В целом Moodle отлично справляется с поставленными задачами. Его преимущества [2]:

- полностью бесплатная система, готовая к внедрению;
- позволяет создавать качественные курсы, проводить тонкую настройку содержания курса;
- возможность публикации учебного контента различного формата – аудио, видео, текст, изображения, флэш-анимации и другие;
- содержит мощный аппарат тестирования;
- включает разнообразие учебных элементов;
- позволяет реализовать дифференцированное обучение;
- поддерживает разнообразные сценарии и образовательные стратегии (программированное, модульное, индивидуальное, социальное обучение);
- отслеживания прогресса учащихся посредством визуализации.

Среди недостатков Moodle следует отметить [2]:

- система бесплатная, но ее нужно где-то устанавливать (нужен сервер или хостинг, доменное имя), что требует вложения дополнительных материальных ресурсов;

– система громоздкая и сложная в настройке – многие инструменты Moodle не используются на практике, в то же время требуется серьезное изучение, обучение преподавательского состава и обучающихся в работе с ней.

Недостатки системы Moodle можно обойти, если использовать ее дальнейшее развитие – облачный сервис Moodle Cloud. Не надо ничего устанавливать, есть бесплатный тариф, есть поддержка русского языка. Однако имеются и недостатки – домен третьего уровня, только 50 зарегистрированных пользователей, нет возможности установить свои модули, есть реклама, которую отключить нельзя [2].

В наши дни создано множество альтернативных Moodle облачных систем дистанционного обучения, реализованных различными коммерческими организациями. В основном, они все удобны в работе, не требуют серьезных настроек, но при этом или имеют проблемы с русификацией (например, зарубежные Edmodo), или являются платными при обучении большого числа обучающихся (например, Ё-Стади, i-Spring Online), или предоставляют ограниченный функционал (например, Google Classroom).

Подводя итоги проведенного анализа организации дистанционного образования можно выделить ряд не разрешенных вопросов, на которые необходимо обратить внимание.

Нормативные вопросы. На сегодняшний день нет единых требований к организации дистанционного образования в Российской Федерации. Учреждения образования самостоятельно принимают собственные стандарты дистанционных курсов.

Вопросы к содержанию и структуре курсов. Учебно-методические комплексы по дисциплинам мало адаптированы под возможности дистанционного образования. Необходимо совершенствовать содержание курсов, организовать возможность индивидуального подхода к обучающемуся, решать вопросы аутентификации пользователя при проверке знаний.

Технологические вопросы. Образовательные организации самостоятельно решают, где размещать и как организовать дистанционное обучение. В меняющихся условиях этот вопрос открыт и требует постоянного наблюдения.

Выводы. Сравнивая преимущества и недостатки дистанционного обучения, тенденции развития общества и системы образования можно сделать вывод о перспективности этой формы обучения. Вместе с тем, анализ научно-педагогической литературы, анализ деятельности высших учебных заведений, выступлений участников международных и общероссийских конференций показывает, что имеющийся потенциал использования технологий дистанционного обучения в наукоемкой образовательной среде реализуется частично. Исследования в данной области фрагментарны и требуют дополнительного изучения [6].

Литература:

1. Аглямзянова Г. Н., Абайдулин Р. Н. «Дистанционные образовательные технологии в практике современного образования». Материалы VII Международных Махмутовских чтений «Проблемное обучение в современном мире». Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. Елабуга – 2018 г.

2. Золотухин С. А., канд. пед. наук, доцент кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета. 3 бесплатных системы дистанционного обучения: какую выбрать? <http://www.eduneo.ru/3-besplatnye-sistemy-distancionnogo-obucheniya-obzor>.

3. Ключева Е. А. Дистанционная поддержка изучения темы «Арифметическая и геометрическая прогрессии». ВКР. [Место защиты: ПГГПУ]. - Пермь, 2017. – 67 с.: ил.

4. Колганов Евгений Алексеевич. Дистанционное образование в системе высшего профессионального образования региона: социологический аспект: диссертация кандидата социологических наук: 22.00.04 / Колганов Евгений Алексеевич; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. - Уфа, 2010. - 190 с.: ил. РГБ ОД, 61 10-22/194.

5. Починалина Л. Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Починалина Л. Н.; [Место защиты: Рос.междунар. акад. туризма]. - Москва, 2007. - 163 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/2481.

6. Скворцов А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Скворцов Александр Александрович; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина» <http://www.tsutmb.ru/>]. - Тамбов, 2015. – 240 с.

7. Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1. Глава 11.

8. Хамова К. Ю. Дистанционная поддержка обучения основам дифференциального исчисления с использованием системы Moodle. ВКР. [Место защиты: ПГГПУ]. - Пермь, 2017. – 75 с.: ил.

9. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 - 2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497).

УДК: 378.048.2

аспирант кафедры теории и истории педагогики Алейникова Нина Юрьевна

Государственное автономное образовательное учреждение

Высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрена сущность ситуации успеха как средства педагогического сопровождения, а также представлена теоретическая модель педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников с применением в образовательном процессе ситуаций успеха, описаны разработанные критерии и уровни оценки сформированности личностного самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: самоопределение старшеклассников, личностное самоопределение, ситуация успеха, педагогическое сопровождение, моделирование, теоретическая модель.

Annotation. The essence of the situation of success as a means of pedagogical support is considered in this article, as well as a theoretical model of pedagogical support for personal self-determination of high school students with the use of success situations in the educational process is described, developed criteria and levels for assessing the formation of personal self-determination of high school students.

Keywords: self-determination of senior pupils, personal self-determination, the situation of success, pedagogical support, modeling, theoretical model.

Введение. Система образования в нашей стране проходит долгий путь модернизации, постепенно приходя к тому, что личность ученика является главенствующим элементом данной системы, и соответственно, образовательный процесс должен быть направлен на создание максимально комфортных условий для личностного развития человека. Одним из важнейших условий функционирования современной системы образования, является создание такого пространства для учащихся, в котором каждый ученик будет осознавать личностную значимость учебно-познавательной деятельности, опыта, который он приобретает в условиях обучения в образовательном учреждении, может критически их оценивать, а также ориентирован на успех. Стремление к успеху, являющееся доминантой в сознании школьника, есть важнейшая составляющая развития позитивного «образа Я», а также основа личностного самоопределения человека. В данной связи, очевидной становится необходимость создания таких условий организации образовательного процесса, которые бы способствовали развитию личностного самоопределения старших школьников через специально организованную систему педагогического сопровождения, направленную на развитие стремления к успеху. Одним из средств педагогического сопровождения, отвечающих вышеописанным условиям является «ситуация успеха».

Изложение основного материала статьи. Возраст ранней юности является ключевым в развитии личности молодых людей. Именно в данный период происходит формирование личностной идентичности и развитие личностного самоопределения, которое определяет успешность дальнейшего жизненного и профессионального пути человека.

В научном поле не существует единства понимания сущности личностного самоопределения. Так, в зарубежной литературе, понятие «личностное самоопределение» как таковое, практически не присутствует, а его рассмотрение и обоснование вариативно и зависит от научного направления представителей, его исследовавших. Основным отличием существующих подходов, является определение различий в степени свободы индивида от определенных внутренних и внешних условий.

Один из представителей классического психоанализа, З. Фрейд, высказывал мнение о том, что абсолютно любые проявления активности личности напрямую обусловлены бессознательным. Исследователь, в своих работах, полностью отрицал наличие у человека таких качеств, как воля, свобода выбора, самоопределение, личная ответственность. По его мнению, у человека существует лишь «иллюзия свободы», тогда как в реальной действительности, индивид не способен выбрать между различными способами поведения и действия.

Отойдя от теории классического психоанализа, Э. Эриксон обращал большее внимание не на бессознательное в поведении человека, а на сознательное. Основной вклад данного ученого в разработку проблемы личностного самоопределения - создание и развитие теории идентичности или психосоциальной тождественности личности. Под идентичностью Э. Эриксон понимал «твердо усвоенный и личностно понимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру с соответствующими формами поведения». Согласно мнению ученого, основа развития идентичности происходит в юношеском возрасте [9, 132 с.].

Следующая группа теорий признавала равенство детерминизма и свободы. К представителям данной группы относятся такие экзистенциалисты, как Р. Мей, В. Франкл и Э. Фромм, а также представителей когнитивной и социально-когнитивной психологии: А. Бандура, Дж. Келли. Существует еще одна точка зрения, сторонниками которой являются А. Адлер, А. Маслоу и К. Роджерс. По мнению данных исследователей, человек обладает абсолютной свободой.

Единственным ученым, в исследованиях которого можно встретить термин «самоопределение» является Ш. Бюлер. По ее мнению, самоопределение, также как и стремление к самоосуществлению, присущи человеку с самого рождения и обуславливают развитие личности. Самоосуществлением автор называет следующее: «Процесс, который в зависимости от возраста выступает, то как хорошее самочувствие, то как переживание завершения детства, то как самореализация, то как самозавершенность, в итоге реализации целей». Специфика данного процесса определяется самоопределением человека, которое, в свою очередь, является способностью личности ставить цели, адекватные его внутренним особенностям [10, с. 31].

В отечественной науке разработкой проблемы личностного самоопределения занимались следующие исследователи: Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубинштейн, Ф.Р. Филиппов, М.М. Шибаева и др.

Особый интерес для нас представляет позиция, отраженная в работах М.Р. Гинзбурга. Данный исследователь трактует личностное самоопределение, применяя сразу полный спектр параметров, которые другие исследователи определяли обособленно друг от друга, а именно, рассматривает личностное самоопределение как «явление», и как «процесс». М.Р. Гинзбург значительно расширил рамки психолого-педагогических исследований, проведенных ранее, помимо этого, он разработал и обосновал структуру личностного самоопределения, выделив в ней следующие компоненты: психологическое прошлое, настоящее и будущее. Все эти компоненты имеют пространственно-временные и ценностно-смысловые аспекты, что позволило трактовать изучаемый феномен, как «обретение человеком ценностно-смыслового единства и самореализации». В связи с чем, по нашему мнению, позиция данного автора является наиболее полной, и отражающей синтез взглядов отечественных и зарубежных исследователей [1, с. 49].

Обращаясь к рассмотрению факторов, влияющих на развитие личностного самоопределения старшеклассников, особое внимание нами было уделено образовательному процессу. Е.В. Демченко обращает внимание на взаимообусловленность самоопределения личности и ее образования. По его мнению, «с одной стороны, самоопределение личности, её выбор формируют позицию по отношению к образованию, с другой — образование влияет на самоопределение» [2].

В данной связи, влияние образования на личностное самоопределение зависит от поставленных целей в образовательной системе, так как содержание образования показывает современное состояние социума. По мнению Е.А. Сорокоумовой, современный продукт образовательной системы – это «личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умеющая работать с другими и над собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся условий, требований и т.д.». Данное положение еще раз подтверждает необходимость выработки специальных механизмов и условий в образовательной системе, которые будут способствовать эффективности процесса развития личностного самоопределения школьников, а не препятствовать и создавать искусственные трудности. На наш взгляд, одним из средств развития может выступать «ситуация успеха», в виду обладания большим педагогическим потенциалом [6, с. 98].

По мнению В.А. Сластенина, ситуация успеха является важнейшим механизмом стимулирования учебной деятельности учащихся. По его мнению, создание ситуаций успеха должно быть основано на дифференцированном подходе, исходя из личностных особенностей и выявленных трудностей у каждого конкретного ученика [5, с. 302].

Г.А. Цукерман считает, что ситуация успеха является важным фактором организации подлинного сотрудничества между учителем и учеником [8, с. 22]. Подобной позиции придерживается и И.С. Хохлов. Согласно мнению исследователя, потребность в обучении и получении новых знаний может быть сформирована только на основе доброжелательных взаимоотношений между педагогами и учащимися, построенными на уважении и, в тоже время требовательности. В свою очередь, уверенность школьникам, призвана давать ситуация успеха, которая позволит укрепить чувство собственной значимости [7, с. 103].

Еще одна позиция, которая также является схожей, принадлежит педагогу С.А. Смирнову. С точки зрения ученого, важно уделять особое внимание созданию атмосферы доброжелательности при выполнении различных заданий, в том числе и учебных, формировать справедливое отношение учителя ко всем ученикам и равнозначно оценивать учебные успехи учащихся. С.А. Смирнов рассматривал основной целью педагогического процесса - организацию условий, при которых развитие способностей ребенка происходит максимально эффективно и гармонично. Такие условия призваны обеспечивать внутренний покой учащихся и уверенность в собственных силах. Соблюдение таких условий, по мнению педагога, возможно при систематическом создании ситуаций успеха [4, с. 192].

Рассмотрев сущность ситуации успеха, мы приходим к однозначному выводу, что она обладает высоким педагогическим потенциалом в развитии личности школьников, а также является одним из средств развития личностного самоопределения учащихся старших классов. Выдвинутое нами положение, подтверждается также мнением С.М. Мантровой, которая считает, что «Педагогические ситуации успеха, как средство педагогического сопровождения, интегрируют когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный компоненты субъектного опыта и представляют возможность личностной самореализации и самоопределения подростков» [3, с. 18].

Несмотря на очевидную необходимость применения ситуации успеха в качестве средства педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников, в настоящее время, не существует целенаправленных исследований по данной проблеме, что ставит перед нами необходимость формулировки авторского определения. Под ситуацией успеха как средством педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников, мы будем понимать специально организованные педагогические условия, способствующие развитию индивидуальных качеств старших школьников и позитивного образа «Я», влияющих на формирование субъективной ценностно-смысловой сферы, коррелирующей с установленными в обществе критериями становления личности.

На основании проведенного теоретического анализа и выделенных концептуальных положений, нами была разработана теоретическая модель педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников с применением в образовательном процессе ситуаций успеха, в которой были выделены следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Целевой компонент, в рамках которого, была сформулирована цель и задачи реализации модели, а также содержатся основополагающие подходы и принципы, которые выступают базисом для построения содержания последующей деятельности.

2. Организационный компонент отражает основные выделенные организационно-педагогические условия, необходимые для успешной реализации деятельности по сопровождению личностного самоопределения старшеклассников.

3. Функционально-содержательный компонент, который отражает функции моделируемой деятельности, а также основные этапы реализации теоретической модели, формы и методы, применяемые в работе со старшими школьниками.

4. Оценочно-рефлексивный компонент, содержащий в себе критерии и уровни оценки эффективности моделируемой деятельности, соотносящиеся с проектированным результатом.

Основой построения и реализации модели педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников с применением в образовательном процессе ситуаций успеха явились следующие методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, аксиологический, индивидуально-дифференцированный.

На основании поставленной цели и задач, а также с опорой на выделенные методологические подходы и принципы построения процесса педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников с применением ситуаций успеха как основного средства, в рамках организационного компонента, нами были сформулированы организационно-педагогические условия реализации основных мероприятий модели, а именно:

1. Обеспечение доверительных отношений в системе «учитель-ученик» и создание доброжелательной атмосферы в классном коллективе.
2. Разработка алгоритма и систематическое применение ситуаций успеха в урочной и внеурочной деятельности старшеклассников.
3. Организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, влияющих на личностное самоопределение старшеклассников.
4. Дифференцированная и личностно-ориентированная организация образовательно-воспитательного процесса.
5. Организация комплексного, систематического мониторинга развития личностного самоопределения старшеклассников.

Говоря о методах, применяемых при реализации теоретической модели педагогического сопровождения личностного самоопределения старшеклассников, исходя из проблематики исследования, основным будет являться ситуация успеха как метод активного обучения, внутри которого, при непосредственной деятельности со старшеклассниками будут использованы следующие:

- игровые методы;
- проблемно-поисковые методы;
- творческие методы.

Для оценки эффективности реализации моделируемой деятельности, в рамках оценочно-рефлексивного компонента, были сформулированы критерии и уровни оценки развития личностного самоопределения старшеклассников. Сформулированные критерии и показатели сформированности личностного самоопределения, представленные в таблице ниже, были выработаны на основе выделенных критериев личностного самоопределения Л.Н. Кузнецовой и Т.А. Шульгиной.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности личностного самоопределения

Критерии	Показатели сформированности
Когнитивный	1. Наличие целей в жизни и жизненной перспективы. 2. Высокий уровень осмысленности жизни и прошлого опыта. 3. Осознание ответственности за собственные действия и управление собственной жизнью.
Ценностно-мотивационный	1. Сформированность ценностно-смысловой сферы, ориентация на социально значимые ценности. 2. Преобладание мотивации достижения успеха.
Эмоционально-волевой	1. Нормальный уровень тревожности. 2. Наличие адекватной самооценки. 3. Способность к волевым усилиям и управлению собственными эмоциями.
Деятельностный	1. Активность старшеклассников в различных видах деятельности. 2. Способность к установлению и поддержанию контактов с окружающими. 3. Принятие и реализация социальной роли ученика.

Разработав систему критериев и показателей развития личностного самоопределения старшеклассников, мы также выстроили трехуровневую систему оценки, которая позволит ранжировать участников исследуемых групп по общему показателю сформированности личностного самоопределения.

Высокий уровень. Старшеклассники с высоким уровнем сформированности личностного самоопределения имеют цели в жизни, осмысленно относятся к прошлому опыту и готовы самостоятельно нести ответственность за результаты собственной деятельности, а не приписывают успехи и неудачи внешним детерминантам. Также учащиеся, обладающие высоким уровнем сформированности личностного самоопределения, умеют устанавливать и поддерживать позитивные (компетентные) взаимоотношения с окружающими, при этом сохраняя автономию, так как способны прогнозировать результаты собственных действий и соотносить их с системой общественных норм. Преобладает потребность в достижении успеха, трудности и неудачи воспринимаются такими подростками, как временные, которые поддаются разрешению при приложении определенных волевых усилий. У старшеклассников хорошо сформированы смысложизненные ориентации и социально значимые ценности, они готовы проявлять личностную активность в различных видах деятельности. Помимо этого, данные старшеклассники обладают сформированной системой знаний о себе как субъекте жизнедеятельности и реализуемых социальных ролях, адекватной самооценкой и нормальным уровнем тревожности.

Средний уровень. Данный уровень характеризуется переходным характером становления основных компонентов личностного самоопределения. Старшеклассники, имеющие средний уровень сформированности личностного самоопределения, имеют нечеткие цели в жизни, так как не обладают сформированной системой знаний о себе как субъекте деятельности, сформированы только основные смысложизненные ориентации, характер ценностей разрозненный. Самооценка старшеклассников носит нестабильный характер, может быть несколько завышена или занижена. Мотивация достижения успеха и

избегания неудач равнозначна, а ответственность за собственные действия (успехи или неудачи) в равной степени приписываются как внутренним, так и внешним детерминантам. Взаимоотношения с окружающими носят нестабильный и зависимый характер, возможна подверженность мнению окружающих, ввиду слабо сформированной системы ценностей. Активность в различных видах деятельности имеет ситуативный характер и зависит, в большей степени, от внешних факторов. Уровень тревожности может быть завышен.

Низкий уровень. Старшеклассники, обладающие низким уровнем сформированности личностного самоопределения, не имеют целей в жизни, а также не способны к анализу прошлого опыта и принятию общественных норм и ценностей, собственные смысложизненные ориентации не сформированы. Ответственность за результаты собственных действий они возлагают на внешние детерминанты, так как практически не способны к волевым усилиям для преодоления трудностей. Самооценка у таких старшеклассников неадекватна, а уровень тревожности может быть, как очень высоким, так и очень низким. Взаимоотношения с окружающими выстроены формально, возникают трудности при установлении новых контактов. В различных видах деятельности старшеклассники мало заинтересованы, проявляют низкую активность, могут воспринимать мнение окружающих негативно, враждебно или, наоборот, полностью следовать ему, не придавая его критической оценке. Преобладает мотивация избегания неудач, волевых усилий для разрешения трудностей данные старшеклассники не прикладывают. Общие знания о себе как субъекте деятельности не сформированы, выполнение социальных ролей затруднено.

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что ситуация успеха обладает большим педагогическим потенциалом и должна систематически применяться в образовательном процессе школы. Применение ситуаций успеха в урочной и внеурочной деятельности будет способствовать развитию личностного самоопределения старшеклассников.

Литература:

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43.
2. Демченко Е.В. К вопросу о концептуальных основах самоопределения личности в условиях интеркультурного диалога [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2011/XII/uch_2011_XII_00004.pdf (дата обращения 17.07.2018).
3. Мантрова С.М. Ситуация успеха как фактор развития позитивного образа я современного подростка // Вестник ОГУ. 2013. - №2 (151). – С. 15-20.
4. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Б.Н. и др. Под ред. С.А.Смирнова 4-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 533 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / В.А.Сластенин. И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 576 с.
6. Сорокоумова Е.А. Типовые и уровневые характеристики понимания ситуаций взаимодействия и общения современными подростками // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». — 2011. — № 1. — С. 95–105.
7. Хохлов И.С. Как удержать внимание детей. // Воспитание школьников, 1997 - №2. – 387 с.
8. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «Ничья земля в возрастной психологии». - Вопросы психологии - 1998 - №3 - С. 17-31.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. А. В. Толстых. - М., 1996. – 236 с.
10. Charlotte Bühler: Selbstdarstellung. In: Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.): Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 1. Huber, Bern u. a. 1972, P. 9–42.

Педагогика

УДК 371.01

аспирант Антипова Ольга Викторовна

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград);

директор

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Дом детского творчества города Димитровграда Ульяновской области»,

старший преподаватель Мукминов Рамиль Раисович

Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье система дополнительного образования рассматривается как образовательная сфера, обеспечивающая творческое развитие личности ребёнка и его профессиональное самоопределение. На примере реализации 2 проектов профориентационной направленности: «Думай. Пробуй. Выбирай» и «Детская ядерная медицинская академия» представлен процесс взаимодействия учреждений дополнительного образования и высшей школы, направленный на установление педагогических условий, при которых обучающийся сможет сделать правильный выбор будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: система дополнительного образования, предпрофильная подготовка учащихся, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация учащейся молодежи, проект профориентационной направленности.

Annotation. The article considers the system of additional education as an educational sphere that provides creative development of the pupil's personality and his professional self-determination. On the example of the implementation of 2 career-oriented projects: "Think. Try. Choose" and "Children's nuclear medical Academy" the process of interaction of institutions of additional education and higher education is presented, aimed at establishing pedagogical conditions under which the pupil will be able to make the right choice of future professional activities.

Keywords: the system of additional education, pre-profile training of pupils, professional self-determination, professional orientation of pupils, career guidance project.

Введение. Организация образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования может быть основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение) (ФЗ от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» часть 4 статьи 66) [1].

Мониторинг, проведенный в разных регионах, показал несоответствие между поступлением выпускников и реальной потребностью рынка труда.

Система образования города Димитровграда представлена не только возможностью доступности, но и предоставлением возможности родителям и обучающимся выбрать содержательные линии образовательных программ в соответствии с интересами и индивидуальными возможностями.

Изложение основного материала статьи. Предпрофильная подготовка учащихся проводится для создания системы специализированной подготовки учащихся старших классов основной школы, апробации нового содержания и форм организации учебного процесса с учётом потребностей рынка труда и обеспечения предварительного самоопределения обучающихся.

Профессиональное самоопределение личности – одна из составляющих процесса общего самоопределения, представляющая процесс формирования комплекта личностных структур, которые определяют её позиции в ситуациях профессионального выбора.

Исследуя проблему развития профессионального самоопределения старшеклассников, С.Н. Козловская выделяет три уровня их профессионального самоопределения: низкий (пассивный), средний (продуктивный), высокий (творческий). Установлено, что процесс профессионального самоопределения старшеклассника идет постепенно, от уровня к уровню.

В условиях дополнительного образования, по нашему мнению, реализуется высокий уровень, характеризующийся стремлением старшеклассника обогатить, усовершенствовать выполняемую профессиональную деятельность в целом и самореализоваться в ней. На этом уровне личность вырабатывает и проводит «свою линию профессиональной жизни» [3, с. 26].

Достигнутый высокий уровень профессионального самоопределения позволяет выпускнику школы в оптимальные сроки адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности, например, содействует успешному поступлению в вуз.

В условиях рыночной экономики возрастают требования к качеству подготовки специалистов, которые, в свою очередь, напрямую зависят от успешного профессионального самоопределения не только выпускников высшего и среднего профессионального образования, но и учащихся общеобразовательной школы.

По статистическим данным 50% старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями, а 46% ориентированы при выборе профессии на мнение родителей, родственников; 67% не имеют представления о сущности выбранной профессии. В значительной мере эта проблема решается качественно обоснованной системой профессиональной ориентации учащейся молодежи.

Условия современного общественного и экономического развития высвечивают особую значимость совершенствования профориентационной работы с учащимися, связанной с формированием у них представлений и практического опыта, достаточного для осознанного профессионального выбора.

В настоящее время система профориентационной работы в школе чаще всего носит информационный характер, в основном не имеет конкретных целевых показателей, а, следовательно, не системна, в большей степени ориентирована на возможности системы, а не на потребности региона.

Считаем, что профессиональную ориентацию в школе стоит рассматривать как органическую составную часть всей системы учебно-воспитательной работы, включая и систему дополнительного образования детей. В целом она должна быть тесно связана с процессом формирования всесторонне развитой личности, готовой к креативной познавательной деятельности. Для этого необходима организация интеллектуально-проектных метапредметных мероприятий.

В результате их реализации в контексте профориентационной работы увеличится деятельностная составляющая, ориентированная на потребности региона.

С 2017 года в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Дом детского творчества города Димитровграда Ульяновской области» реализуется 2 проекта профориентационной направленности: «Думай. Пробуй. Выбирай» и «Детская ядерная медицинская академия».

Актуальность проекта «Думай. Пробуй. Выбирай» обусловлена объективной потребностью разрешения противоречия между консервативной, в большей степени носящей информационный характер системой профориентационной работы, ориентированной на возможности системы, а не на потребности экономики, и реальностью, требующей формирования у детей осознанного профессионального самоопределения, ориентированного на востребованность на рынке труда и потребности региона.

Целью проекта является создание условий для повышения осознанности профессионального самоопределения обучающихся, ориентированного на потребности региона, муниципалитета через расширение возможностей выбора и внедрение муниципальной конкурсной системы.

Участниками проекта выступают обучающиеся общеобразовательных организаций, учреждения дополнительного образования детей города, организации высшего и среднего профессионального образования, находящиеся на территории города и региона.

Задачи проекта:

1. Обеспечение условий для организации погружения каждого обучающегося во все профессиональные сферы и осознанного выбора предпочтительной сферы.
2. Организация сетевого взаимодействия по обучению началам профессий с УДО, СПО, ВПО с учётом потребностей региона в кадрах.
3. Создание условий для обеспечения преемственности и взаимодействия этапов проекта через внедрение конкурсных механизмов.

Для решения 1 задачи разработан учебный курс на основе дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова для учащихся 7, 8, 9 классов «Думай. Пробуй. Выбирай» в объёме 34 часа в год. Курс реализуется за счёт школьного компонента.

В 7 классе курс носит информационный характер, обучающиеся знакомятся со всеми профессиональными сферами и в конце учебного года через конкурс выбирают 2 предпочтительные сферы, в 8 классе курс является информационно-практическим. Учащиеся углубляют знания в выбранных профессиональных сферах, получают первичные практические навыки и после конкурса выбор сужается до 1 сферы, в 9 классе курс практико-ориентированный, учащиеся приобретают практические умения и навыки в одной профессиональной сфере.

Для учащихся 9 классов, которые определились с выбором, параллельно с изучением 1 профессиональной сферы в школе, организуется обучение по началам профессий, востребованных в регионе, на базе учреждений УДО, СПО. Для этого отбираются курсы в соответствии Планом социально-экономического развития региона, муниципалитета, заключаются договоры сетевого взаимодействия с УДО, СПО, ВПО. Для реализации программ курсов используются их база и кадры.

Учащиеся 9 классов, правильно определившись с выбором профессии или профессиональной сферы, продолжают обучение по данной специальности в СПО, или в 10 классе по соответствующему профилю.

Освоение курса «Думай. Пробуй. Выбирай» в каждом классе завершается конкурсами, которые обеспечивают преемственность и взаимодействие всех этапов проекта.

Конкурсные механизмы обеспечивают учёт возрастных и психологических особенностей ребёнка, развивают самостоятельность, мотивацию, создают ситуацию успеха, определяют лучших, помогают выявить заинтересованных.

В 7 классе конкурсы носят метасферный характер, проводятся в игровой форме (квест). В 8 классе конкурсы имеют и практическую направленность, проводятся в форме разработки и защиты проектов. В 9 классе проводятся конкурсы 2 видов: для тех, кто изучал профессиональную сферу – конкурс «Лучший в профессиональной сфере», для тех, кто получал знания по началам профессий – конкурс «Лучший в профессии». Данный конкурс проходит в формате конкурсов WS на базе учреждений СПО и предприятий, которые выступают соорганизаторами конкурсов. По каждой профессиональной компетенции создаётся пакет материалов, включающий в себя кроме того и стандарт, и систему оценивания.

Конкурсы проводятся на школьном и муниципальном уровнях. Победители и призёры получают разнообразные бонусы. Победители конкурса «Лучший в профессии» являются потенциальными участниками конкурса WS.

Проект является малозатратным, реализуется за счёт выделенных средств в рамках муниципального задания.

Рисками проекта являются изменения системы финансирования дополнительного образования – проблема решается привлечением внебюджетных средств, а также резкие экономические изменения потребностей региона, муниципалитета в кадрах – проблема решается за счёт гибкости системы и переориентации на другие потребности.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

Положительная динамика

доли участников проекта, поступивших в СПО, ВПО по выбранной профессии или профессиональной области, а также по профессиям, востребованным в регионе, муниципалитете;

количества победителей и призёров в профессиональных конкурсах, в том числе в формате WS;

доли участников проекта, выбравших профиль в 10 классе, соответствующий изучаемой сфере.

Отрицательная динамика

доли обучающихся, отчисленных из СПО, по причине неудовлетворённости выбором.

Проект реализуется в 3 образовательных организациях. В начале года была проведена входящая диагностика, целью которой стала определение склонности детей к той или иной профессиональной сфере и соответствие этих склонностей выбираемых ими профессий. Так полученные результаты входящей диагностики показали, что 38 процентов обучающихся 7 классов выбирают профессиональную сферу, не соответствующую их склонностям и способностям. По итогам учебного года 15% обучающихся, показавших во входящей диагностики данное несоответствие, после занятий по дополнительной общеразвивающей программе внесли коррективы в свой образовательный маршрут, выбрав профессиональную сферу, соответствующую их характеру, склонностям, интересам.

Что касается проекта «Детская ядерная медицинская академия», то он реализуется на территории города Димитровграда уже 5 год [2, с. 13-14]. В 2017 году проект перерос в реализацию дополнительных общеразвивающих программ. Занятия в Детской ядерной медицинской академии ведутся на базе общеобразовательных школ и в лабораториях ДИТИ НИЯУ МИФИ, что позволяет обучающимся не только увидеть современную материально-техническую базу ДИТИ НИЯУ МИФИ, но и позволяет вести научно-исследовательскую работу, создавать проекты под руководством преподавателей высшей школы.

Проводимые мероприятия (конкурсы, олимпиады, соревнования) мотивируют обучающихся к осознанному профессиональному самоопределению, а также могут рассматриваться в качестве возможных ориентиров профессионального развития и саморазвития человека. Показателем уровня сформированности профессионального самоопределения можно считать правильный профиль выбранного старшеклассником высшего учебного заведения для окончательного профессионального становления личности.

Более 70% детей соотносят самоопределение (в их понимании) в основном с выбором своей будущей профессии. Как показало проведенное нами исследование, ребёнок школьного возраста, особенно в условиях учреждения дополнительного образования, достаточно часто находится в процессе самоопределения в самых разных жизненных ситуациях. Так, в основном дети сами определялись в выборе того или иного вида деятельности (58,3% девочек и 62,8% мальчиков). Существенно повлияли на выбор профильного творческого объединения родители и друзья (36,2% и 35,5% соответственно). Как оказалось, учителя школы в меньшей степени влияют на такой выбор профиля деятельности (5,5% и 1,7%). Роль учреждения дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении, по мнению самих школьников, заключается в углубленном изучении определенной области знаний (53,7%); в ознакомлении с различными профессиями и учебными заведениями (34,3%); в проведении индивидуальных консультаций и профильных занятий (12%).

Основными направлениями взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и учреждений профессионального образования являются.

1. Оказание информационно-методической поддержки.
2. Совместные мероприятия: выставки, фестивали, круглые столы и т.д.
3. Программно-методическое обеспечение деятельности.
4. Организация мероприятий по реализации городских программ.
5. Совершенствование профессионального мастерства педагогических работников.
6. Профориентационная деятельность.

Результатом этой работы стало поступление выпускников академии в ведущие вузы страны: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»; Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет; Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»; Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет); Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И.Пирогова; Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева; Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС); Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова; Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина); Казанский (приволжский) федеральный университет; Самарский государственный медицинский университет; Казанский государственный медицинский университет.

Выводы. Современная жизнь диктует новые требования к качествам личности, способной творчески мыслить, нестандартно находить решения, исследовать сложность и новизну меняющегося мира, готовой к применению полученных знаний и умений в жизненных ситуациях, выбором будущей профессии и организации профориентационной работы с обучающимися. В связи с этим педагогической наукой активно рассматриваются новые варианты профессионального самоопределения обучающегося.

Дополнительное образование обеспечивает личностную целостность и индивидуальность за счет социально-профессиональных и культурно-досуговых проб, позволяющих сформировать представление о своей будущей индивидуальной жизнедеятельности.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, её потребности в самореализации и самоактуализации, проявление развития личности в её стремлении к профессиональному становлению.

Исходя из тенденций развития системы дополнительного образования, на первый план здесь выходит взаимодействие по профориентационной направленности. Вместе с тем общеобразовательной школе трудно конкурировать с данными учреждениями в профориентационной деятельности в силу их образовательного потенциала. Поэтому усиливается роль взаимодействия учреждений дополнительного образования и учреждений профессионального обучения в осознанном выборе школьниками профессии, и в целом, в профессиональном самоопределении, и становлении личности школьника.

Профессиональное самоопределение ребенка в системе дополнительного образования может быть эффективным при наличии определенных социально-педагогических условий среды учреждения. Социальные условия – это введение обучающихся в оценку и решение проблемы профессионального самоопределения, осознание и принятие ими данной проблемы как социально значимой. Педагогические условия – целенаправленность профессионального самоопределения личности, поэтапная самооценка приобретенных знаний, умений и навыков самоопределения ребенка, анализ итоговых результатов формирования умений самоопределения.

Таким образом, формирование профессионального самоопределения обучающегося должно осуществляться на основе совершенствования процесса предпрофильной подготовки учреждения дополнительного образования детей при обеспечении педагогических условий:

- создание образовательной среды предпрофильной подготовки, объединяющей профильно-ориентационные ресурсы социума, выступающей основой для совершенствования содержания предпрофильной подготовки;

- осуществление непрерывного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростка по направлениям деятельности (аналитико-диагностическое, просветительское, консультативное, организационное), обуславливающего согласованность внешних и внутренних ресурсов саморазвития подростка;

- разработку инструмента оценивания интегрированных результатов профессионального самоопределения обучающегося, позволяющего отслеживать промежуточные достижения сформированности готовности к выбору профиля обучения во взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью.

Система дополнительного образования, как образовательная сфера, обеспечивающая творческое развитие личности ребенка и его профессиональное самоопределение, должна активно помогать ребенку не только сделать правильный выбор будущей профессиональной деятельности, но и дать, по возможности, уже в стенах учреждения дополнительного образования начальное профессиональное образование. К тому же учреждения дополнительного образования имеют гораздо большие по сравнению с общеобразовательными учреждениями возможности по введению новых образовательных программ, их варьированию и увеличению сроков обучения по ним, привлечению к обучению специалистов различных областей.

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432/#ixzz5P1DNKPVV> (дата обращения – 23.08.2018).

2. Антипова, О.В., Игдырова, С.В., Мукминов, Р.Р. Предметные олимпиады как фактор одарённости учащейся молодежи в условиях взаимодействия учреждений дополнительного образования и высшей школы / О.В. Антипова, С.В. Игдырова, Р.Р. Мукминов // Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч.5. – 328 с. – С. 9-16.

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор Арсалиев Шавали Мадов-Хажиевич

Чеченский государственный университет (г. Грозный),

Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный),

Академия наук Чеченской Республики (г. Грозный),

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексного

научно-исследовательского института имени Х. И. Ибрагимова Российской академии наук (г. Грозный)

РОЛЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В РАССМОТРЕНИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы теоретического обоснования этнопедагогического процесса. Этнопедагогическая ситуация рассматривается как вид воспитательных ситуаций и как единица этнопедагогического процесса. В данной работе рассматриваются специально организованные и спонтанные этнопедагогические ситуации и алгоритмы их разрешения. Приводятся конкретные примеры этнопедагогических ситуаций.

Ключевые слова: Этнопедагогический процесс, этнопедагогическая ситуация, этнопедагогическая система, этнокультура, личностная сфера, компетенция.

Annotation. The article is devoted to solving the problem of theoretical substantiation of ethnopedagogical process. Ethno-pedagogical situation is considered as a kind of educational situations and as a unit of ethnopedagogical process. This paper examines organized and spontaneous ethno-pedagogical situations and algorithms of their solution. Specific examples of ethno-pedagogical situations.

Keywords: Ethnopedagogical process, the situation ethnopedagogical, ethno-pedagogical system, ethnic culture, personal sphere, the competence.

Введение. Практический опыт многих педагогов позволяет утверждать, что этнопедагогика является уникальным научным направлением, в котором практика опережает теорию. Этнопедагогический процесс в современном образовательном пространстве приобретает особую важность, поскольку способствует формированию национальной самоидентичности личности и формированию общей культуры. Это определяет актуальность разработки основ этнопедагогического процесса, особенно тех теоретических положений, которые лежат в основе его реализации. Опыт народного воспитания, внедрение которого позволит повысить эффективность формирования и развития личностной сферы в контексте ее этнокультурных основ, необходимо теоретическое обоснование, которое представляет собой достаточно сложный процесс, поскольку должно учитывать достижения многих наук и этническое многообразие современного мира.

Изложение основного материала статьи. Народная педагогика способна решить те задачи формирования личностной сферы, которые связаны с формированием этнокультурного фона, с осознанием этнокультурной принадлежности и самоидентификацией как представителя определенного этноса и представителя данного этноса в мировом культурном процессе.

Этнопедагогическое пространство, в котором осуществляется формирование и развитие этнокультурной личности, можно представить в виде интегральной модели, представляющей собой совокупность пяти отдельных моделей (рис.1). Акцентируем внимание на том, что речь идет о специально разрабатываемом и обоснованном с научной точки зрения этнопедагогическом процессе, планируемом в определенной обоснованной последовательности действий.

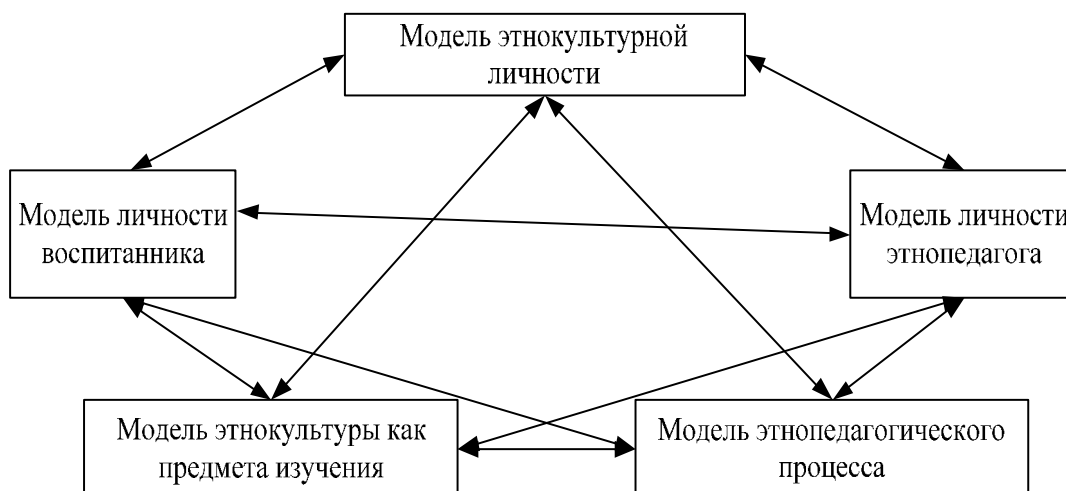


Рисунок 1. Интегральная модель этнопедагогического пространства

Модель этнокультурной личности представляет собой тот самый идеал, ту цель, на реализацию которой направлено вообще все функционирование всего этнопедагогического пространства. В общей модели личности, включающей элементы личностной сферы, компетентность, представляющую собой совокупность

компетенций, которыми должна владеть личность, мы акцентируем внимание на этнокультурной составляющей, которая определяется тем этнокультурным фоном, на котором личность формируется, развивается и совершенствуется.

Модель личности этнопедагога также включает элементы личностной сферы и компетенции, в совокупности которых мы акцентируем особое внимание на блоке профессиональных компетенций, в который входит этнопедагогическая компетенция.

Модель личности воспитанника аналогична по компонентному составу личности этнопедагога, разница будет проявляться только в совокупности компетенций и уровне их сформированности у воспитанника. Фактически это та отправная точка, от которой берет начало этнопедагогический процесс, и в конечном варианте – та личность, цели формирования которой подчинено функционирование всего этнопедагогического процесса.

По результатам опроса среди студентов педагогического вуза (Чеченский государственный педагогический университет) без опыта преподавания (в анкетировании приняли участие 177 студентов 1-2 курсов) основными информационными источниками об этноориентированном обучении выступают средства массовой информации. Опрос среди студентов с опытом работы (в анкетировании приняли участие 65 студентов старших курсов) показал, что основную информацию об этноориентированном обучении они получают через средства массовой информации, документы Министерства образования и науки РФ, с которыми сталкиваются в ходе обучения, а также от других студентов.

Опрос учителей (в анкетировании приняли участие 130 учителей региональной системы образования) показал, что информацию об этноориентированном обучении они получают через средства массовой информации, документы Министерства образования и науки РФ и Министерства образования республики, районные управления образованием, а также в общении с коллегами.

Недостаточность информации об этноориентированном обучении отметили: 32% опрошенных студентов, не имеющих опыта работы, 44% опрошенных студентов, имеющих опыт работы и 55% опрошенных учителей.

Ответить на вопрос «*Что Вы понимаете под термином «этноориентированное обучение?»*» не смогли 87% студентов без опыта работы, но зато имеют представление об этноориентированном обучении 69% студентов, имеющих опыт работы, и 73% учителей.

На вопрос «*Что вы понимаете под региональными, национальными и этнокультурными потребностями и особенностями учащихся? Приведите в пример несколько этнокультурных особенностей обучения и воспитания учащихся школ Чеченской Республики*» только 71 % опрошиваемых смогли привести примеры. При этом большинство респондентов ограничились перечислением таких общих понятий как «индивидуальные особенности учащихся», «национальные особенности», «физиологические особенности», «природно-географические условия» и т. п. Это свидетельствует о недостаточной методической и психологической подготовке студентов в области этноориентированного обучения.

Также 73% опрошенных студентов и 74% опрошенных учителей выразили мнение, что в данный момент этноориентированное обучение вообще не реализуется. 61% студентов и 73% учителей не смогли указать преимущества и недостатки этноориентированного обучения по причине недопонимания его сущности и особенностей.

Таким образом, по результатам проведенного опроса мы можем сделать вывод о недостаточной оценке учителями и будущими педагогами важности этнокультурного компонента в обучении и недостаточном понимании его сущности и структуры.

Существует форма реализации этнопедагогического процесса, которая не подразумевает четко запланированных действий, однако, иногда является гораздо более действенной. Речь идет о выявлении и использовании этнопедагогического потенциала различных воспитательных ситуаций. Окружающая нас многогранная, сложная, достаточно динамичная жизнедеятельность часто предлагает нам ситуации, этнопедагогический потенциал которых этнопедагог должен оценить, выявить, осмыслить и использовать в воспитательных целях. Сложность заключается в том, что на все это дается достаточно мало времени, поэтому этнопедагогу необходимо быть готовым к такому развитию событий. Что наиболее важно в данной ситуации – педагогу необходимо владеть умениями и навыками быстрой оценки ситуации и ее использования в воспитательных целях. Действия педагога в данном случае определяют успешность использования этнопедагогического потенциала ситуации.

Таким образом, можно говорить о *подготовленном* и *спонтанном* этнопедагогических процессах. Подготовленный подразумевает четко определенную последовательность этнопедагогических действий, спонтанный этнопедагогический процесс практически представляет собой использование этнопедагогического потенциала создавшейся воспитательной ситуации. Здесь можно говорить о параллели с воспитательным процессом, который также подразумевает наличие спонтанных ситуаций и специально подготовленного воспитательного процесса.

Этнопедагогическая ситуация представляет собой своеобразную единицу педагогического процесса, обладающую определенной автономией в нем и в то же время представляющую его. Выражается она как конкретные воспитательные отношения, возникающие в зависимости от того, как организован педагогический процесс и вся воспитательная система образовательного учреждения. Воспитательная ситуация состоит из ее участников, т.е. субъектов педагогического процесса, возникшего противоречия между ними и способов его разрешения. Ситуации в педагогическом процессе очень похожи на акты и действия в пьесе. Проживание таких ситуаций и есть накопление жизненного опыта, в том числе ученического и учительского.

Существуют различные определения педагогических ситуаций. Так, Е.А. Руднева и соавторы полагают, что педагогическую ситуацию можно определить как «... совокупность сложившихся обстоятельств и условий в педагогической практике, требующую их анализа. ... Под педагогической ситуацией мы подразумеваем фрагмент действий субъектов педагогического процесса в определенных условиях. То есть педагогическая ситуация - это составная часть педагогического процесса, педагогическая реалья, с опорой на разрешение которой педагог имеет возможность управлять педагогическими явлениями» [10]. Более общее определение данному явлению дает Г.А. Лопушина, который полагает, что педагогическую ситуацию необходимо рассматривать «как форму взаимодействия и воздействия в различных направлениях: учитель – ученик, ученик – учитель, и одно из условий проявления толерантности как учителем, так и учащимися» [9].

Разработка теоретических основ этнопедагогического процесса требует рассмотрения этнопедагогической ситуации как единицы этнопедагогического процесса.

Под *этнопедагогическими ситуациями* мы понимаем *совокупность обстоятельств, обусловленных учебно-воспитательным взаимодействием участников ситуации и происходящих в определенном этнокультурном пространстве, которые требуют принятия решения и соответствующих действий или поступков со стороны участников*. То есть разница между педагогической и этнопедагогической ситуацией заключается в акцентуации этнокультурного содержания и фона, на котором разворачивается ситуация. В содержательном плане речь идет о педагогическом потенциале этнокультурного опыта определенного этноса. Но в этнопедагогических ситуациях речь идет об усилении акцента именно на этнических особенностях.

Многообразие критериев дифференциации педагогических ситуаций, о котором мы говорили выше, безусловно, имеет место и для этнопедагогических ситуаций, но, учитывая их своеобразие, предлагаем их дифференцировать как специально организованные и спонтанные.

Разрешения этнопедагогической ситуации имеет две взаимосвязанные стороны, которые мы определяем как внешнюю (система вербальных и невербальных действий человека) и внутреннюю (этнокультурные, социальные и биологические потребности, ценности, мотивы, чувства).

Если говорить о внешней стороне процесса разрешения этнопедагогических ситуаций, то любая этнопедагогическая ситуация требует определенной последовательности действий этнопедагога для своего разрешения. Акцентируем внимание на том, что речь идет именно об этнопедагоге, у воспитанника будет несколько другой алгоритм действий.

Этнопедагогические ситуации, представляют собой спонтанное явление, возникающее в ходе учебной деятельности этнопедагога и воспитанника, в внеучебной деятельности, в повседневном учебном и внеучебном общении этнопедагога и воспитанников. Сложность данного вида ситуаций заключается в том, что этнопедагогу необходимо мгновенно почувствовать, оценить, проанализировать и использовать потенциал этнопедагогической ситуации, которая возникает или может возникнуть спонтанно. Успех в разрешении и воспитательном воздействии данного вида этнопедагогических ситуаций зависит во многом от опыта этнопедагога, от внешних факторов и от обстоятельств, в которых возникает этнопедагогическая ситуация. Самая главная сложность в использовании данного вида этнопедагогических ситуаций – ограниченность временного промежутка, который необходим этнопедагогу для реализации указанных действий, поэтому большую роль здесь играет опыт этнопедагогической деятельности и этнопедагогическая компетентность. Мы полностью разделяем мнение Ф.П. Харитоновой, которая полагает: «Для осуществления педагогом успешной этнопедагогической деятельности в поликультурном среде требуется специально организованная профессионально-педагогическая подготовка с использованием педагогических технологий, способствующих формированию этнопедагогической компетентности» [11].

Удачные, на наш взгляд, примеры таких ситуаций при решении математических задач с региональным содержанием обучающимися 5-6 классов приводят Корощенко Н.А. и соавторы [8].

Примером подготовленных этнопедагогических ситуаций является проектная деятельность в области этнокультуры, осуществляемая воспитанниками совместно с этнопедагогом. На наш взгляд, проектная деятельность вообще является наиболее продуктивным и оптимальным видом этнопедагогической деятельности, поскольку позволяет максимально погрузить воспитанников в мир этнокультуры, создать условия для организации их деятельности в этнокультурном пространстве, что, как известно, усиливает этнопедагогический эффект [1]. Кроме того, в ходе работы над этнокультурным проектом, воспитанники попадают в большое количество спонтанных этнокультурных ситуаций, что оптимизирует формирование их этнокультурной компетентности.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что современный этнопедагогический процесс осуществляется в этнопедагогическом пространстве, компонентами которого являются личности этнопедагога и воспитанника, будущая личность воспитанника как цель функционирования этнопедагогического пространства, этнокультура как явление и сам этнопедагогический процесс как последовательность этнопедагогических операций. Этнопедагогический процесс может осуществляться в спонтанной и подготовленной формах, что определяет существование двух видов этнопедагогических ситуаций, каждая из которых разворачивается в соответствии с предложенными педагогическими алгоритмами. Приведенные примеры использования элементов этнокультуры в обучении математике показывают, что элементы этнокультурных знаний могут использоваться абсолютно на всех этапах общего учебно-воспитательного процесса, однако только системность в их использовании может способствовать их выстраиванию в четкую систему этнокультурных компетенций, позволяющих личности воспитанника далее не только осуществлять этнокультурную самоидентификацию, но и быть представителем определенной этнокультуры в мировом культурном процессе. «Задача мультикультурного воспитания школьников в современных условиях становится как никогда актуальной. Приобщение ребенка к миру человеческих ценностей обеспечивает формирование толерантности, осознание им своей принадлежности к этим мировым культурным ценностям» [12].

Литература:

1. Арсалиев Ш.М-Х. Использование проектных технологий в этнопедагогике: «Education & Science – 2016»: Материалы Международной научно-практической конференции для работников науки и образования (1 марта, 2016 г.). Часть 4 / Научные редакторы: Е.Ю. Бобкова, Т.А. Магсумов, Я.А. Максимов. – St. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. – 268 с. – С. 194 – 199.
2. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогическая система в образовательном пространстве / Известия Чеченского государственного педагогического института. 2014. № 2 (8). С. 54-57.
3. Арсалиев Ш.М-Х. Теоретические основы проектирования этнопедагогической системы в современном образовательном пространстве / В сборнике: Педагогика: наука и искусство. Сборник материалов международной научной конференции. под редакцией Е.Д. Нелуновой. Киров, 2015. С. 7-15.
4. Богомолова М. И., Захарова Л. М. Межнациональное воспитание детей: учебное пособие. - М.: Флинта, 2016. - 176 с.
5. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. - М.: Академия, 1999. - 168 с.
6. Гумерова Ф.Ф. Содержание этнопедагогического образования в системе подготовки студентов к педагогической деятельности // ИСОМ. 2017. №1-2. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-](https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie)

etnopedagogicheskogo-obrazovaniya-v-sisteme-podgotovki-studentov-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti (дата обращения: 27.05.2018).

7. Жирков Е.П. Как возродить национальную школу. Шаги Республики Саха (Якутия) [Текст] / Е. П. Жирков. – М.: Просвещение, 1992. – 239 с.

8. Корощенко Н.А., Кушнир Т.И., Шебанова Л.П., Яркова Г.А., Демисенова С.В. Математические задачи с региональным содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5-6 классов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21391> (дата обращения: 27.05.2018).

9. Лопушнян Г. А. Структурно-динамическая модель толерантного решения педагогических ситуаций // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-model-tolerantnogo-resheniya-pedagogicheskikh-situatsiy> (дата обращения: 25.05.2018).

10. Руднева Е.Л., Ткачева О.Н., Шмырева Н.А. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zadachi-i-situatsii-kak-sredstvo-professionalnoy-podgotovki-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 25.05.2018).

11. Харитонова Ф.П. Задачная технология в формировании этнопедagogической компетентности педагога // Вестник ЧГПУ. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zadachnaya-tehnologiya-v-formirovanii-etnopedagogicheskoy-kompetentnosti-pedagoga> (дата обращения: 27.05.2018).

12. Хрисанова Е.Г., Тенюкова Г.Г. Этнопедagogический подход в подготовке бакалавров педагогического образования к поликультурному воспитанию школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. №2 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskii-podhod-v-podgotovke-bakalavrov-pedagogicheskogo-obrazovaniya-k-polikulturnomu-vospitaniyu-shkolnikov> (дата обращения: 27.05.2018).

Педагогика

УДК [76+004](075)

кандидат педагогических наук, доцент Бакиева Ольга Афанасьевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменского государственного университета» (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Щетинин Игорь Дмитриевич

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменского государственного университета» (г. Тюмень)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ МАНЕРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы творческого становления будущего профессионала, формирования творческой манеры у студентов педвуза, которая способствует личностному росту, возможности проявлять в профессиональной деятельности творческую индивидуальность, все это будет способствовать профессиональному становлению. Для решения педагогических задач автором были выделены эффективные методы: анализ произведений художников, упражнения, направленные на использование различных способов и приемов композиции; творческое исследование студентами индивидуального творческого стиля художника.

Ключевые слова: стиль, манера, индивидуальная творческая манера, эффективные методы, анализ, упражнения, исследования.

Annotation. This article deals with the problems of creative formation of the future professional, the formation of creative poems of students of pedagogical University, which apparatus contributes to personal growth, the ability to show creative individuality, the ability to Express themselves in society. For the solution of pedagogical tasks, the author has identified the effective methods: analysis of works by the identified artists, illustrators, exercises Plumina soglasovannaya modern ways of flexibility and techniques of composition; the individual features of this creative style of the artist - Illustrator are considered in full by the students.

Keywords: style, manner, individual creative manner, effective methods, analysis, exercises, research.

Введение. В свете реформирования высшего образования на современном этапе развития общества, особую остроту приобретают проблемы качественной подготовки студентов педагогических вузов. Постоянные изменения, происходящие в политической, социально-экономической и духовной жизни нашего общества требуют серьезного переосмысления целей и задач профессионального педагогического образования. Важной составляющей такого обучения является творческая деятельность, которая может выступать движущей силой в становлении будущего профессионала.

Особое значение в этой связи стоит уделять педагогам-художникам, так как учитель изобразительного искусства должен научить детей не столько рассматривать изображаемые предметы, но видеть их в сравнении с другими объектами, анализируя по форме, фактуре, цвету. Другими словами, научить видеть внутреннюю суть вещи, уметь выражать свое отношение к окружающему миру через индивидуальную творческую манеру. Поэтому формирование творческой манеры у студентов педвуза является одной из проблем творческого становления будущего профессионала, что способствует личностному росту, возможности проявить творческую индивидуальность, позволяет самовыразиться в обществе.

Изложение основного материала статьи. Бытует мнение, что манера в изобразительном искусстве это нечто неизменное. Однако, как манера и стиль, и навыки, меняются становятся лучше и лучше, либо наоборот приобретают дисгармоничные качества. Точнее всего эту мысль сформулировал Рудольф Арнхейм, эстетик и психолог искусств. В своей книге «Искусство и визуальное восприятие» он писал: «Оригинальность – это непродуманный продукт удачной попытки одаренного художника быть и честным и правдивым. Сознательный поиск личного неизбежно вредит ценности художественного произведения, так как этот поиск вводит элемент в процесс, который может управляться только закономерностью». Арнхейм

пишет о том, что поиск визуального языка должен происходить естественным образом, путем эксперимента и постоянной работы [1].

Рассмотрим, что же такое стиль и художественная манера?

Эти вопросы волновали многих исследователей различных специальностей. Так, например, исследователь Останина С.А. изучая творческий стиль художественно-эстетической деятельности рассматривает различные аспекты стиля, от Аристотеля до современных ученых. Слово «стиль» берёт своё начало от латинского слова *stylus* и греческого *stylos*, что означает «палочка для письма». Возникнув первоначально в античной риторике для характеристики выразительных средств языка, впоследствии термин «стиль» получил чрезвычайно широкое употребление [4].

В педагогической науке используется понятие «стиль деятельности», которое означает «совокупность индивидуальных особенностей определённой деятельности личности, влияющую на способ достижения цели этой деятельности, обуславливающую своеобразие её выполнения» [10, с. 357].

В заключении своего исследования автор приходит к выводу, что творческий стиль – интегративное качество личности, содержащее в себе соответствующую направленность, целеобразующие особенности, а также умение организовать творческую деятельность. Все компоненты творческого стиля деятельности не существуют изолированно; они находятся во взаимосвязи и взаимодействии, взаимообуславливая частные проявления друг друга [4].

Возможно ли в ходе обучения студента бакалавра сформировать у него за четыре года обучения творческий индивидуальный стиль? Иногда художник может работать годами, чтобы обрести свою творческую индивидуальность. Практика показывает, что можно, но необходимо начать формировать индивидуальную творческую манеру.

Однако, чем отличается стиль от манеры?

В Толковом словаре автора Ожегова С.И. и Шведова Н.Ю можно прочесть, что манера – это способ что-нибудь делать, особенность поведения, образ действия [3, с. 341].

Относительно художественной деятельности можно сказать, что манера художественная – способ художественно-эстетического творчества, концентрированное выражение характерных особенностей художника.

Что же мы можем отнести к особенностям индивидуальной творческой манеры, которые отражают творчество художника? Скорее всего здесь имеется в виду какие-то проявления внешних черт его деятельности, в умении применять различные приемы работы, которые делают его работу неповторимой, оригинальной. Значит во многом манера будет зависеть от умений использовать различные приемы живописи, графики и конечно композиции. Манера изображения может меняться с развитием умений и навыков. Следовательно, это качество необходимо формировать у студентов, начиная с первых занятий по художественным дисциплинам.

Изучая творчество художников разных стилевых направлений студент, не только знакомится с особенностями стилей той или иной эпохи, но и имеет возможность проследить изменения в индивидуальной творческой манере художника на примере одной личности.

Так, например, известный художник Пикассо за свою творческую жизнь удивительным образом изменил свою художественную манеру исполнения творческих работ, начиная с «голубого» и «розового» периода и заканчивая созданием нового направления в искусстве – кубизмом.

Как правило, художник не имеющей своей собственной манеры, не может создать новые оригинальные произведения, которые обладают ценностью. Однако, получив через эти произведения популярность многие художники скатываются к самокопированию, к манерности.

Как утверждают исследователи этого явления, художественная манера отражает процессы становления творческой индивидуальности, оригинальности мастера [8].

Так в манере разных художников всегда можно проследить как индивидуальные, так и неиндивидуальные моменты. Первые характеризуют личность данного художника. Последние представляют собой проекцию элементов исторического, национального стиля, стилевого направления.

Например, исследуя творческое наследие художника – иллюстратора Юрия Алексеевича Васнецова можно утверждать, что индивидуальное в его манере прослеживается в умении передавать содержание произведения живописными средствами, при этом соединяя утончённую живопись с традициями народного искусства лубка. Это характеризует художника как художника, тонко чувствующего мир детского восприятия действительности, с развитым воображением, креативным мышлением. «Неиндивидуальные моменты» в его иллюстрациях – это передача исторического, национального, стилевого направления, потому как художник стремился возродить традиции русского примитивизма в своих «формалистических» работах 1920-х годов.

В совокупности мы можем утверждать, что индивидуальные и неиндивидуальные моменты в творческой манере художника составляют его индивидуальную манеру мастера. Следовательно, индивидуальная манера художника – это сложный процесс, в котором пересекаются множество факторов «рождения» неповторимого, оригинального стиля мастера, которые содержат в себе как эстетические (приемы, способы и т.д.), так и не эстетические (моральные, географические, биографические, исторические, психологические и т.п.). Потому что художник вкладывает в произведение свою идею, мастерство, свое умение различными средствами выразить свою мысль.

Следовательно, можно подтвердить определение, что индивидуальная манера – это часть системы выражения характерных для мастера творческих особенностей, что зависит от специфичности индивидуального художественного видения и осмысления мира, от свойств личности и таланта мастера, от неповторимости его жизненного и творческого опыта, от характера самой исторической реальности [6].

Таким образом, актуальность формирования формирования творческой манеры у студентов педуза будет способствовать личностному росту, возможности проявлять в профессиональной деятельности творческую индивидуальность, все это будет способствовать профессиональному становлению.

Для решения педагогических задач были выделены эффективные методы: анализ произведений художников, упражнения, направленные на использование различных способов и приемов композиции; творческое исследование студентами индивидуального творческого стиля художника.

Любая деятельность должна начинаться с мотивации, той движущей силы, которая будет способствовать пробуждению желаний к творчеству. Творческие действия приведут к формированию личности, к

повышению навыков, умений и знаний. Для этого необходимо привлечь внимание студента через творческие задания, соответствующие их интересам и предпочтениям, новые техники исполнения, используя различные методы и приемы такие как мастер-класс, личный показ, демонстрация, творческое исследование, анализ и др.

При формировании индивидуальной творческой манеры, педагогу не следует навязывать свою манеру исполнения, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучаемых, темп и скорость выполнения заданий, создавая ситуацию успеха. Потому что в современном мире только при овладении различных технологий исполнения возможен успех в любой деятельности.

Одним из важнейших аспектов данного процесса является умение анализировать. Поэтому один из ведущих методов формирования творческой манеры в изображении мы рассматриваем метод — **анализа произведений художников-иллюстраторов**.

Почему мы взяли иллюстрацию? Потому что иллюстрация – это передача содержания литературного произведения различными средствами. Учитывая определение индивидуальной манеры художника нами был разработан следующий алгоритм анализа, который содержит следующие пункты: сведения о характерных особенностях творчества художника (излюбленные приемы, способы изображения, композиция, колорит); принадлежность к определенному направлению, художественным традициям, национальной школе; что послужило «толчком» для выполнения данного произведения.

Отвечая на эти вопросы, мы можем исследовать всевозможные факторы, оказывающие влияние на индивидуальную творческую манеру автора.

Для того чтобы достичь высоких результатов в творческой деятельности необходимо использовать многократные систематические упражнения [4].

Известно, что основой любого творческого продукта является композиция и эффективное использование её законов будет залогом успешной реализации замысла произведения. Поэтому нами были разработаны **упражнения** использования способов и приемов композиции.

Чтобы освоить основные композиционные приемы для выполнения иллюстрации необходимо знать законы композиции. В соответствии с этими установками нами были разработаны упражнения на отработку этих законов. Такие упражнения как передача статики или динамики, ритма и метра, контраста и равновесия и т.д. Потому что композиция способствует передаче основного замысла, идеи и оказывает влияние на создание художественного образа в произведении.

Практическим методом в процессе формирования индивидуальной манеры студентов является **творческое исследование** произведений художников, которое заключается в том, что студенты исследуют техническую сторону произведения (техники, приемы выполнения, знакомятся с материалами, их свойствами, особенностями и т.п.). Студенты, изучая работу, выполняют точную копию, тем самым «проживают» творческий опыт художника.

Выводы. Таким образом, нами было установлено, что для развития творческой манеры студентов педвуза, будущих учителей изобразительного искусства необходимо использовать эффективные методы: анализ произведений художников, упражнения, направленные на использование различных способов и приемов композиции; творческое исследование индивидуальной манеры художника, проживая и перенимая опыт художника.

Литература:

1. Арнхейм Р. Искусство рассматривали и визуальное отличительное восприятие. - М. 1974. 244 с.
2. Бухвалов В. А. Основы творческой деятельности. -Рига: ПЦ “Эксперимент”. 1998 - 151 с. <http://www.zarachel.lv/ru/archive/2007/17757/>-(дата обращения: 4.08.2018).
3. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. - М.; ООО «ИТИ Технологии», 2006. - 944 с.
4. Останина С. А. Творческий стиль художественно-эстетической деятельности: сущность и структура // Молодой ученый. — 2012. — №2. — С. 283-286. — URL <https://moluch.ru/archive/37/4261/> (дата обращения: 4.08.2018).
5. Педагогика: учебник [Текст] / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. / под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. –432 с.
6. Средства, методы и формы художественной деятельности <https://studfiles.net/preview/5580690/page:22/>(дата обращения: 4.08.2018).
7. Шабанов Н.К., Шабанова О.П., Тарасова М.С., Пронина Т.Д. «Художественно-педагогический словарь» 2005 г. 480 с.
8. Черты символизма в творчестве Пикассо и его "голубого периода"[_http://www.allbest.ru/](http://www.allbest.ru/)(дата обращения: 4.08.2018).

Педагогика

УДК: 378.016

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Бахметова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В данном исследовании рассмотрен метод проектов как одна из педагогических технологий, необходимых для профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования. Выявлено, что применение данного метода в процессе обучения формирует методическую культуру бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: метод проектов, процесс обучения, профессиональная подготовка, методическая культура.

Annotation. In this research the method of projects as one of the pedagogical technologies necessary for professional training of bachelors of pedagogical education is considered. It is revealed that the use of this method in the learning process forms a methodical culture of bachelors of pedagogical education.

Keywords: project method, learning process, professional training, methodical culture.

Введение. В настоящее время будущему специалисту недостаточно одних теоретических знаний, так как активно развивающаяся наука приводит к их стремительному устареванию. На сегодняшний день приобретение теоретических знаний и их практическое использование для решения конкретных проблем становится актуальным аспектом обучения бакалавров педагогического образования в вузе. Введение в образовательное пространство вуза стандартов ФГОС ВО 3+ поставило перед вузами ряд проблем по выполнению определенных правил и требований, среди которых можно выделить проблему выбора методов, форм и технологий обучения, дающие возможность сформировать у обучающихся как общие, так и профессиональные компетенции и применить их на практике. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям является основой социальной успешности и профессионализма – сегодня этому и должно учиться любое образовательное учреждение.

Перед педагогом ставится выбор множества разнообразных педагогических технологий, применяемых для формирования профессиональных компетенций, способностей обучающихся в том числе такого качества как методическая культура. В данной работе мы проанализируем метод проектов, который по нашему мнению позволит решить ряд проблем по формированию методической культуры у студентов как одно из важных требований современных образовательных стандартов и профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. На данный момент традиционные методы и технологии, применяемые в обучении, не в полной мере формируют профессиональные качества и компетенции, учащиеся не способны в полной мере сформировать их самостоятельно, что и приводит к проблемам и затруднениям в их будущей профессиональной деятельности. Практика показывает о необходимости повышения качества овладения студентами высших учебных заведений предметов цикла профессиональных дисциплин. Решение проблемы профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования требует разработки и применения инновационных методов, технологий и форм в процессе обучения, которые будут направлены на формирование познавательного интереса студентов, на формирование мотивации к учебной и самостоятельной деятельности, умения применять полученные знания в процессе изучения профильных дисциплин, формирования методической культуры, компетенций и т.п. Одним из таких методов нами и выделен метод проектов.

Процесс формирования методической культуры педагога представляет собой сложный и диалектический процесс становления и совершенствования профессионального педагогического мастерства. Целью высшего профессионального образования, сегодня становится подготовка компетентных специалистов. Это требует серьезного обоснования принципов построения образования, ориентированного на компетентностную парадигму. Происходящие изменения в системе образования, требуют ориентации на усиление культурологической, компетентностной, личностно-ориентированной и др. направленности. Перечисленные нами направления в практической деятельности педагогов обеспечивается методической культурой. Совершенствование методической культуры преподавателей - процесс, в большей степени затрагивающий индивидуальное саморазвитие. Владение методической культурой важно, т.к. она обеспечивает высокий уровень образованности, создает прочный фундамент для педагогической деятельности. Именно методическая культура в усложнившихся условиях помогает достичь профессионального мастерства. Проблема формирования методической культуры является актуальной потому что, отсутствует целостная концепция методической культуры, а педагоги зачастую не имеют четких условий ее выражения.

Процесс формирования методической культуры неразрывно связан с процессами педагогического творчества, активизации и стимуляции осмысленного обучения и воспитания [3]. При формировании методической культуры важным является и система отношений, складывающаяся между преподавателем и студентом. Отсутствие заинтересованности со стороны педагогов в успехах студентов, субъективизм в оценке их знаний негативно ими воспринимается. Действия по формированию методической культуры у студентов вуза – будущих педагогов направлены на профессиональную идентификацию, на ориентацию его профессиональных и личностных качеств в контексте требований к подготовке будущего педагога.

В процессе формирования методической культуры будущих педагогов-психологов необходимо учитывать внешние и внутренние закономерности. Внешние закономерности характеризуют зависимость процесса формирования методической культуры от общественных процессов и условий: потребностей общества в компетентном педагоге, способным реализовать практико-ориентированное образование на высоком профессиональном уровне. К внутренним закономерностям процесса формирования методической культуры могут быть отнесены: связи теории с практикой; преемственности, последовательности и систематичности; индивидуализации; связи между целями, содержанием и методами формирования методической культуры [1].

Таким образом, важнейшим направлением формирования методической культуры будущих педагогов является самосовершенствование. Овладеть высоким уровнем методической культуры педагогу можно лишь в том случае, когда в его сознании присутствует установка на самосовершенствование. Достигнуть высокой методической культуры будущему педагогу невозможно без овладения им коммуникативной культуры.

Метод проектов - один из методов, который направлен на формирование самостоятельных исследовательских знаний и умений, помогающий формированию креативных способностей, мышления, компетенций, применять знания, приобретенные в процессе всего учебного времени и присоединяющий к конкретным профессионально важным вопросам. Одной из основополагающих характеристик современного специалиста, действующего в пространстве образования, является его способность к проектной деятельности. В основе метода проектов в высших учебных заведениях лежит формирование познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать собственные знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие логического и творческого мышления [2].

Метод проектов всегда предполагает решение какой-либо проблемы. Для студента проект – это возможность максимально показать свой творческий потенциал, средство самореализации. Метод проектов в высших учебных заведениях непременно связан с самостоятельной деятельностью - масштабной, индивидуальной, групповой, которую выполняют на протяжении определенного промежутка времени. Это

деятельность, которая позволяет проявить себя как индивидуально, так и в группе, проявить свои силы, использовать знания и в итоге продемонстрировать полученный результат.

Проектирование в вузе - это непременно практико-ориентированная деятельность. Согласно его теории, предоставление обучающимся возможности для самостоятельного получения знаний в процессе решения поставленных практических целей и задач, побудивших к поиску нужной информации в различных научных источниках, было главной целью этого метода, а задачей педагога является корректировка деятельности учащихся и их консультирование. Проект можно обусловить как комплекс определенных заданий и упражнений, предполагающих организованную, длительно значимую для студентов самостоятельную исследовательскую деятельность, которая выполняется как в аудитории, так и во время прохождения различных видов практик [6]. Основной целью метода проектов является постоянное побуждение интереса и мотивации студентов к отдельным проблемам, предусматривающее овладение ими определенной системой знаний, в том числе и через проектную деятельность, которая включает практическое применение самостоятельно приобретенных знаний в процессе решения практических задач. Данный метод является системной частью обучения, в процессе которого студенты приобретают знания, выполняя практические проекты, которые со временем должны усложняться. Главной целью данного метода является наличие существенной проблемы, подразумевающей интегрирование знаний, исследовательского поиска путей ее решения, необходимости самостоятельной деятельности.

Исследуя опыт работы педагогов с высоким уровнем методической культуры, обладающим педагогическим мастерством, необходимо обращать внимание на то, как осуществляется организация взаимодействия с учащимися, какие методы, средства, приемы, способы организации используются преподавателем для достижения поставленных целей и т. п., наибольшее внимание уделять практической деятельности, постоянно развивать и формировать личностные качества – это и есть один из элементов требований по совершенствованию методической культуры педагога-психолога.

При совершенствовании своей методической культуры формируется свое профессиональное самоопределение в будущей педагогической деятельности, при этом закладываются основы творчества. Как показывают исследования, уровень сформированности методической культуры существенно влияет на становление таких личностных качеств, как наблюдательность, профессиональная мобильность, коммуникативность, готовность к саморазвитию, педагогический такт, эрудиция, интеллект, артистичность. Педагог должен обладать глубокой теоретической подготовкой, высоким уровнем педагогической компетентности, владеющим различными методами, использовать и внедрять новые совершенствования в учебный процесс, обладать организаторскими способностями.

Приступая к работе с проектом, студент должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками в содержательной сфере метода проекта. Для того чтобы создать конкретные условия для самостоятельной творческой проектной деятельности, с обучающимися необходимо проводить подготовительную работу. Должна быть тщательно предусмотрена и организована образовательная среда учебного заведения. Каждому студенту потребуются в определенной степени, сформированные специальные умения и навыки для самостоятельной работы.

Метод проекта должен быть обеспечен определенными требованиями: материально-техническое и учебно-методическое оснащение в учебном заведении, доступ к фонду и каталогам вузовской библиотеки, интернету, аудио и видео материалам, дополнительно включающиеся участники или специалисты. Различные проекты потребуют и разного обеспечения. Проектная деятельность обучающихся побуждает к организации и информационного пространства учебного заведения.

Проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, идеи, замысла, с реализацией которых будет связана профессиональная деятельность обучающегося, является существенным элементом всей образовательной среды вуза. В этом случае, образование служит непосредственно созданию новых понятий, концепций и знаний, становится продуктивным видом социальной деятельности [2].

Применение метода проектов в совместной деятельности студентов может привести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему взаимоотношений, принципиально другой подход к познавательной деятельности обучающихся, основанный на использовании их интеллектуальных и творческих возможностей, взаимной работы, самостоятельности и творческом мышлении. Метод проектов отвечает требованиям, предъявляемым к современной системе образования. Основой метода проектов является формирование познавательных навыков, развитие логического и креативного мышления обучающихся, умения самостоятельно конструировать собственные знания, ориентироваться в информационном пространстве, сформировать профессиональные компетенции, что и включает в себя методическая культура. Проектный метод позволяет целесообразно совмещать теоретические знания и их практическое применение, это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности обучающихся, развитие их интеллектуальных качеств и творческих способностей. Каждый проект, реализуемый в учебном процессе вуза, есть результат скоординированных совместных действий педагога и студента, студента и студента. Их совместная исследовательская деятельность является наиболее подходящей формой творческого сотрудничества. Процессуальная сущность формирования методической культуры будущего педагога, представляет собой систему формирования структурных компонентов методической культуры и раскрывает специфику поэтапного формирования.

В качестве теоретико-методологической базы для разработки педагогической технологии формирования методической культуры нами были определены системный, компетентностный, практико-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, специфичность использования которых заключается в их согласованном сочетании. Системный подход нами был рассмотрен как общенаучная основа исследования проблемы формирования методической культуры и позволил: 1) определить основные структурные единицы процесса формирования методической культуры; 2) установить взаимосвязь этапов формирования методической культуры; 3) выявить определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм и принципов для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование методической культуры будущих педагогов-психологов. Личностно-деятельностный подход выступил теоретико-методологической стратегией процесса формирования методической культуры. С помощью

практико-ориентированного подхода мы: 1) произвели отбор содержания обучения; 2) определили роль, позицию студента в процессе формирования методической культуры.

Выводы. Работая над проектом, студент учится самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, улучшает свои коммуникативные навыки и умения, знакомится с различными точками зрения на проблему, овладевает навыками исследовательской работы, формирует методическую культуру. Отсюда следует, метод проектов позволяет дать студентам научные сведения наилучшего характера, дать возможность освоить учебный материал, работать на эффективное применение полученных умений и навыков, реализацию своих способностей, которые позволяют эффективно осуществить будущую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Зерщикова, Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. Т. II. - Пермь: Меркурий, 2011. - С. 79-82.

2. Полат, Е.С. Метод проектов // Метод работы: уч.-метод. сб. / БГУ. Центр проблем развития образования. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – С. 39–47.

3. Попова, Е.Э. Метод проектов в обучении студентов старших курсов / Е. Э. Попова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. - Мн.: БГУ, 2006. - С. 197–199.

4. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов, педагогов, практиков / Е. С. Заир-Бек. – СПб.: Просвещение, 2005. – 238 с.

5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование / И.А.Колесникова. - М: Издательский центр «Академия», 2009. - 288 с.

6. Омарова М.О., Салманова Д.А. Проектирование в профессиональной деятельности будущего педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. — Уфа, 2014. - С. 185-188.

Педагогика

УДК:372.882

кандидат филологических наук, доцент Бахор Тамара Андреевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ УСАДЕБНОГО ТЕКСТА ПРИ ПОСТИЖЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА А. ФЕТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме выявления в лирике А. Фета усадебного текста – прецедентного текста отечественной и мировой художественной культуры, в котором воплощаются мировоззренческие установки авторов художественных произведений. Выявление усадебного текста в лирике А. Фета позволяет старшеклассникам определить ценностные ориентиры поэта как представителя русской лирики середины XIX века и как личности, находящейся в процессе социокультурной самоидентификации.

Ключевые слова: методика обучения литературе, лирика А. Фета, идентификация и самоидентификация личности, усадебный текст, прецедентный текст, анализ лирического стихотворения.

Annotation. This study is devoted to the problem of revealing in A. Fet's lyrics of the farmstead text - a precedent text of the national and world art culture which embodies the worldview of the authors of art works. The identification of the farmstead text in the lyrics of A. Fet allows high school students to determine the value orientations of the poet as a representative of Russian lyrics of the middle of the XIX century and as a person in the process of socio-cultural self-identification.

Keywords: methods of teaching literature, A. Fet's lyrics, identification and self-identification of the person, farmstead text, precedent text, analysis of lyrical poems.

Введение. Системно-деятельностный подход к образовательному процессу определен ФГОС среднего (полного) общего образования в качестве методологической основы образовательного процесса в современной школе [6]. Основная образовательная программа среднего общего образования конкретизирует центральные положения и установки ФГОС. При этом в «Примерной образовательной программе по литературе» [3, с. 227-252] в качестве приоритетной задачи указано «перенесение фокуса внимания в литературном образовании с произведения литературы как объекта изучения на субъектность читателя» [3, с. 229], под которой «понимается «его активная позиция (в том числе основанная на владении навыками анализа и интерпретации), обеспечивающая его самостоятельность в чтении и способность как выявлять исторически обусловленные смыслы текста, связанные в том числе с авторскими интенциями, историко-литературным и культурным контекстом и пр., так и предлагать собственные, опирающиеся на наличный текст и не противоречащие ему интерпретации прочитанного» [3, с. 229]. Именно такой подход к образовательному процессу позволит обучающимся, особенно старшеклассникам, не только овладеть разрозненными знаниями об окружающей действительности и соответствующими умениями, сколько сформировать представление о предметно-объектном единстве всего окружающего нас, о целостной картине мира.

К сожалению, при изучении литературы, предметом которой является художественная интерпретация окружающей действительности и внутренний мир человека, решить поставленные задачи сложно: внимание учащихся основной школы сосредоточено на изучении отдельных произведений литературы, а

старшеклассники, стремящиеся к целостному представлению изучаемого явления, определению его места в целостной картине окружающей действительности», не имеют для этого соответствующих инструментов.

Исходя из вышеизложенного, при изучении поэзии А. Фета в 10 классе общеобразовательной школы рекомендуем в качестве одного из возможных инструментов диалог «усадебный текст в творчестве художника/поэта». Такой подход к изучению лирики А. Фета в 10 классе позволит обучающимся определить значение творчества поэта как человека второй половины XIX века (историко-биографический контекст), как художника, обладающего определенными эстетическими установками (социокультурный аспект), как носителя определенного национального сознания (культурно-психологический аспект), как личности, находящейся в процессе постоянной самоидентификации и идентификации (философский аспект) и т.д. Исходя из названных аспектов изучения творчества А. Фета школьники могут выбирать соответствующие виды деятельности (учебно-исследовательская, проектная и др.).

Акцент на усадебном тексте обусловлен тем, что он является прецедентным текстом, под которым понимаем «любую, характеризующуюся цельностью и связностью последовательность знаковых единиц, обладающую ценностной значимостью для определенной культурной группы» [5, с. 28]. Важно иметь в виду, что усадебный текст относится к прецедентным не только в пространстве отечественной культуры. Инварианты усадебного текста входят в национальную когнитивную базу большинства национальных сообществ мира.

Актуальность исследования определяется тем, что нацелено оно не только на выявление компонентов русской усадьбы и определение их семантики, но и на интерпретацию различных аспектов усадебной жизни русского дворянства, определивших идейно-художественное своеобразие усадебной поэзии в целом и лирики А. Фета в частности.

Изложение основного материала статьи. Русская классическая литература – от Державина до Бунина – отражает жизнь дворянской усадьбы. Великие писатели – А. С. Пушкин в Захарове, М. Ю. Лермонтов в Тарханах, Л. Н. Толстой в Ясной Поляне, А. А. Блок в Шахматове – формировались как личности в условиях усадебного быта и впоследствии всю жизнь были связаны с этим бытом. В «деревне» жили прототипы их героев. «Только с выходом во второй половине XIX века на культурную сцену в качестве главенствующей творческой силы разночинцев русская литература становится, прежде всего, городской» [2, с. 5].

Термин «усадебный текст» в научный оборот ввёл В. Г. Шукин, однако само понятие «сельская усадьба/усадебный текст» не имеет точного четкого определения, четкой классификации: «русская усадьба» – понятие, вызывающее множество ассоциаций бытового, литературного, исторического характера.

Несмотря на то, что в России всплеск усадебного строительства пришелся на вторую половину XVIII в., русская дворянская усадьба только с начала XIX века превращается в гармоничный социокультурный феномен, сложное структурное образование, каждый элемент которого «обладал определенной семантикой: символы, репрезентированные в усадебном тексте, актуализировали координаты духовного, эмоционального и социального аспектов мировоззрения дворянина...» [4, с. 78]. Усадебный текст – это, прежде всего, локальный текст литературы и культуры, репрезентируемый в поэзии и прозе, живописи, архитектуре, садово-парковом дизайне и др., способствуя осмыслению человеком своей жизни в многочисленных горизонтальных (бытовых) и вертикальных (бытийных) взаимосвязях. Идентификация и самоидентификация помещика, проживающего в усадьбе, происходила за счет ее компонентов, актуализирующих трехслойность ее пространства (дом, кладбище, церковь) и репрезентирующих связь человека с земным, небесным, подземным, содействуя перетеканию быта в *со-бытие* и бытие. Житель усадьбы «в данном сочетании бытия, событий, житейских явлений, поступков и т. д. ощущал себя неделимой частицей природы, окружающего мира» [8, с. 114]. В середине XIX в. организация усадебного локуса усложняется за счет других компонентов, связанных, прежде всего, с духовной жизнью человека/семьи/рода: старинная въездная аллея, сад, усадебный храм, родовая спальня, галерея с фамильными портретами и др.

О. А. Гриневич, характеризуя усадебную поэзию, репрезентирующую быт и бытие жизни в усадьбе, отмечает, что художественное пространство в стихотворениях «выступает в целом как замкнутое, заполненное и упорядоченное (чем отличается от хаотического пространства), хотя и неоднородное» [1, с. 83]. В нём отчётливо вычленились два локуса – дом и сад (его природные заместители). Именно с домом связано обретение человеком «точки опоры» в любом пространстве.

В первый период творчества (1840-1860) в усадебной поэзии А.А. Фета появляются черты, которые определяют ее дальнейший характер. Среди произведений этого периода, которые обычно выбирают школьники – «Вечерний сад», «Деревня», «Фантазия», «Ива», «Одинокий дуб» и др. В качестве одной из часто представленных мифологем выступает образ сада как места свиданий. Он противопоставлен образу дому как месту порядка и ритуала в лирическом произведении «Вечерний сад» (1842): «Не бойся вечернего сада, // На дом оглянись назад, - // Смотри-ка: все окна фасада // Зарю вечерней горят...» [7, с. 473].

Стихотворение начинается антитезой дома и сада. При этом дом воспринимается героиней как «свое», безопасное пространство, освоенное человеком и не враждебное к нему, способное, как в зеркале, отражать красоту природных явлений (например, вечернюю зарю). В усадебных стихотворениях этого периода, репрезентирующих усадебный текст, А. Фет изображает преимущественно гармонию мира и человека. Природное обогащает жизнь человека, придает ей новый смысл, указывая на близость идеала, возможность его обретения.

В стихотворении «Ива» (1854 г.), репрезентирующем усадебный текст, лирическому герою открывается изменчивость и текучесть явлений в природе и человеческой жизни, соединяющие видимое и глубинное, фактическое и угадываемое. Все символично в этой картине: и ива как дерево жизни, существующее в контексте скорбно-печальной семантики этого дерева, и текущая вода, символизирующая течение жизни, с одной стороны, и стремление лирического героя к углубленному познанию себя и окружающих, с другой стороны. Именно вода позволяет ему увидеть то, что скрыто в героине в ее обычной жизни: «Мягче взор твой горделивый... // Я дрожу, глядя, счастливый, // Как в воде дрожишь и ты» [7, с. 230]. Такое сочетание культурного и природного (фактического и угадываемого) характерно в целом для усадебного текста.

В стихотворении «Одинокий дуб» [7, с. 33]. А. Фет задействует ассоциации человека с деревом. Образ дуба воплощает мысль поэта о роли предков, самим фактом своего существования связующим потомков с родным домом, усадьбой, землей, отчизной. Эта связь «пращуров» с потомками актуализирует не столько бытовую, сколько бытийный аспект семейной (родовой) истории.

Второй период творчества А. Фета (1860- 1877) был не слишком плодотворным, но в произведениях этих лет («Тургеневу», «Из мачт и паруса – как честно он служил...» и др.) появляются новые мотивы, значимые для усадебного текста: годы отмечены появлением новых мотивов.

Так, в начале стихотворения «Тургеневу» актуализируются характерные для усадебного текста мотивы притчи о блудном сыне, которые должны напомнить адресату послания об отчей земле: «Прошла зима, затихла вьюга, // Давно тебе, любовник юга, // Готовим тучного телца...» [7, с. 189], о том, каким дорогим гостем будет он в отчем доме – своей Отчизне: «Ты наш. Чужда и молчалива// Перед тобой стоит олива // Иль зонтик пинны молодой; // Но вечно радужные грезы // Тебя несут под тень березы, // К ручьям земли твоей родной...» [7, с. 189]. Центральным в послании «Тургеневу» является приглашение в усадьбу с ее березами, зеленеющей степью, пением соловья. Каждый из образов усиливает мифологический контекст стихотворения: береза типологически соотносится с деревом жизни/деревом Авраама; степь – компонент русской национальной картины мира, актуализирует мотив родины; соловей является символом таланта, певческого дара.

Очевидно, что поэтическое послание «Тургеневу» играет в усадебной поэзии А. Фета роль программного стихотворения. В нем отчетливо обозначена граница между «своим» и «чужим» пространством. Но в отличие от поэтов XVIII века, свое пространство у А. Фета обретает признаки бесконечного в идеалистически-духовном смысле.

Третий этап поэтического творчества (1877-1892) связан с возвращением в лирику А. Фета образов садово-паркового ландшафта. Среди стихотворений этого периода старшеклассников привлекают «Сияла ночь. Луной был полон сад» (1877), «Дул север. Плакала трава...» (1880), «Учись у них – у дуба, у березы» (1883) и др. В отличие от цветущего сада в стихотворениях 1-ого периода, теперь это сад осенний, «угрюмый», «темнеющий», «с голыми аллеями».

Так, в стихотворении «Дул север. Плакала трава...» образ сада – метафора жизни человека, лишенной гармонии, красоты: «И роз, проснувшихся едва, // Сжималось сердце молодое», «Стоял угрюм тенистый сад...» «Прошла пора влюбленных грез, // Зачем еще томиться тщетно?...» [7, с. 53].

Этот безрадостный пейзаж созвучен мироощущению лирического героя, душа которого одинока и тщетно томится в этом мире. Выход из ситуации герой А. Фета видит в том, чтобы и осенью жизни запеть ярко и беззаветно, невзирая на то, сколько продлится эта последняя песня. Усадебное культурно творческое пространство способствует всплеску активности даже тогда, когда силы певца уже на исходе.

Одним из наиболее известных произведений А. Фета, в котором его лирический герой предстает умудренным опытом человеком, является стихотворение, написанное в декабре 1883 года: «Учись у них – у дуба, у березы. // Кругом зима. Жестокая пора! // Напрасные на них застыли слезы, // И треснула, сжимаяся, кора» [7, с. 49].

Эти строки – плод глубоких раздумий поэта о смысле человеческого существования: для того, чтобы быть по-настоящему сильным духом, человеку достаточно верить в то, что жизненные невзгоды могут быть преодолены радостью творчества, пусть даже не такой мощи, как это было прежде.

Лейтмотивом произведения является единение человека с природой, общность происходящих с ними метаморфоз: ощущения, испытываемые деревьями во время студенной зимы, свойственны и людям, когда «за сердце хватает холод лютый». А. Фет осознанно прибегает к подобным сравнениям для того, чтобы создать контраст между светлыми и темными сторонами человеческой жизни. Его лирический герой настаивает на том, что каждому из нас приходится испытывать не только радость и счастье, но и горе: душевные страдания очищают человека, обнажая его истинную суть. «Для ясных дней, для новых откровений переболит скорбящая душа», — на такой оптимистичной ноте А. Фет завершает свое стихотворение.

В целом, в «усадебном тексте» последнего периода творчества Фета преобладает минорная тональность, происходит демифологизация образа усадьбы как «дворянского гнезда».

Характеризуя в целом усадебный текст А. Фета, необходимо отметить, что в нем представлены традиционные образы, детали которых позволяют поэту изобразить усадьбу как воплощение основных жизненных ориентиров человека. Дворянская усадьба, представленная в метафорически возвышенном стиле, актуализирует в творчестве поэта темы «малой родины», вечных семейных ценностей.

Опираясь на наблюдения над усадебным дискурсом поэзии А. Фета, мы предлагаем следующие рекомендации по изучению его лирики в 10 классе общеобразовательной школы.

Изучение темы начинаем с краткой биографии А. Фета, актуализируя те компоненты, которые позволят старшеклассникам понять лирику поэта. Характеризуя детство А. Фета, проведенное в усадьбе отца – помещика А. Шеншина, его обучение в пансионе Крюмера необходимо акцентировать внимание учащихся на странных отношениях его родителей, одиночестве ребенка в семье, отлучении от дома/рода/семьи, лишении дворянских привилегий и др. Знакомство с этими личностно значимыми обстоятельствами делают образ поэта ближе 10-классникам, для многих из которых актуальным оказывается кризис семьи. Характеризуя период военной службы, проведенный А. Фетом в Херсонской губернии, необходимо подчеркнуть, что его знакомыми были помещики – владельцы различных усадеб, что заставляло поэта остро переживать маргинальность своего социального положения. Чтобы старшеклассники поняли, почему поэт страстно хотел стать обладателем усадьбы, учителю необходимо обратить внимание не столько на экономическое значение усадьбы, сколько на социокультурные и философские аспекты связи человека с усадьбой.

Характеризуя культурную жизнь русской усадьбы, необходимо остановиться на таких явлениях как художественные галереи, музыкальные литературные вечера, самодеятельные театры, посредством которых преодолевалась ограниченность провинциальной жизни и человек вовлекался в современное культурное пространство страны. Можно продумать музыкальное оформление: пусть звучат романсы на стихи не только А. Фета, но И. Тургенева, А. Апухтина и др. В оформлении стендов можно использовать репродукции картин В. Максимова «Все в прошлом», К. Сомова «Дама в голубом», «Водоем», В. Борисова-Мусатова. «Маки в саду», «Усадьба в Зубриловке» и др., иллюстрации к произведениям русских классиков. Эффективным является проектная деятельность учащихся на этом этапе изучения творчества поэта. Они с удовольствием работают над такими социокультурными проектами как: «Русская усадьба XIX века», «Жизнь женщины в русской усадьбе», «Усадебная жизнь русской семьи», «Водные объекты усадеб: бытовое, социокультурное и философское значение», «Садово-парковый ландшафт русской усадьбы: социокультурное и философское значение». Продуктом проектной деятельности становятся макеты усадеб м составляющих их объектов, видеопрезентации, «живые картины», инсценировки, литературные гостиные и т.п.

На этапе подготовки урока рекомендуем предложить обучающимся список стихотворений для самостоятельного изучения, затем, на уроке, эти стихотворения будут использованы для интерпретации в группах. Среди текстов: «Тополь», «В саду», «Деревня» и др.

Для работы со стихотворением «Тополь» (1859) рекомендуем следующие вопросы и задания: Какова микротема каждой строфы? Укажите ключевые слова, определяющие лирическое переживание в стихотворении («тополь», «осень»). Какие средства и приемы использованы А. Фетом для создания образа тополя? Какие образы и детали создают в стихотворении образ осени? Сравните ряд образов, соотносимых: 1) с образом тополя, 2) с образом осени.

В результате групповой работы 10-классники приходят к выводу о том, что осень для поэта соотносится со смертью, сном, одиночеством, унынием и т.п. Тополь ассоциируется у поэта с традиционными в мировой культуре для этого дерева чувствами одиночества, надежды, мотивами памяти, веры и т.п. Как видим, семантика тополя соотносима со значением образов тех деревьев, сакральная роль которых в мировоззрении человека сформировалась еще во времена языческой культуры и в полной мере отражена в концептосфере природных объектов усадебного текста. Мощные создания природы, они связаны как с горным миром, так и с присподней, и согласуют земной жизненный цикл с естественным ходом времени.

Для интерпретации стихотворения «В саду» второй группе обучающихся предлагаем подобные вопросы и задания: Какова тема стихотворения? Определите микротему каждой строфы. Какие чувства героя акцентированы в композиции стихотворения?

Учащиеся определяют семантику композиции текста: представленная в 1-й строфе радостная встреча с садом лирического героя, с восторгом переживающего гармонию единения с природой («Приветствую тебя, мой добрый, старый сад, // Цветущих лет цветущее наследство!»), сменяется во 2-й строфе ощущением грядущих нерадостных изменений («...хватает за ноги заглохшая трава»), это чувство усиливается в 3-й строфе мотивом внутренних терзаний героя («Моя пробудится и затрепещет совесть»). Оглядываясь назад, лирический герой понимает, что пройденный этап жизни для него связан с потерями, глупыми и бессмысленными. Мотив странничества плавно перетекает в мотив блудного сына («Стою как блудный сын перед лицом отца, // И плакать бы хотел – и плакать не умею»). Так усадебный сад – традиционный в мировой культуре образ души у А. Фета актуализирует образ жизни- вертикаль человеческой жизни, соотносимую одновременно с предками, родом (родителем) и Творцом (Отцом небесным).

Для групповой работы можно предложить и другие стихотворения, актуализирующие те или иные компоненты усадебного текста – образа человеческого микромира, нерасторжимо связанного с макромиром существования планеты.

Домашним заданием могут послужить такие творческие задания, как: «Какой я представляю себе атмосферу старинных русских усадеб?», «Я русская дворянка...», «Как упоительны в России вечера!».

Выводы. Обращение к усадебному тексту русской культуры как концептуализирующему дискурсу лирики А. Фета на уроках литературы в 10 классе общеобразовательной школы позволяет обучающимся оценить личность поэта как представителя первого поколения российских интеллигентов – разночинцев, стремившегося в своей жизни воплотить два противоречащих друг другу идеала существования: с одной стороны – прагматик, управленец, предприниматель, с другой – поэт, нацеленный исключительно на воспевание вечных чувств и переживаний (любовь природе, к женщине, дружба, преклонение перед природой, искусством), стремящийся оградиться от унижающих человека мелких страстей. Анализ стихотворений позволяет учащимся увидеть в его творчестве черты психологического реализма, свойственные большинству поэтов «чистого искусства». Знакомство с лирикой А. Фета в пространстве усадебного дискурса позволяет обучающимся идентифицировать/самоидентифицировать и собственные чувства и переживания, определить их значение для развития личности.

Литература:

1. Гриневиц О.А. Усадебный миф русской литературы в диахронической перспективе: динамика топоса // Наука – 2017: сборник научных статей. В 2 ч. Ч. 2. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2017. – С. 81–83.
2. Новиков В.И. Русская литературная усадьба – М.: Ломоносовъ, 2012, – 256 с.
3. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.08.2018).
4. Рукосуева А. Ю., Селиверстова М. А., Арапова О. С. Усадьба – культурный локус в лирике Фета // Уральский научный вестник / Актуальные достижения европейской науки. – 2018. – № 6. – С. 77–79.
5. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М.: Academia, 2000. – 125 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 06.08.2018).
7. Фет А. А. Стихотворения. Поэмы. Переводы – М.: Правда, 1985. – 500 с.
8. Эпштейн, М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной». Система пейзажных образов в русской литературе. Москва, 1990. – 430 с.

УДК:372.882

кандидат филологических наук, доцент Бахор Тамара Андреевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ЛИРИЧЕСКОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ – КОМПОНЕНТ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования умений имманентного анализа стихотворения на уроках литературы в 9-11 классах: выявлять основные мотивы и репрезентирующие образы, представлять образную систему стихотворения, его композицию, лирический сюжет и его основные этапы, характеризовать лирического героя как воплощение одной из составляющих авторской позиции. При анализе лирического текста учащиеся должны представлять соотношение общего и индивидуального в стиле поэта.

Ключевые слова: методика обучения литературе, лирическое стихотворение, анализ, интерпретация, лирический герой, мотив, стиль.

Annotation. This study is devoted to the problem of forming the skills of the immanent analysis of the poem in the literature classes in the high school (9-11 classes): to identify the main motives and representational images, to represent the figurative system of the poem, its composition, lyrical plot and its main stages, to characterize the lyrical hero as the embodiment of one of the author's positions. Analyzing the lyrical text, students should consider the ratio of the general and the individual in the style of the poet.

Keywords: methodology of teaching literature, lyrical poem, analysis, interpretation, lyrical hero, motive, style.

Введение. Установленные Федеральным государственным стандартом среднего (полного) общего образования требования к предметным результатам обучения, как известно, ориентированы «на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки обучающихся [7]. Характеристика предметных результатов начинается с предметной области «Филология», где прописано обязательное для выпускников «владение навыками анализа художественных произведений с учётом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания» [7]. Как видим, среди исходных характеристик при анализе художественного произведения является жанрово-родовая специфика. Установленные указанным документом результаты обучения более конкретизированы в «Примерной основной образовательной программе среднего общего образования», в содержащейся в ней «Примерной образовательной программе по литературе», в основе которой – «описание условий, при которых может быть организована и обеспечена самостоятельная продуктивная читательская деятельность обучающихся. Под читательской деятельностью здесь понимается определение читательской задачи, поиск и подбор текстов для чтения, их восприятие и анализ, оценка и интерпретация» [5, с. 229-230].

Многолетний опыт работы со старшеклассниками, абитуриентами, студентами-первокурсниками свидетельствует о том, что анализ художественного текста, и поэтического особенно, вызывает у них большие затруднения. Многие авторитетные исследователи справедливо указывают, что в литературоведении отсутствует общепринятый путь анализа или интерпретации текста, каждый из исследователей, будь это авторитетный литературовед (М. Л. Гаспаров, М. М. Гиршман, Е. Г. Эткинд и др.), студент-филолог или учащийся общеобразовательной школы, каждый выбирает свой путь познания художественного текста, осмысления авторской позиции, в своем выборе опираясь не только на специальные знания, но и на интуицию. Особенно часто к ней апеллируют учащиеся при восприятии и оценке лирического стихотворения, когда заявляют «Я не могу объяснить, почему мне нравится это стихотворение»; «Не всегда можно объяснить, почему нравится тот или иной текст». Из приведенных высказываний ясно, что школьники в большей степени под анализом имеют в виду интерпретацию произведения, отражающую процесс понимания читателем текста, при этом постижение читателем лично значимых смыслов часто бывает неполным, односторонним, поверхностным. При анализе мы исходим из того, что произведение является сложным целостным системообразующим единством взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, значение каждого из которых может быть раскрыто при учете всего целого.

Это не означает, что при осмыслении художественного произведения, и особенно лирического стихотворения, не нужны никакие навыки. Наоборот, знание того, на что следует обращать внимание при чтении и осмыслении стихотворения, как и любого и текста, наше умение выделять в непонятном произведении те компоненты, которые ориентируют и корректируют нашу читательскую деятельность – все это позволяет нам говорить о постижении авторской позиции как процессе, не только управляемом педагогом, но самостоятельно организуемом учащимся.

При этом не следует забывать, что речь идет о школьном анализе, который, естественно, отличается от анализа литературоведческого «по задачам, объему и методам изучения словесного искусства, из всего многообразия аспектов как центральное, основное выбирает соотношение литературного произведения и читательского восприятия» [3, с. 8-9].

Актуальность исследования заключается в том, что в нем содержатся рекомендации учителю литературы, как эффективно наметить путь определения и осмысления учащимися 9-11 классов тех компонентов лирического стихотворения, которые позволяют старшеклассникам эффективно анализировать поэтическое произведение как воплощение общих законов искусства.

Изложение основного материала статьи. При формировании организации интерпретационной деятельности старшеклассников рекомендуем учителю исходить из характеристики материала литературы. Необходимо, чтобы обучающиеся при восприятии лирического произведения помнили о установке, сформулированной Ю. М. Лотманом в его известной книге «Анализ поэтического текста», на которую ссылаются во всех стиховедческих трудах: «язык – материал литературы. <...> по отношению к литературе язык выступает как материальная субстанция, подобно краске в живописи, камню в скульптуре, звуку в музыке» [2, с. 31]. Язык – «механизм знаковой коммуникации <...> Системность языка образуется наличием

правил, определяющих соотношение элементов между собой» [2, с. 31-32]. Так Ю.М. Лотман сформулировал мысль о безусловном материальном воплощении многообразных чувств и переживаний в поэзии.

М. Л. Гаспаров в своих методических трудах, в т.ч. предназначенных для студентов-заочников, сосредоточил внимание на «самых простых приемах, с которых начинается анализ любого поэтического текста – от самого детски-простого до самого утонченно-сложного» [1, с. 9]. В своей статье, посвященной анализу стихотворения А. С. Пушкина «Снова тучи надо мною...», исследователь сосредоточил внимание на методике имманентного анализа, «не выходящего за пределы того, о чем прямо сказано в тексте» [1, с. 9]. Этот подход считаем наиболее плодотворным при обучении обучающихся анализу/интерпретации стихотворения.

Таким образом, в указанных работах исследователей важна мысль о том, что в стихотворном тексте представлено все, чтобы интерпретировать («по-школьному» проанализировать) поэтическое произведение. Задача учителя научить учащихся видеть эти смыслопорождающие элементы.

При выявлении факторов, в первую очередь, определяющих читательскую деятельность, рекомендуем двигаться от более явных к менее, от тех, которые сразу бросаются в глаза, к тем, постижение которых требует от учащихся больше усилий. Качество и объем «информации» каждого компонента является результатом читательского опыта и общего культурного развития человека, постигающего текст. В качестве компонентов текста, которые организуют наше восприятие и определяют направление наших поисков, в первую очередь, должны быть названы и охарактеризованы родовая принадлежность текста, заглавие, композиция, лирический сюжет, принцип организации системы образов и др.

Самую общую информацию о замысле автора обучающиеся получают при первом взгляде на текст, даже если они по какой-либо причине не могут прочитать ни слова, не могут увидеть ни буквы. В прозаическом произведении слова заполняют всю строчку на листе, строка стихотворного текста более короткая, чем прозаическая строка. Уже такой поверхностный взгляд позволяет нам настроиться при восприятии произведения на то, что в прозаическом тексте, по всей вероятности, повествуется о каком-либо событии или герое, отдаленных временем и пространством от автора/повествователя (читателя). В стихотворном тексте, скорее всего, речь пойдет о чувствах, переживаниях, размышлениях, испытываемых поэтом непосредственно от общения с окружающим миром и часто отождествляемых читателем с собственными. Прозаический текст нацелит читателя на осмысление отношений между различными людьми, на получение информации о каких-либо событиях (ведь читатель верит, что все изображаемое именно таким образом происходило на самом деле или могло произойти). Стихотворный текст заставит читателей подумать о собственных чувствах и переживаниях. Форма первого текста нацеливает обучающихся на восприятие спокойного («эпическое») повествования о событии, читателя ожидают портретные и речевые характеристики, корректирующие представление о героях, детализированные описания, пейзажные зарисовки, также способствующие воплощению характера того или иного персонажа. И ничего подобного читатели/учащиеся не ожидают от стихотворения. Не зная содержания поэтического текста, учащиеся понимают, что в нем воплощено некое острое эмоциональное переживание, которое сопровождается усилением художественной образности каждого слова, его повышенной эмоциональностью.

Графический облик текста настраивает учащихся на определенных характер восприятия, заложенной в нем информации. Осмысление прозаического текста осуществляется линейно, слева направо, тогда как в поэтическом тексте между строками и словами проявляются более сложные взаимосвязи: стихотворение «читается» не только по горизонтали (слева направо), но и по вертикали (сверху вниз). При постижении прозы, учащиеся воспринимают смысл слов и предложений последовательно или перспективно, тогда как при восприятии поэтического текста они воспринимают смысл и перспективно (от начала к завершению строки, строфы, всего стихотворения) и ретроспективно (от конца – к началу), возвращаясь от последующей строчки к предыдущей, двигаясь снизу вверх. Таким образом, стихотворный текст является графически маркированным по отношению к прозаическому.

Для того, чтобы учащиеся представили разные тенденции в постижении прозаического и поэтического текста, рекомендуем обратиться к хрестоматийно-известным стихотворениям классиков отечественной литературы. Таковы стихотворения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. Фета, Ф. Тютчева, поэтов серебряного века и др.

Так можно сравнить стихотворение А. С. Пушкина «Я вас любил: любовь еще, быть может...»

Я вас любил любовь еще, быть может,

В душе моей угасла не совсем;

Но пусть она вас больше не тревожит;

Я не хочу печалить вас ничем [6, с. 191].

И его прозаическую реконструкцию: «Я вас любил: любовь еще, быть может, в душе моей угасла не совсем; но пусть она вас больше не тревожит; я не хочу печалить вас ничем».

Рекомендуем обратить внимание учащихся на первую строку стихотворения, заканчивающуюся вводным словосочетанием «быть может», выражающим степень достоверности, возможности, уверенности. Это словосочетание визуально (и ритмически) помещено в пространство первой строки: пауза после него гораздо больше, чем предшествующая ему (*любовь еще быть может*). В таком контексте воплощается надежда лирического героя на возрождение любовного чувства. Хотя сама эта надежда слишком мала: некоторые учащиеся 9 класса говорили о том, что словосочетание «быть может» выражает уверенность в меньшей степени, чем его лексический синоним «может быть».

В прозаической реконструкции вводное словосочетание «быть может» использовано в простом предложении, повествующем об угасании любви лирического героя, его стремлении преодолеть это чувство: «... любовь еще, быть может, в душе моей угасла не совсем».

Заглавие (или отсутствие его) – весьма важный компонент произведения, организующий его восприятие. Учителю необходимо обратить внимание обучающихся на то, что заглавие относится ко всему произведению и является, по сути, «авторским словом о произведении».

Так, например, название стихотворения Н. Огарева «Обыкновенная повесть» (1842) никак не может быть соотносено с привычным для читателей определением жанра (роман, повесть), т.к. названное произведение является лирическим текстом. Н. Огарев в этом стихотворении поэтически размышляет о юности:

Была чудесная весна!

Они на берегу сидели –

Во цвете лет была она,
Его усы едва чернели...
и зрелости своих героев:
Я в свете встретил их потом:
Она была женой другого.
Он был женат, и о былом
В помине не было ни слова ...
Их жизнь текла светло и ровно [4].

Обучающиеся легко устанавливают, что эпитет «обыкновенный» («Обыкновенная повесть») в равной мере относится как к первому, так и ко второму этапу жизни персонажей. Лирический герой, выступающий в роли наблюдателя, определяет пору юности с взаимной любовью юноши и девушки и их же зрелость главами «обыкновенной повести». «Обыкновенной», т.е. соответствующей норме, а значит, такой, как обыкновенно бывает. Лирический герой и автор стихотворения, отразивший свою позицию в заглавии, видят в таком течении жизни проявление ее общего закона. Более того, оказывается обыкновенным соответствие весны в природе и утра человеческой жизни, соответствие спокойной светлой зрелости в природе и хладнокровной зрелости в жизни некогда влюбленных.

В образной системе стихотворения важна роль реки как знака естественного течения жизни («Река была тиха, ясна»).

В описании 2-ого периода жизни персонажей река не упоминается, но синонимичные эпитеты использованы в описании жизни расставших некогда влюбленных: «Их жизнь *текла* светло и ровно.// На лицах виден был покой <...> //...Могли смеяться хладнокровно».

В третьей части стихотворения, имеющей характер пейзажно-очерковой зарисовки) представлен символический образ, соотносимый с течением реки и человеческой жизни – образ обветшалой лодки:

А там, по берегу река,
Где цвел тогда шиповник алый,
Одни простые рыбаки
Ходили к лодке обветшалой.

Вспомним, что лодка – символ переправы из одного мира в другой, в христианской традиции гроб тождествен лодке. Так поэт описывает естественное окончание человеческой жизни. Но автор завершает стихотворение не образом обветшалой лодки, воплощающей пессимистические размышления лирического героя. В финале стихотворения появляется образ песни – поэтического осмысления жизни:

И пели песни – и темно
Осталось, для людей закрыто,
Что было там говорено,
И сколько было позабыто

Композиция этого стихотворения позволяет учащимся увидеть, как движется его лирический сюжет: от радостного переживания весны – поры любви к осознанию спокойной хладнокровной зрелости, и далее – грустной старости. Но источником песни и искусства в целом являются чувства и речи любви, воспоминания о которой живы до старости и освещают жизнь не только героев этой жизненной драмы, но других людей, косвенно соприкоснувшихся с ней в народной песне.

Как известно, название рассказа И. А. Бунина «Темные аллеи» восходит к указанному стихотворению Н. Огарева, строки которого дважды упоминаются в бунинском тексте («Кругом шиповник алый цвел, // Стояла темных лип аллея...»). В монографии, посвященной системе пейзажей русской поэзии, Н. Эпштейн отмечает, что в XIX веке липа стала «деревом воспоминаний, воплощением элегических усадебных мотивов» [8, с. 71]. Мотив памяти, актуализированный этим образом, является основным в «Обыкновенной повести». Н. Огарев в своем стихотворении соединяет «темных лип аллею» с юностью и любовью своих героев. Исследователь считает, что неслучайно эта строчка дала заглавие книге И. Бунина «Темные аллеи», насквозь ностальгической, посвященной покинутой родине и безвозвратно ушедшей юности.

Выводы. Совершенствование умений организация интерпретационной деятельности на уроках литературы, совершенствование умений анализировать лирическое стихотворение, приобщение обучающихся к культуре школьного литературоведческого анализа позволяет учителю эффективно решать задачи литературного образования обучающихся, формированию читательской компетентности. Анализ и интерпретация поэтических произведений способствует личностной, культурно-творческой самоидентификации учащихся.

Литература:

1. Гаспаров М. Л. «Снова тучи надо мною...»: Методика анализа // Гаспаров М.Л. Избранные труды, том II. О стихах.– М.: «Языки русской культуры», 1997 – С. 9–20.
2. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии.– СПб.: «Искусство СПб», 1996. С.18– 253 с.
3. Маранцман В. Г. Единство субъективного восприятия и объективного смысла произведения при анализе лирических стихотворений в 6 классе. // Литература в средней школе: Ученые записки ЛГГТИ им. А. И. Герцена. Т. 375. – Л., 1968. – С. 7-15.
4. Огарев Н. П. Избранные стихотворения. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/o/ogarew_n_p/text_0050.shtml (дата обращения 10.08.2018).
5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения 06.08.2018).
6. Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. Т.2: Стихотворения 1825-1836 /Примеч. Т. Цявловской. – М.: ТЕРРА, 1996. – 688 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс].URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 06.08.2018).

УДК 371

кандидат политических наук, доцент кафедры
философии и социальных наук **Бекиров Сервер Нариманович**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается общее значение социологической подготовки будущих педагогов в системе их обучения в высшей школе. В работе обосновывается роль социологического знания в условиях информационного общества и в контексте современных условий реализации педагогического труда. В исследовании актуализируется потребность формирования социологического мышления и социальной компетентности педагогов, обосновывается роль преподавания вузовских дисциплин социологического цикла в решении указанной проблемы.

Ключевые слова: социология, социологические дисциплины, социологическая подготовка педагога, профессиональное педагогическое образование, будущие педагоги, социологическое мышление, социальная компетентность.

Annotation. The article substantiates the General importance of sociological training of future teachers in the system of their education in higher education. The paper substantiates the role of sociological knowledge in the information society and in the context of modern conditions of pedagogical work. The study actualizes the need for the formation of sociological thinking and social competence of teachers, substantiates the role of teaching University disciplines of the sociological cycle in solving this problem.

Keywords: sociology, sociological disciplines, sociological teacher training, professional pedagogical education, future teachers, sociological thinking, social competence.

Введение. Современная общественная ситуация последних десятилетий характеризуется кардинальным изменением общественных, мировоззренческих и моральных ценностей. Современное общество, находясь в перманентном процессе трансформаций и модернизации, сегодня остро нуждается в мыслящих, сознательных, гражданственно зрелых специалистах, способных принимать деятельное участие в общественной жизни и решать актуальные проблемы современности.

В таких условиях актуализируется задача социологического образования подрастающего поколения, в частности – будущих педагогов общего среднего образования. Роль социологического образования будущих педагогов на современном этапе заключается в формировании социологического мышления студентов как одной из основ развития социальной компетентности и способа конструктивного понимания социальной реальности и жизни в ней.

В процессе обучения в вузе будущие педагоги изучают социологию и другие социо-гуманитарные дисциплины, на основе чего происходит усвоение знаний, составляющих основу формирования у них социологического мышления и социальной компетентности, необходимых им при реализации профессиональной деятельности.

Так, формирование социальной компетентности выступает одним из условий реализации профессионального образования педагогов. Ведущая роль в системе формирования указанного профессионально значимого качества будущих педагогов отведена преподавателям, реализующим цикл социологических дисциплин в высшей школе. Уровень сформированности социологического мышления и социальной компетентности выпускника педагогического вуза, по нашему мнению, зависит от создания преподавателем в рамках курса социологии необходимых организационно-педагогических условий, а также от используемых средств, методов и технологий обучения.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение роли социальной компетентности в системе профессионально значимых качеств педагога и дидактических аспектов ее формирования у будущих учителей в процессе изучения социологических дисциплин в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к изучению методологических и дидактических аспектов формирования социальной компетентности будущих педагогов, проанализируем сущность данного феномена и обозначим его роль в системе профессионально значимых качеств педагога.

Исследование сущности социальной компетентности педагога обосновывает потребность обоснования сущности и значения компетентностного подхода в аспекте профессиональной подготовки будущих учителей.

Так, на современном этапе развития высшего профессионального образования происходит процесс его модернизации, который не обошел и сферу профессионального педагогического образования. Процесс модернизации характеризуется поиском и внедрением в систему профессиональной подготовки будущих специалистов в области образования оптимальных средств, форм, методов и технологий реализации профессионального образования. Модернизируется не только формальная сторона профессионального образования, а, в первую очередь, концептуальная основа его реализации.

Так, на современном этапе одной из концептуальных основ реализации высшего профессионального педагогического образования является компетентностный подход.

Как отмечает З.И. Кольчева, «компетентностный подход – реальность нынешней социальной жизни, образовательной политики государства, образовательного процесса» [3, с. 27]

По словам Ибрагимова, компетентностный подход ориентирован, в первую очередь, «на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим

компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки» [2, с. 365].

А.П. Лобанов в данном ключе подчеркивает, что «парадигма основанного на компетенциях образования является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике» [4, с. 227].

Целью реализации профессионального образования, согласно положениям концепции компетентностного подхода, является формирование компетентного специалиста. Среди задач данного подхода – проектирование и реализация специальных технологий обучения, позволяющих «создавать ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов)» с целью формирования у будущих специалистов «таких универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда» [2, с. 365].

В рамках данного исследования нами изучается одно из основополагающих понятий компетентностного подхода – компетентность. По определению Э.Ф. Зеера, в широком смысле компетентность представляет обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [1, 40]. Чаще данное понятие рассматривается как интегративное качество личности, позволяющее успешно реализовывать задачи профессиональной деятельности, несмотря на изменяющиеся условия труда.

В структуре профессиональной компетентности педагога, под которой вслед за Е.А. Тархановой будем понимать интегративную характеристику личности, определяющую ее способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности посредством знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5], выделяют социальную компетентность.

В современной теоретической литературе социальная компетентность рассматривается как:

- способность или умение личности функционировать в обществе, понимать проблемы общества и механизм его деятельности;
- социально-активная деятельность и реализация социально направленных проектов;
- способность личности социально адаптироваться в обществе на основе принятия правил, норм, законов социальной жизни и, в то же время, умение реализовать себя как неповторимую индивидуальность, осуществлять сознательный выбор, формировать систему ценностей, приемлемую для себя и общества;
- способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений в работе и развитии социальных институтов [3].

Структуру социальной компетентности составляют следующие компоненты:

- познавательный (когнитивный);
- эмоционально-волевой;
- операционально-деятельностный;
- ценностно-мотивационный.

На основе теоретического анализа социально-педагогических источников можно определить различные подходы ученых к проблеме исследования социальной компетентности личности.

Понятие социальной компетентности может касаться как одного конкретного человека, так и целой социальной группы и предусматривает наличие не только системы знаний, умений, навыков и опыта деятельности, но и сформированность жизненных и профессиональных ценностей, самостоятельности, определенного уровня образованности и способности эффективно решать новые, нестандартные задачи.

Так, социальная компетентность представляет собой приобретенную личностью способность гибко и конструктивно ориентироваться в постоянно меняющихся социальных условиях, эффективно и творчески взаимодействовать с социальной средой.

Социальная компетентность является необходимым условием успешной профессиональной деятельности педагога, что предполагает усвоение студентами педагогических специальностей социальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения социальных функций, которые снимают ощущение внутреннего дискомфорта и блокируют возможность конфликта с социальной средой.

По словам З.И. Колычевой структурно и содержательно социальная компетентность педагога представляет собой «сплав профессиональных знаний, умений, опыта самопознания, познания особенностей поведения и эмоционального состояния детей; способность структурировать эти знания, умения и опыт для адекватного понимания ребенка; для принятия верного решения и выработки линии поведения в общении с детьми с целью их развития» [3].

Социальная компетентность педагога является интегративным понятием, включающим следующие профессионально значимые качества педагога:

- социальную зрелость;
- социальную направленность личности и деятельности;
- социальную адаптивность;
- социальную активность;
- социальную мобильность;
- социальную успешность;
- социальную креативность.

Социальная компетентность педагога предопределяет готовность самостоятельно решать задачи, связанные с социальной жизнью, оценивать результаты собственной деятельности в соответствии с требованиями общества.

Процесс формирования социальной компетентности имеет гуманистическую, гражданскую, аксиологическую, креативную, рефлексивную направленность и максимально способствует внутреннему личностному раскрытию, самоопределению, саморазвитию, самовыражению и социализации, проявлению самостоятельности, инициативности, лидерских качеств личности, усвоению позитивных стереотипов и алгоритмов социального поведения, общественно значимой деятельности, решению жизненных социальных проблем, повышению социального и личностного статуса, развитию уверенности будущих педагогов в себе.

В системе высшего профессионального педагогического образования социальная компетентность в большей степени формируется в процессе изучения будущими учителями социологических дисциплин.

Эффективность данного дисциплинарного цикла обосновывается тем, что ведущим задачей его преподавания является обучение студентов понимать социальные связи и общественные отношения, анализировать содержание и структурно-функциональные связи, существующие в различных социальных системах, таких как экономика, политика, наука, культура, образование и т.д.

Социологический цикл дисциплин направлен на реализацию и учебного и социокультурного компонентов профессионального образования. В рамках изучения будущими педагогами содержания курсов социологических дисциплин у студентов формируются представления об обществе, социальных процессах. Изучение социологии и ее отраслевых, специальных теорий способствует не только формированию у будущих учителей системных знаний об обществе, закономерностях и тенденциях его развития, социальной структуре, причинах социальных кризисов, но и мотивации их к обоснованию новых социально значимых ценностей, к адекватной оценке состояния общества, поиску путей его улучшения; а также воспитанию научного мировоззрения и гражданского сознания.

Грамотное построение и содержание учебных курсов социологического цикла способствует повышению уровня гражданской позиции и социальной зрелости.

Так, наряду с учебными курсами психологического и педагогического циклов социологические дисциплины составляют основу системы высшего образования и способствуют развитию качеств социальной компетентности будущих учителей.

Выводы. В системе профессиональной подготовки будущих педагогов в содержательном контексте важное значение должно быть отведено социологической подготовке личности. Это обосновывается необходимостью формирования у будущих педагогов в процессе их профессионального обучения в высшей школе социологического мышления и на его фоне – социальной компетентности. Данные задачи могут и должны решаться в системе преподавания будущим педагогам цикла социологических дисциплин, в рамках которых преподавателем должна реализовываться системная деятельность, направленная на подготовку выпускника к активной созидательной профессиональной деятельности в условиях современного мира.

Литература:

1. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России, 2007. – № 2. – С. 40.
2. Ибрагимов Г.И. Компетентный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 3. – С. 361-365.
3. Кольчева З.И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – №. – С. 26-35.
4. Лобанов А.П. Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 2. – С. 227-232.
5. Тарханова Е.А. Компетентный подход к обучению студентов в высшей школе // Компетентный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской науч.-практ. заочной конф. (Нижевартовск, 21 мая 2006 г.). – Нижевартовск, 2007.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем профессиональной подготовки будущих учителей истории в высшей школе на современном этапе. В исследовании обосновывается потребность в модернизации модели реализации профессиональной подготовки: ее концептуального и содержательного аспектов, а также методической системы преподавания исторических дисциплин в высшей школе. В статье отражены рекомендации по совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих историков в системе высшего профессионального педагогического образования на современном этапе его развития.

Ключевые слова: история, исторические дисциплины, методика преподавания истории, профессиональная подготовка историков в высшей школе, активные методы обучения, современные педагогические технологии, компетентный подход, компетенции, компетентности, будущие учителя истории, модернизация высшего профессионального образования.

Annotation. The article is devoted to the problems of professional training of future teachers of history in higher education at the present stage. The study substantiates the need to modernize the model of implementation of vocational training: its conceptual and substantive aspects, as well as the methodological system of teaching historical disciplines in higher education. The article presents recommendations for improving the process of professional training of future historians in the system of higher professional pedagogical education at the present stage of its development.

Keywords: history, historical disciplines, methods of teaching history, professional training of historians in higher education, active teaching methods, modern pedagogical technologies, competence approach, competence, future history teachers, modernization of higher education.

Введение. Становление в отечественном пространстве высокоразвитого гражданского общества, развитие демократических ценностей в государстве и другие социально-политические тенденции современности требуют существенных изменений в подходах к формированию нового поколения граждан, обеспечения более высокой эффективности обучения и воспитания молодежи, повышения качества учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Большое значение сегодня придается преподаванию предметов

гуманитарного цикла и, в первую очередь, исторических дисциплин. Что актуализирует проблему профессиональной подготовки будущих учителей истории в высшей школе.

Университетская подготовка будущих историков должна быть направлена на вооружение их знанием теоретических основ современной методики, ознакомление со спецификой преподавания исторических дисциплин, выработку умений и навыков, необходимых для обеспечения высокой эффективности реализации профессиональной деятельности.

Содержание университетской подготовки историков должно базироваться на основе знаний по педагогике, психологии, методике преподавания истории и других дисциплин. Используемые формы обучения (лекции, семинарские и лабораторные занятия) должны быть направлены на закрепление углубление и расширение исторических знаний и теоретических знаний по методике преподавания, на овладение будущими учителями истории необходимыми умениями и навыками преподавания, организации учебной деятельности в учреждениях образования различного типа и уровня.

Целью университетской подготовки будущих учителей истории к реализации профессиональной деятельности должно стать формирование направленности студентов на глубокое изучение истории и теоретических основ методики преподавания исторических дисциплин; развитие практических умений и навыков студентов, необходимых для обеспечения высокой эффективности учебного процесса в их последующей профессионально-педагогической деятельности.

Иными словами, задачей исторического образования в педагогическом вузе сегодня является подготовка учителя (преподавателя) исторических дисциплин, владеющего уверенными предметными знаниями и теоретическими знаниями по методике преподавания истории, навыками проведения современного урока истории на основе применения инновационных технологий обучения.

Обновление требований к личности учителя истории, тенденции развития отечественного и мирового социума, достижения в области современной педагогики обосновывают проблему модернизации профессиональной подготовки историков в высшей школе, что требует пересмотра основных аспектов содержания и методики преподавания исторических дисциплин [1].

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение методических аспектов преподавания исторических дисциплин в высшей школе на современном этапе развития общества и системы образования.

Изложение основного материала статьи. Основным источником формирования исторического сознания подрастающего поколения является учебный процесс. Преподавание истории в высшей школе обеспечивает целостное отношение студентов к историческому процессу, формирует структурированное историческое знание, способствует погружению студентов в исторический контекст, что в совокупности имеет значительный ценностный характер [9].

Однако на протяжении длительного времени анализ профессиональной подготовки молодых специалистов, приходящих в школу со студенческой скамьи, говорил о недостаточном уровне профессиональной подготовки в высшей школе и качестве образования учителя историю [5].

В первую очередь, это объясняется тем, что модель обучения и восприятия информации современными школьниками и студентами трансформировалась, а высшая школа продолжала реализовывать подготовку в рамках традиционной образовательной парадигмы.

Обобщая данную мысль, подчеркнем, что в значительной степени вузовский курс истории дублировал соответствующий школьный курс, в связи с чем не возникало качественно нового знания. Это порождало проблему потери интереса студента к истории, возникновение феномена разрушения исторического сознания, а не трансформации его в новое качество.

Все вышеизложенное актуализирует проблему пересмотра сущности преподавания истории, в частности методических аспектов в соответствии с достижениями современной педагогической науки и актуальными требованиями к личности учителями истории со стороны социума и государства.

Так, по нашему мнению, в контексте излагаемого историческое знание, оценки, выводы, которые делегируются студенту через преподавание исторических дисциплин, должны иметь сегодня философию прироста, а сущность преподавания истории должна носить диалогический характер в форме:

- диалога студента с преподавателем;
- диалога студента с учебной литературой;
- диалога будущего специалиста с собственной исторической памятью, сложившейся в школе и обновляемой в процессе изучения истории в высшей школе;
- диалога обучающегося с социально-историческим опытом, который реализуется в форме социальных стереотипов, массового сознания, общественно-бытовых мифологем и т.д. [8].

На современном этапе в обновлении, прежде всего, нуждается методика преподавания исторических дисциплин. В частности, в контексте обоснования в роли ведущих технологического, личностно-ориентированного и компетентного подходов в системе высшего профессионального педагогического образования.

Так, современное общество нуждается в информированной и компетентной личности специалиста, способной принимать самостоятельные решения и нести ответственность за собственные поступки [7]. В этой связи компетентно-ориентированный подход к формированию содержания образования стал новым концептуальным ориентиром для отечественной образовательной системы на всех уровнях ее реализации.

Компетентный подход к образованию предполагает, прежде всего, формирование у будущих выпускников умения на основе приобретенных знаний решать проблемы, возникающие в различных жизненных ситуациях [4]. Исходя из этого подхода, помимо ключевых компетенций, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО, следует указать важные компетенции, которыми, по нашему мнению, должны овладеть студенты – будущие учителя истории. Данные компетенции сгруппированы следующим образом:

1. Познавательные компетентности, включающие компетенции:
 - умение студентов самостоятельно и независимо оценивать достижения и деяния деятелей прошлого;
 - знание новейшей истории, позволяющие студентам ориентироваться в политических процессах современности.

2. Учебные компетентности, в широком смысле реализующиеся в виде умения учиться, то есть умения использовать приобретенные знания для развития личности, находить пути решения сложных проблем, возникающих перед человеком и перед обществом.

3. Стратегические компетентности, включающие:

- ориентации на будущее;
- способность принимать решения, выбирать стратегию решений с учетом исторических достижений государства;

- способность защищать права с позиций гражданина России;
- способности самостоятельно действовать, критически мыслить, отвечать за себя, принимать взвешенные решения, занимать активную гражданскую позицию.

На основе потребности в формировании указанных компетенций, наряду с ключевыми компетенциями педагога-историка, следует обосновать потребность в модернизации методических подходов к преподаванию исторических дисциплин в высшей школе.

Так, сегодня актуальным становится переход к активным методам обучения на основе положений концепций современных педагогических технологий, высокая степень гибкости и адаптивности которых позволяет эффективно использовать их в различных ситуациях учебного процесса [3]. Приоритет активных методов на занятиях требует и проведения особых форм лекции и семинаров, организации самостоятельной работы студента так, чтобы он находился в активной познавательной позиции.

Активные методы и формы обучения больше всего удовлетворяют потребность студентов в самообучении и самосовершенствовании. К эффективным методам и приемам в данном контексте стоит отнести:

- проблемно-поисковые задания к семинарам, мотивирующие студентов на углубленное изучение истории;

- научные рефераты, которые нацеливают студентов на поиск, самостоятельное изучение прошлого;
- анализ конкретных ситуаций;
- решение проблемных задач;
- деловые (операционные и имитационные) игры;
- индивидуальные практикумы, «круглые столы» и др. [6].

Эффективными являются такие приемы активизации работы студентов, как:

- самостоятельное формирование проблемных вопросов докладчику;
- анализ актуальных проблем исторической науки на основе усвоенного понятийного аппарата;
- постановка и обсуждение в рамках темы семинарского занятия вопросов и проблем, в решении которых наиболее заинтересованы студенты [2].

Важным условием является сочетание различных по целевой направленной технологий, методов и форм обучения. Это позволит обеспечить учебному процессу необходимую универсальность и производительность, сделать его действительно эффективным по форме проблемным по содержанию.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключаю, что анализ тенденций современности и уровня подготовки молодых специалистов – учителей истории требует пересмотра содержания и, в частности, методических аспектов реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в указанной области. Решение данной проблемы требует поиска эффективных средств, методов, технологий и форм обучения будущих историков в высшей школе.

На современном этапе поиски новых форм индивидуализации обучения и активизации позиции обучающегося осуществляются в рамках всестороннего стимулирования способностей каждого студента, с учетом его интересов, мотивов, особенностей развития интеллектуальной, эмоционально-волевой, деятельной сфер. Эти поиски направлены на выработку новой модели реализации профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающей каждой личности достижение основных целей обучения, подводя к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и навыками.

Так, мероприятия, направленные на совершенствование исторического образования будущих учителей, нацелены на единую задачу – поднять профессиональную подготовку историков в вузе на качественно новый уровень.

Модернизация системы исторического образования в высшей школе должно характеризоваться не только обновлением методической системы, но и концептуальных основ его реализации. Так, по нашему мнению, курс на гуманизацию, демократизацию и индивидуализацию образования позволит качественно повысить уровень профессиональной подготовки будущих историков в высшей школе.

Литература:

1. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М., 2001. – 164 с.
2. Безпалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Высш. школа, 1995. – 208 с.
3. Вдовин А.И. О новых подходах к изучению и преподаванию новейшей истории России // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2008. – № 19. – С. 38-59.
4. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 3. – С. 361-365.
5. Карпенкова Т.В. Проблемы преподавания истории в высшей школе // Вестник МИЭП. – 2017. – № 1 (26). – С. 76-88.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2005. – 272 с.
7. Тарханова Е.А. Компетентностный подход к обучению студентов в высшей школе // Компетентностный подход к развитию личности: Материалы Всероссийской науч.-практ. заочной конф. (Нижегородск, 21 мая 2006 г.). – Нижегородск, 2007.
8. Урмаева К.А. О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 10-11.
9. Шевырев А.П. Историческое образование в поликультурном обществе // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 164-172.

УДК:378.2

магистрант Богаткова Анна Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы речевого развития детей старшего дошкольного возраста в контексте фонетико-фонематических нарушений, и нарушений фонематической стороны речи в частности. Прослежена связь между нарушениями фонематической стороны речи и трудностями в овладении письменной речью. Представлены основные направления логопедической работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений и подготовке старших дошкольников к полноценному обучению письму и чтению.

Ключевые слова: фонетико-фонематические нарушения, фонематическая сторона речи, фонемы, звукопроизношение, коррекция, словообразование, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Annotation. The article deals with the problems of speech development of children of preschool age in the context of phonetic-phonemic disorders, and violations of the phonemic side of speech in particular. The relationship between violations of phonemic aspects of speech and difficulties in learning the written language. The main directions of logopedic work on the correction of phonetic-phonemic disorders and the preparation of senior preschoolers for full-fledged teaching writing and reading are presented.

Keywords: phonetic-phonemic disorders, phonemic side of speech, phonemes, sound communication, correction, word formation, phonemic hearing, phonemic perception.

Введение. Многочисленные речевые нарушения, затрудняющие овладение грамотным письмом и правильным чтением являются самой распространенной причиной плохой успеваемости учеников начальных классов. Одну из основных групп риска при этом составляют дети с фонетико-фонематическим нарушением речи. В последние годы число детей с фонетико-фонематическим нарушением речи (ФФНР) имеет тенденцию к увеличению, в связи с чем, коррекционной работе по устранению данных речевых нарушений необходимо уделять самое пристальное внимание [3, 4, 6].

Изложение основного материала статьи. Фонетико-фонематическая составляющая речи организована достаточно сложно. Ее освоение может осуществляться в разные периоды времени, с различной степенью затруднений и отклонений, которые у большинства детей в процессе занятий преодолеваются. На момент поступления в школу в норме у ребенка уже сформированы как звукопроизношение, так и процессы произносительной дифференциации и фонематического различения, что помогает ему весьма успешно осваивать школьную программу.

Непосредственно фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой нарушение процессов развития произношения у детей вследствие недостатков в восприятии и произношении фонем. Среди старших дошкольников данное нарушение является достаточно распространенным. У детей с нарушением развития фонетико-фонематических процессов речи наблюдаются специфические особенности фонематического восприятия и звукового оформления речи. Кроме того, у них диагностируются ошибки в различении звуков и звукопроизношении.

Особый интерес в структуре данной речевой патологии представляет недоразвитие фонематической стороны речи поскольку, без проведения необходимого коррекционно-логопедического воздействия в дошкольном возрасте, оно является основной причиной возникновения нарушений письма и чтения в начальных классах. На последующих же этапах, когда овладение письменной речью из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний обучающимися, возникают проблемы с успеваемостью и целый ряд сопутствующих проблем, в том числе и психологического характера.

В свою очередь, вовремя проведенная коррекция затруднений в обучении, имеющихся у детей с речевыми нарушениями, препятствует формированию вторичных дефектов - различных интеллектуальных, личностных и эмоциональных нарушений, а также социально-педагогической запущенности.

В фонетико-фонематическом нарушении речи у старших дошкольников можно выделить несколько состояний, это:

- сложности анализа нарушенных звуков при произношении;
- при достаточно развитой артикуляции неразличение звуков, которые относятся к различным фонематическим группам;
- значительные трудности в установлении наличия и порядка звуков в слове.

Кроме указанных выше особенностей фонематического восприятия и произношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями диагностируются: нечеткая дикция, общая смазанность речи, определенная задержка в формировании словаря и грамматических функций речи (ошибки в употреблении предлогов, в падежных окончаниях, согласовании числительных и прилагательных с существительными) [3, с. 65].

При нарушениях фонематической стороны речи (фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза) развивается, так называемая, фонематическая дисграфия. Детям трудно услышать звуковой состав слова. Они плохо ориентированы в звучании слов, звуки речи путаются, сливаются между собой в словах и сами слова нередко сливаются друг с другом. Слышимая речь плохо воспринимается, а для правильного письма необходима тонкая слуховая дифференциация звуков, анализ всех акустических смысловозначительных признаков звука.

Проявляется фонематическая дисграфия на письме в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Ребенок пишет не то, что ему говорят, а то, что он услышал. Частая ошибка – замена гласных даже в ударном положении. Что-то ребенок понимает точно, а что-то – приблизительно. Возникают трудности и при усвоении правил правописания, так как ребенок не слышит всех изменений звука при грамматическом изменении слов, не делает необходимых обобщений и не чувствует связи слов.

Ошибки на правила правописания у детей с недоразвитием фонематической стороны речи являются более распространенными и более стойкими, чем у обучающихся с нормальным речевым развитием.

Достаточно часто у детей, не имеющих ярко выраженных дефектов произношения звуков, отмечаются специфические ошибки при письме, что свидетельствует о том, что фонематические затруднения являются более стойкими по сравнению с произносительными.

Нередко нарушения письма сочетаются со специфическими нарушениями процесса чтения – дислексией.

На начальных стадиях овладения чтением при недоразвитии фонематической стороны речи у детей наблюдается неточность и нестойкость речевых представлений и обобщений. Это затрудняет овладение звуковым анализом слова. Избирательное не усвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а не сформированностью обобщения звуков. Если дети плохо различают звуки на слух, искаженно произносят или заменяют их в речи, тогда обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется. Неусвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия.

Таким образом, затруднения и ошибки при чтении у детей с нарушениями фонематической стороны речи объясняются недостатками произношения и различения оппозиционных звуков, недостаточным овладением звуковым составом слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза.

Проявления несформированности речи у старших дошкольников с ФФНР в основном выражены не отчетливо. И только в ходе проведения специального обследования данных детей можно выявить различные речевые ошибки.

В связи с вышесказанным, особенно важным представляется своевременное диагностирование нарушений фонематической стороны речи у детей дошкольного возраста и проведение коррекционно-логопедической работы по устранению данных нарушений, как эффективного средства профилактики дисграфии и дислексии.

Коррекция фонетико-фонематических нарушений достигается посредством проведения целенаправленных логопедических занятий по исправлению звукового произношения и недоразвития фонематической стороны речи.

Система воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическими речевыми нарушениями, как отмечают Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др. авторы, включает в себя непосредственно коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению письму и чтению [5, с. 14].

Главными задачами при проведении коррекционной работы являются:

1. Развитие звукопроизношения.
2. Коррекция нарушений фонематической стороны речи.
3. Подготовка детей к обучению в школе.

Коррекционные занятия со старшими дошкольниками с фонетико-фонематическими нарушениями должны включать в себя также определенный круг знаний об окружающем мире и необходимый объем словаря, речевые навыки и умения, которые обязательно должны быть освоены старшими дошкольниками на этом возрастном периоде.

На основе правильного звукового произношения формируется:

- развитие внимания и навыков к морфологическому составу слов, а также изменению отдельных слов и их сочетаний в предложении;
- воспитание у старших дошкольников навыка правильно составлять простые и сложные распространенные предложения, использовать различные сочетания предложений в разговорной речи;
- становление связной речи, работа над пересказом текста и рассказом, с решением определенной коррекционной задачи;
- развитие словаря старших дошкольников посредством привлечения внимания к методам словообразования, к эмоциональной окраске и оценочной характеристике слов;
- развитие памяти и произвольного внимания [6, с. 37].

В ходе проведения коррекционных занятий со старшими дошкольниками с ФФНР, логопеду необходимо принимать во внимание закономерности процесса овладения детьми звукообразования в норме, которые формируются с помощью постепенно вырабатывающейся дифференцировки в аспекте различения характерных свойств и признаков речевых звуков.

Основной логопедической коррекционной работы по устранению нарушений фонематической стороны речи у старших дошкольников является формирование правильных и блокирование неправильно развитых навыков посредством четко выстроенной системы проведения занятий. Исправление нарушений фонематического восприятия, фонематического слуха и других различных фонематических процессов проводится логопедом посредством включения специально подобранных игровых упражнений и игр.

Можно выделить основные этапы коррекционной работы со старшими дошкольниками с ФФНР, которые включают в себя:

1. Развитие фонематического слуха:
 - определение и дифференциация неречевых звуков;
 - вычленение и дифференциация речевых звуков по силе, высоте, тембру и интонации голоса.
2. Развитие фонематического восприятия:
 - определение слов, сходных по звуковому составу;
 - определение и различение слогов, которые состоят из правильно произносимых звуков;
 - разграничение на слух сохранных звуков: по мягкости и твердости, звонкости и глухости; в словах и словосочетаниях; в обратных слогах, в слогах со стечением двух согласных звуков.
3. Развитие фонематического анализа и синтеза:
 - установление наличия звука в слове;

- выделение звука в словах, в начале и конце слова, нахождение первого и последнего звука в слове, а также его порядка расположения (в начале, середине или в конце слова) [7, с. 51].

4. Развитие фонематических представлений:

- выбор слов на заранее заданный звук и с определенным числом звуков;
- выбор нескольких картинок из предложенных логопедом на заданный звук;
- изменение слов посредством перестановки или замены одного определенного слога или звука;
- составление из заданной логопедом последовательности звуков подходящих слов.

Коррекционную работу со старшими дошкольниками с ФФНР следует начинать с развития слуховой памяти и слухового внимания. Неумение детей вслушиваться в окружающую их речь является одной из основных причин неправильного развития звукопроизношения. В данном случае ребенку необходимо научиться проводить сравнение своей речи и речи окружающих его людей и таким образом контролировать своё произношение.

На начальном этапе работа по развитию фонематического слуха проводится на основе изучения неречевых звуков. В ходе специальных упражнений и игр старшие дошкольники постепенно начинают осваивать навык различать и узнавать неречевые звуки.

Далее во время игр дети должны научиться различать силу, высоту и тембр голоса, вслушиваясь в одинаковые речевые звуки, сочетания звуков и целые слова [7, с. 116].

На дальнейшем этапе проведения логопедической коррекции проводится работа над развитием фонематического восприятия: в первую очередь на материале слов, сходных по своему звуковому составу, далее – слогов и в последнюю очередь фонем родного языка.

Позднее проводится работа по выделению правильного звука и неправильно произнесенного. На протяжении всего времени коррекционных занятий в данном направлении у старших дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи необходимо развивать навыки слухового контроля. Необходимость развития данного навыка объясняется тем обстоятельством, что слуховое восприятие, а также различение правильного и неверного звукопроизношения способствует формированию фонематического слуха и обуславливает развитие качества произношения звуков.

Принимая во внимание различный уровень сложности методов фонематического анализа и синтеза, а также последовательность овладения ими в онтогенезе, коррекционные мероприятия должны осуществляться в определенном порядке: от узнавания звука в слове до определения места звуков относительно других звуков.

Главной задачей завершающего этапа работы является развитие у старших дошкольников фонематических представлений. Это один из наиболее сложных для усвоения этапов, так как включает в себя выполнение определенных языковых операций [8, с. 28].

При работе с дошкольниками с ФФНР, развитие и устранение нарушений фонематической стороны речи, должно проводиться параллельно с логопедической работой над звукопроизношением. Движение в данном направлении следует начинать с уточнения артикуляции имеющихся (сохранных) у детей звуков. Далее в строго определенной последовательности в работу нужно вводить поставленные к этому моменту звуки.

Одновременно с заданиями на закрепление поставленных звуков поэтапно нужно вводить упражнения на дифференциацию звуков по принципу: звонкие и глухие, шипящие и свистящие, аффрикаты и фрикативные; вбранты и плавные, мягкие и твердые.

С первого этапа обучения следует стремиться к осознанному анализу и синтезу старшими дошкольниками звукового состава слова. В этих целях на каждом занятии используются упражнения по подготовке дошкольников к анализу звукового состава слова. В первую очередь их внимание привлекают к отдельным звукам, а также звукам в составе слова (например: Хлопни в ладоши, если услышишь звук «А», если услышишь слово со звуком «Д», слог со звуком «С» и др.; найди картинки, в названии которых есть звук «Т» и др.) [4, с. 214].

Со временем, от умения слышать отдельный звук в составе слова дошкольников подводят к овладению навыками полного звукового анализа простейших односложных слов.

Постепенно основной единицей изучения становится слово. Детей учат делить слово на слоги, используя в качестве зрительной опоры схему. Сначала обозначается все слово, затем слоги и далее звуки.

По мере овладения новыми звуками детей постепенно знакомят с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Так, например, при закреплении правильного произношения звуков С, С', З, З' дети подбирают существительные к прилагательным (синий... автобус, красная... ваза, белая... скамейка).

В это же время вводятся разнообразные упражнения на составление распространенных предложений по вопросам, опорным словам, по демонстрации действий.

В результате многочисленных упражнений на правильное произношение звуков, на анализ и синтез звукового состава речи дети оказываются хорошо подготовленными к овладению чтением.

В заключение отметим, что в процессе коррекционно-логопедического обучения дети с ФФНР обучаются правильно произносить и различать все фонемы родного языка, учатся осознанному звуковому анализу и синтезу слов разной слоговой структуры, овладевают навыками сознательного послогового чтения и письма простых слов, предложений и коротких текстов.

Выводы. Таким образом, система коррекционных занятий для детей с ФФНР позволяет сформировать у старших дошкольников полноценную речь, даёт возможность не только преодолеть речевые недостатки ребёнка, но и подготовить его к усвоению программы общеобразовательной школы и минимизировать дисграфические и дислексические ошибки.

Литература:

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб.: Изд. РГПУ, 2015. – 455 с.
2. Коррекция нарушений фонематической стороны речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием: методические рекомендации / сост. А.А. Ковалева. – Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2015. – 98 с.
3. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р.И. Лалаева // Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2014. – 267 с.

4. Лопатина Л.В. Научно-теоретические основы изучения фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией // Теоретический и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. - СПб., 2014. – 334 с.
5. Ткаченко, Т.А. Фонематическое восприятие: Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь / Т.А. Ткаченко. – М.: Книголюб, 2008. – 132 с.
6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа). - М.: Школьная Пресса, 2015. - 232 с.
7. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2014. - 80 с.
8. Чукаева М. Н. Исследования фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – 167 с.
9. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зиминая. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 240 с.

Педагогика

УДК: 378.172

старший преподаватель Бубунаурн Андрей Темуревич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск),

Красноярский государственный медицинский университет имени профессора

В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск), Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск);

старший преподаватель Тарасенко Юлия Вячеславовна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЯДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕЙСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблематике сохранения физического здоровья студентов в период обучения молодых людей в вузах. Также изучается проблема качественного формирования у обучающихся действенных компетенций здоровьесбережения. Для решения данных проблем специалисты предлагают использовать определенные образовательные подходы. В статье дана оценка уровня эффективности использования предложенных подходов к формированию здоровьесберегающих компетенций у студентов.

Ключевые слова: здоровьесбережение; образовательные подходы; студенты; физическое здоровье; индивидуализация обучения.

Annotation. The article is devoted to the problems of preserving the physical health of students during the training of young people in universities. Also studied the problem of developing students' of effective health care competencies. To solve these problems, experts suggest using certain educational approaches. The article assesses the level of effectiveness of the proposed approaches to the formation of health-saving competencies of students.

Keywords: Health saving; educational approaches; students; physical health; individual training.

Введение. Анализ значимых научных исследований, посвященных модернизации Российского образования, показывает наличие ряда серьезных проблем в области физического воспитания обучающихся. Выявлена довольно слабая образовательная направленность на здоровьесберегающее обучение и формирование ценностей ведения здорового образа жизни, что впрочем, характерно для всей действующей сегодня системы образования в России [10]. Обнаружена негативная динамика ухудшения уровня физического развития и здоровья современных молодых людей [32], начиная с младшего школьного возраста [26]. Медицинские наблюдения свидетельствуют, что у большинства выпускников школ, при поступлении в вузы основные показатели физической подготовленности отвечают лишь удовлетворительному уровню [6]. За период обучения молодых людей в высшей школе уровень физического развития и здоровья большинства студентов ощутимо снижается [21]. Некоторые ученые считают, что изначальная ориентация системы физического воспитания молодежи, направленная на подготовку к высокопроизводительному труду и защите Родины, в современных условиях должна изменить свой приоритет на формирование комплексной культуры сохранения здоровья обучающихся [14].

Следует отметить, что нормативная направленность системы физического воспитания молодежи на формирование и развитие навыков профессионально-прикладной физической подготовленности теряет свою актуальность в условиях использования современных подходов к преподаванию физической культуры в образовательных учреждениях. По мнению В.А. Сальникова система физического воспитания, доставшаяся нам в наследство от СССР, имеет лишь программно-нормативные основы и совершенно не учитывает индивидуальные качества и интересы обучающихся [19]. Тот же автор указывает на потребность общества в новой образовательной системе, неотъемлемой частью которой будет здоровьесберегающая направленность образовательного процесса. Ученые считают, что активно способствовать повышению уровня физического здоровья и качества жизни обучающихся должно физическое воспитание молодежи. В современных образовательных программах предмет – физическое воспитание должно являться комплексной дисциплиной обучения и социального воспитания будущей личности. Данная дисциплина включать в себя передовые академические, нормативные и функциональные аспекты обучения молодых людей, направленные на усовершенствование качества жизни современного человека [8].

Анализируя имеющиеся научные данные, авторы статьи, определили **основной целью исследований** анализ эффективности использования некоторых образовательных подходов в области физического

воспитания студентов, способствующих сохранению и укреплению уровня физического здоровья молодых людей и формированию у них действенных компетенций здоровьесбережения.

Изложение основного материала статьи. Специалисты в области высшего образования и физического воспитания личности определили несколько основных подходов к образовательному процессу способствующих сохранению и укреплению физического здоровья студенческой молодежи: компетентностный [2; 9; 11], личностно-ориентированный [13; 17; 23; 28], и спортивно-ориентированный [7; 18; 22].

Компетентностный подход к образовательному процессу в области физического воспитания должен, по мнению Д.В. Викторова, формировать у обучающихся здоровьесберегающую компетентность – субъективное состояние личности, характеризующееся уровнем практической готовности человека к здоровьесберегающей деятельности. Объективными критериями оценки степени сформированности данной компетентности выступают закономерности функционирования организма по результатам профессиональной и социальной деятельности человека [2]. Специалисты считают, что здоровьесберегающую компетентность следует представлять как основу всего социального бытия современного человека [5]. Однако данные медицинских наблюдений наглядно показывают, что уровень физического здоровья большей части выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений не соответствует оптимальным параметрам и существенно снижается к моменту окончания обучения [4; 20]. Следовательно, необходимо признать, что компетентностный подход к образовательному процессу в большинстве учебных заведений нашей страны в полной мере не реализован. Основной причиной недостаточной реализации компетентностного подхода, на взгляд авторов статьи, является недостаток практических методик здоровьесбережения молодых людей, обучающихся в образовательных учреждениях. Почти полное отсутствие действенных практических навыков и компетенций позволяющих сохранить и укрепить свое физическое здоровье у большинства выпускников школ и вузов отмечают специалисты. Обусловлено данное обстоятельство тем, что в момент внедрения в образовательные программы компетентностного подхода многие вузы просто переписали свою нормативно-методическую документацию. Была произведена лишь замена терминов: знания, умения, навыки на новые термины – компетенции и компетентность. Практическое содержание образовательных программ существенным образом не изменялось. К подобным образовательным «реформам» руководство образовательных организаций подтолкнули, по мнению Л. С. Гринкруга, малые временные и финансовые траты, традиции, недостаток квалифицированных кадров, достаточно жесткие сроки внедрения новых образовательных стандартов [3]. Следует также отметить, что успешная реализация компетентностного подхода будет зависеть от эффективности использования целого ряда современных педагогических технологий, методик и новых подходов к сохранению физического здоровья обучающихся, в том числе личностно-ориентированного и спортивно-видового подходов.

Личностно-ориентированный подход к физическому воспитанию студенческой молодежи представляет собой, по мнению В.Г. Шилько, цели, задачи, формы и методы физкультурно-спортивной деятельности, максимально ориентированные на индивидуальные интересы и потребности личности каждого студента [23]. Поскольку основополагающим принципом реализации данного подхода в образовательном процессе является принцип спортизации – процесса интеграции технологий, правил и принципов спортивной тренировки, направленных на решение основных задач физического воспитания обучающихся, данный подход тесно связан со спортивно-ориентированным подходом [1, 16]. Следует отметить, что личностно-ориентированный подход декларирует поливариативность и многообразие содержания и форм физкультурно-спортивной деятельности обучающихся, что на практике далеко не всегда реализуемо. Эффективное использование в образовательной практике личностно-ориентированного подхода предусматривает также наличие действенной системы мониторинга индивидуального морфофункционального и психологического состояния обучающихся [24; 31], что в условиях недостатка материально-технического и квалифицированного кадрового обеспечения не позволяет добиться желаемых результатов. Действенному использованию данного подхода также препятствуют довольно существенные различия в методологической направленности образовательного процесса в различных вузах, отсутствие единой модели обучения и подготовки специалистов в области здоровьесбережения [12].

Спортивно-ориентированный подход представляет собой определенную конверсию современных средств, форм и методов спортивной тренировки в процесс физического воспитания обучающихся: школьников и студентов. Многие специалисты считают данный подход к образовательному процессу наиболее результативным и предлагают активно использовать спортизацию физического воспитания молодых людей, начиная с общеобразовательных учреждений [7]. По мнению Е.М. Ревенко, спортивно-ориентированный подход имеет значимый потенциал в деле повышения эффективности физического воспитания студентов имеющих индивидуальные особенности возрастного и физического развития [18]. Однако исследования многих зарубежных ученых, а в странах Европы и Северной Америки спортивно-ориентированный подход к физическому воспитанию обучающихся применяется уже более полувека, показывают, что данный подход все же не способен справиться с глобальными угрозами здоровью современной молодежи – гиподинамией и развитием ожирения [25; 27; 30]. В литературе есть данные отечественных специалистов об отсутствии значимого положительного влияния различных форм и методов спортизированного физического воспитания на уровень физического развития и здоровья выпускников вузов [4; 29].

В подтверждение к вышеизложенным тезисам авторы статьи приводят некоторые данные из исследований посвященным оценке общего уровня двигательной активности и физического развития студентов, обучающихся в крупных вузах Красноярского края [15]. В данных вузах уже длительное время используются вышеописанные подходы к проведению занятий по физическому воспитанию. В Сибирском федеральном университете (СФУ) и Сибирском государственном университете науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева (СибГУНиТ) используются спортивно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы. В Красноярском государственном медицинском университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ) широко применяется личностно-ориентированный подход. Поскольку конечной целью обучения является подготовка специалиста владеющего успешными практическими навыками здоровьесбережения, компетентностный подход должен использоваться во всех образовательных учреждениях. Участники исследований – студенты (юноши) старших (4-6) курсов обучения, не имеющие по данным медицинских осмотров хронических заболеваний. Количество исследуемых студентов – 900 человек, представляющих

крупные вузы Красноярского края (СФУ – n=300, КрасГМУ – n=300, СибГУНиТ – n=300). Участникам исследований было предложено самостоятельно оценить уровень своей повседневной двигательной активности и своего физического развития и здоровья, используя полученные в ходе обучения знания и навыки. На следующем этапе было проведено контрольное функциональное тестирование участников с использованием ряда проб и тестов (проба Мартинэ, проба Яроцкого, ортостатическая проба, проба Штанге, тест Купера). По результатам тестирования планировалось определить степень эффективности использования определенных подходов к образовательному процессу по физическому воспитанию студентов и формированию у них действенных компетенций здоровьесбережения.

Результаты опроса и анкетирования участников исследований показывают, что большинство (более 55%) опрошенных молодых людей считают уровень своей повседневной двигательной активности (ДА) достаточным для сохранения своего здоровья. Уровень своего физического развития (ФР) большинство (более 60%) студентов оценили, как достаточный и высокий. Успешное владение практическими навыками и компетенциями здоровьесбережения (ЗК) указали в анкетах более 70% опрошенных студентов. Однако функциональное тестирование показало, что в среднем лишь около 42% участников исследований могут считать достаточным уровень своего физического развития и здоровья. У большинства студентов результаты тестов и проб были неудовлетворительными. Результаты исследований представлены на рис. 1.

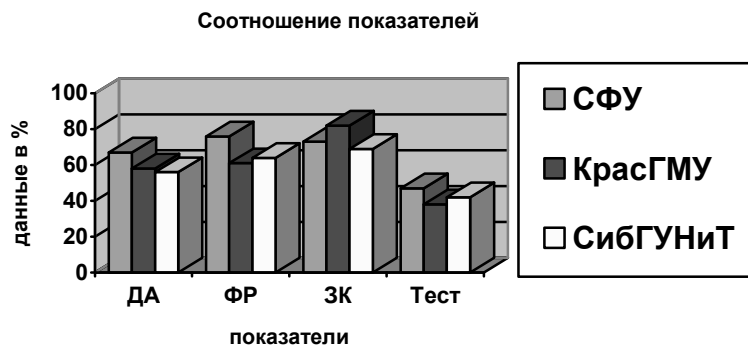


Рисунок 1. Результаты опроса и тестирования студентов

Результаты проведенных исследований показывают, что у большинства студентов завершающих обучение в университетах, действенные компетенции здоровьесбережения, а именно способности успешного самостоятельного использования средств и методов физического воспитания для сохранения оптимального уровня своего здоровья и поддержания должного уровня физической подготовленности [11], в необходимой мере не сформированы. К сожалению, приходится признать, что реализация компетентностного подхода к образовательному процессу в области физического воспитания личности студентов не является успешной. Эффективность использования личностно-ориентированного и спортивно-видового подходов в деле формирования действенных компетенций здоровьесбережения также вызывает сомнения.

Выводы: Авторы считают необходимым заявить, что:

1. Детальный анализ научных публикаций посвященных использованию определенных педагогических подходов в деле сохранения и укрепления физического здоровья современных молодых людей – студентов вузов, показывает, что ни один из предлагаемых специалистами подходов не способен до конца решить задачу эффективного формирования у будущих специалистов действенных компетенций здоровьесбережения. Необходим поиск новых и модернизация существующих образовательных подходов к сохранению и укреплению здоровья обучающихся, как в период обучения молодежи, так и в последующей трудовой и социальной деятельности выпускников.

2. Основной проблемой требующей поисков немедленного решения является недостаток или отсутствие у выпускников вузов действенных здоровьесберегающих компетенций и компетентности – наличия успешного практического опыта реализации полученных знаний, умений и навыков в деле сохранения и укрепления уровня своего физического здоровья.

3. Новые подходы к образовательному процессу в области формирования действенных компетенций здоровьесбережения должны быть направлены создание и внедрение в процесс физического воспитания индивидуальных программ обучения молодых людей. Индивидуальное обучение в нашем понимании представляет собой не удовлетворение индивидуальных интересов каждого студента, а подбор средств и методов позволяющих обеспечить быстрый прирост показателей физической подготовленности при сохранении оптимального уровня здоровья молодых людей. Необходимо также наличие качественного мониторинга уровня физического и функционального состояния студентов, занимающихся по программам индивидуального обучения.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20531> (дата обращения: 15.08.2018).

2. Викторов Д.В. Здоровьесберегающая компетентность студенческой молодежи // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №2 (6). С. 92–96.

3. Гринкруг Л.С. Условия совершенствования структуры управления проектом обновления образовательной системы вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. Т.1. Психолого-педагогические науки. №3 (17). С. 92–97.

4. Грузенкин В.И. Развитие системы физического воспитания в нефизкультурных Сибирских вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3. С. 56–58.

5. Дочкина Н.Л. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательном учреждении // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. №1 (5). С. 110–114.
6. Климов В.М., Айзман Р.И. Оценка физического здоровья выпускников школ, поступающих в вузы // *Бюллетень сибирской медицины*. 2016. №15 (3). С. 41–47.
7. Лубышева Л.И., Черепов Е.А. Обоснование эффективности проектирования здоровьесформирующего образовательного пространства школы на основе спортизации физического воспитания // *Человек. Спорт. Медицина*. 2016. Т.16. №2. С. 52–61.
8. Малоземов О.Ю., Хайрулин А.Р., Боярских М.П. Взаимосвязь здоровьесбережения и качества жизни: психолого-педагогический аспект // *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: педагогика и психология. 2018. №59 (1). С. 226–228.
9. Матвеев В.С., Лучинина И.Г., Романов Д.А. Эффективность физического воспитания студентов // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2015. №11 (129). С. 160–163.
10. Мелешкова Н.А., Урусов Г.К. Педагогическое сопровождение формирования здорового образа жизни студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2017. №39. С. 195–201.
11. Мельникова О.А., Шевелева И.Н. Компетентный подход в физическом воспитании студентов вуза // *Омский научный вестник*. 2013. №5 (122). С. 189–190.
12. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Формирование спортивно-образовательного пространства в условиях модернизации Российского общества (на примере подрастающего поколения Сибирского региона): Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева, 2011. 416 с.
13. Наговицын Р.С. Формирование физической культуры личности обучающихся на основе принципов, обусловленных личностно-ориентированным подходом // *Перспективы науки и образования*. 2014. №2 (8). С. 59–62.
14. Найданов Б.Н., Галимова А.Г., Жигжитов Б.С. Инновационные подходы к системе физического воспитания школьников // *Вестник Бурятского государственного университета*. Серия: Педагогика. Филология. Философия. 2014. №13. С. 135–140.
15. Осипов А.Ю., Федорова И.А., Кочеткова Т.Н., Логинов Д.В. Оценка уровня двигательной активности студенческой молодежи // *Проблемы современного педагогического образования*. Серия: педагогика и психология. 2017. №54 (3). С. 157–164.
16. Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Кокова Е.И., Пазенко В.И. Физическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013. Т.2. №1 (46). С. 100–103.
17. Пахомов А.В., Андриященко Е.В., Матвеев В.С. и др. Педагогическая модель формирования физической культуры личности студентов // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2014. №11 (117). С. 113–116.
18. Ревенко Е.М. Индивидуальные особенности студентов, выбравших в рамках физического воспитания разные виды двигательной активности // *Образование и наука*. 2017. Т.19. №7. С. 157–174.
19. Сальников В.А., Ревенко Е.М., Бебинов С.Е. Инновационное физическое воспитание: спортивно-ориентированный подход // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2014. №4. С. 57–61.
20. Сивохин И.П., Федоров А.И., Ярушин С.А. Физическая активность и здоровье студентов в контексте социологического анализа // *Теория и практика физической культуры*. 2018. №9. С. 26.
21. Харламов Е.В., Орлова С.В., Шкурина А.В. Оценка изменений показателей физического здоровья студентов с учетом соматотипов // *Медицинский вестник Юга России*. 2013. №2 (12). С. 116–119.
22. Черепов Е.А., Ненашева А.В. Современное состояние системы физического воспитания в России: Основные проблемы и пути совершенствования // *Человек. Спорт. Медицина*. 2014. Т.14. №3. С. 5–18.
23. Шилько В.Г. Личностно-ориентированный подход в физическом воспитании студентов // *Вестник Томского государственного университета*. 2004. №283. С.205–210.
24. Шутова Т.Н., Кондраков Г.Б., Аверясова Ю.О., Филимонова Ю.Б. Системный и личностно-ориентированный подходы в управлении состоянием здоровья студентов // *Теория и практика физической культуры*. 2018. №9. С. 30–32.
25. Beddoes Z., Prusak K.A., Hall A. Overcoming marginalization of physical education in America's schools with professional learning communities // *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2014. №85 (4). P. 21–27.
26. Lebedinskiy V., Koipysheva E., Rybina L., et al. Age dynamic of physical condition changes in pre-school age girls, schoolgirls and students, living in conditions of Eastern Siberia // *Physical Education of Students*. 2017. №21 (6). P.280–286. DOI:10.15561/20755279.2017.0604
27. Lundvall S. Physical literacy in the field of physical education: A challenge and a possibility // *Journal of Sport and Health Science*. 2015. №4 (2). P. 113–118.
28. Osipov A., Starova O., Malakhova A., et al. Modernization process of physical education of students in the framework of implementation of the state strategy for the development of physical culture, sport and tourism in the Russian Federation // *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. №4. P. 1236–1241. DOI:10.7752/jpes.2016.04196
29. Osipov A., Vonog V., Prokhorova O., et al. Student learning in physical education in Russia (Problems and development perspectives) // *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. №1. P. 688–693. DOI:10.7752/jpes.2016.s1111
30. Radziemińska A., Weber-Rajek M., Lulińska-Kuklik E., et al. (2016). Academic youth's health behavior // *Physical education of students*. 2016. №6. 3.55–62. DOI:10.15561/20755279.2016.0607
31. Shuba L., Shuba V. Modernization of physical education of student youth // *Physical Education of Students*. 2017. №21 (6). P.310–316. <https://doi.org/10.15561/20755279.2017.0608>
32. Tulyakova O., Avdeeva M. Informative indices of physical and functional state of young men during the process of adaptation to learning // *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2018. №22 (1). P.44–49. DOI:10.15561/18189172.2018.0106

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания Бузинская Яна Михайловна
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования поликультурной компетентности будущих филологов иностранного языка в системе преподавания английского языка в высшей школе. В работе раскрывается сущность компетентностного подхода и понятия компетентность. В статье обосновывается необходимость формирования поликультурной компетентности будущих филологов иностранного языка согласно требованиям ФГОС высшего профессионального образования по направлению «Филология». В исследовании приведены рекомендации по формированию анализируемой компетентности в рамках преподавания английского языка в высшей школе в системе профессиональной подготовки будущих филологов иностранного языка.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, поликультурность, принцип поликультурности, поликультурное образование, поликультурная компетентность, профессиональная подготовка филологов иностранного языка, система преподавания английского языка.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of formation of multicultural competence of future foreign language philologists in the system of teaching English in higher education. The article reveals the essence of the competence approach and the concept of competence. The article substantiates the need for the formation of multicultural competence of future foreign language philologists in accordance with the requirements of the GEF of higher education in the field of "Philology". The study provides recommendations on the formation of the analyzed competence in the framework of teaching English in higher education in the system of professional training of future philologists of a foreign language.

Keywords: competence, competence approach, multiculturalism, the principle of multiculturalism, multicultural education, multicultural competence, professional training of foreign language philologists, the system of teaching English.

Введение. Анализ тенденций развития мирового социума позволяет в качестве ведущей определить тенденции глобализации, оказывающие влияние на все сферы деятельности человека. Как ведущая тенденция современного развития глобализация в корне меняет внешнюю среду деятельности образовательных заведений.

Изучение вызовов глобализации и информационной революции в обществе является одним из главных задач научных педагогических исследований в современных условиях, так как система образования, признанная сегодня важнейшей сферой существования общества знаний, должна уверенно отвечать на различные требования меняющегося мирового и отечественного социума и реагировать на любые трансформации экономики и общества.

Так, непрерывным процессом функционирования системы высшего образования является ее постоянная зависимость от тенденций развития современного глобализированного и информационного общества, которое отождествляется сегодня с процессами интернационализации и глобализации.

В условиях глобализации в системе образование важным аспектом становится принцип поликультурности.

В современном мире достаточно много государств отличается поликультурным составом граждан. Не составляет исключения и отечественное многонациональное общество, признанное в научной литературе как поликультурное.

Так, профессиональная подготовка филологов иностранного языка, в частности английского, выступающего языком международного общения, в своем содержании одним из ведущих компонентов должна содержать поликультурную линию, результатом которой должно являться формирование поликультурной компетентности будущих филологов иностранного языка.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности поликультурной компетентности филологов иностранного языка, определение подходов к формированию указанной компетентности студентов в контексте преподавания английского языка.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе своего развития отечественное образование переживает период модернизации. Потребность в реформировании и модернизации образования, в частности педагогического, вызвано рядом противоречий:

- между качеством профессиональной подготовки и требованиями к личности специалиста в области образования со стороны общества и государства;
- между тенденциями развития педагогической науки и реальным практическим процессом подготовки будущих специалистов высшей школе;
- между вызовами времени и уровнем профессионализма выпускника отечественного вуза.

Сегодня общество нуждается в инициативных, креативно мыслящих, творческих, конкурентоспособных специалистах, обладающих рядом сформированных компетентностей.

На основе учета потребностей общества к системе образования и требований, сформулированных в государственных образовательных стандартах, в качестве ведущего концептуального подхода к реализации высшего профессионального образования признан компетентностный подход. Такое отношение к компетентностному подходу продиктовано законодательными решениями государственной политики в области образования. Так, «образовательные стандарты высшего профессионального образования установили требования к условиям реализации компетентностного подхода, провозгласив формирование ключевых

компетенций специалиста как результативно-целевую основу его развития и самосовершенствования» [4, с. 82].

Компетентностный подход «ориентирован на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки» [2, с. 365].

Одним из основополагающих понятий концепции компетентностного подхода является компетентность. На основе анализа теоретических источников в области педагогической науки можно прийти к выводу, что на современном этапе ее развития к определению сущности понятия «компетентность» нет единого подхода. В рамках данного исследования под компетентностью в широком смысле, вслед за Э.Ф. Зеером, будем понимать «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [1, с. 40].

Парадигма образования, основанного на компетенциях, по мнению А.П. Лобанова, является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике» [3, с. 227].

На основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта ВПО по направлению подготовки «Филолог» уточним, что среди ключевых профессиональных компетентностей (профессиональная, коммуникативная, социальная и др.) базовая подготовка будущего филолога должна быть направлена, в том числе, и на формирование поликультурной компетентности. Согласно указанному документу, этот процесс, кроме прочего, предполагает расширение поликультурных знаний и реализацию мероприятий, формирующих поликультурную направленность личности выпускника вуза [5].

Под поликультурной компетентностью будущего учителя-филолога иностранного языка будем понимать целостное, интегративное, многоуровневое, личностное новообразование, которое является результатом профессиональной подготовки личности в высшем учебном заведении и в процессе непрерывного педагогического образования. Успешность формирования данного новообразования обусловлена совокупностью сформированных у будущего специалиста компетенций, способствующих:

- социализации личности;
- формированию у нее мировоззренческих и научно-профессиональных взглядов;
- формированию педагогического творчества и мастерства;
- формированию способности к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в течение жизни.

Личность со сформированной поликультурной компетентностью присущи ценностные ориентации, общая и филологическая культура, богатый опыт взаимодействия с другими людьми.

Поликультурная компетентность является результатом средств, методов и технологий поликультурного образования, в основе которого – репрезентация вариативности культур, подготовка обучающихся к взаимодействию с поликультурным миром.

По мнению А.В. Шафриковой, «поликультурное образование направлено на развитие и сохранение многообразия культурных ценностей, норм и форм деятельности, что существуют в обществе, и базируется на взаимодействии разных культур» [6, с. 6].

Формирование поликультурной компетентности реализуется в рамках межкультурного взаимодействия. Реализация цели поликультурного образования может достигаться и в системе изучения будущими филологами иностранно языка в высшей школе. Тесная взаимосвязь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и поликультурного образования обосновывается тем, что занятия по иностранному языку позволяют личности оказаться в контексте пересечения культур, реализованного практикой межкультурной коммуникации. Иностраный язык отражает часть иноязычного мира, его культуру, быт, манеры его носителей. Так, изучение иностранного языка реализуется в неразрывной связи с миром и культурой народов – его носителей.

Обосновав потенциал иностранного языка как эффективного средства формирования поликультурной компетентности, обратимся к рассмотрению возможных форм, методов и приемов работы со студентами на занятиях английского языка с целью формирования компонентов анализируемой в данном исследовании компетентности.

Так, формирование поликультурной компетентности может реализовываться путем организации разговорной практики и ознакомления с лингвокраеведческим материалом.

Наибольшим поликультурным потенциалом обладают аутентичные художественные тексты, аудио и видеоматериалы, которые своим содержанием раскрывают отдельные аспекты культуры страны, население которой говорит на английском языке. Использование указанных дидактических средств создает эффект реалистичной мультикультурной и иноязычной среды, содержащей визуальную, слуховую и текстовую информацию о содержании и формах, воплощающих язык и культуру страны. Такие дидактические средства, как текстовые, аудио- и видеоматериалы, позволяют обучать студентов в неразрывном единстве языка и культуры, стимулируют мотивацию будущих филологов к познавательной деятельности через вызов стремления у обучающихся понять и оценить услышанное или прочитанное, распознать связи между культурными явлениями.

Не менее эффективным средством поликультурного образования является сеть Интернет. Так, на основе использования элементов компьютерных и проектных технологий, при которых ведущим средством является Интернет, студентам может быть предложена работа над индивидуальным или групповым проектом в качестве средства расширения иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе углубления поликультурной направленности их языковой подготовки. Коммуникативная и творческо-поисковая деятельность в условиях глобальной сети выступает фактором формирования толерантного сознания личности.

Эффективность методики проектной технологии в данном ключе обосновывается ее поэтапной реализацией, которая способствует развитию и формированию: познавательной деятельности; критического и творческого мышления, умений находить необходимый материал в информационном пространстве поликультурного мира; умения самостоятельно приобретать знания.

Продуктивными для формирования поликультурной компетентности будущих филологов в рамках изучения английского языка является проведение занятий в различных формах с применением активных методов обучения, а именно:

- конференций;
- лингвокраеведческих викторин;
- виртуальных экскурсий по странам, население которых говорит на английском языке;
- дебатов и диспутов;
- творческих конкурсов;
- презентаций, проектов;
- дней и праздников национальной культуры.

Для организации межкультурного общения на занятиях по английскому языку с целью формирования компонентов поликультурной компетентности будущих филологов требуется создание учебных коммуникативных ситуаций, определяющих условия и цели общения. На таких занятиях могут использоваться темы, связанные с особенностями культур различных стран и народов. Во время обсуждения на таких занятиях преподавателю стоит реализовывать и цели поликультурного воспитания, формируя толерантное отношение студентов к представителям других культур, а также не только к их языку, но и традициям, религии, обычаям, нормам народной этики и морали.

Выводы. Система преподавания английского языка выступает эффективной средой для формирования поликультурной компетентности будущих филологов, так как приемы, методы и дидактические средства английского языка обладают колоссальным потенциалом относительно решения целей и задач поликультурного образования.

Литература:

1. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России, 2007. – № 2. – С. 40.
2. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 3. – С. 361-365.
3. Лобанов А.П. Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 2. – С. 227-232.
4. Некрасова Н.В. Поликультурная компетенция как основа формирования общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров регионоведения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 81-90.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 ноября 2015 г. N 1299 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450401.pdf>
6. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. канд. пед. наук / А.В. Шафрикова. – Казань, 1998. – 28 с.

Педагогика

УДК 371

ассистент кафедры Бузолина Анастасия Николаевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменского государственного университета» (г. Тюмень)

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДХШ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы допрофессиональной подготовки обучающихся детской художественной школы (ДХШ), один из важнейших его компонентов образующий фактор в эстетическом и творческом становлении личности будущего художника является чувство цвета. Автор рассматривает различные методы развития чувства цвета в ходе работы с обучающимися над живописным пейзажем.

Ключевые слова: чувство цвета, живописный пейзаж, метод, цветовой анализа живописных произведений, упражнения, показ, прием.

Annotation. The article deals with the problems of pre-professional training of students of children's art school, one of its most important components forming a factor in the aesthetic and creative development of the personality of the future artist is a sense of color. The author considers various methods of developing the sense of color in the course of work with the tutorials on the picturesque landscape.

Keywords: sense of colour, the picturesque landscape, the method of color analysis paintings, exercises showing.

Введение. Развитие чувства цвета, как умения выделять, называть различные цвета и оттенки, умения группировать их по разным признакам, умения видеть и понимать гармонию, настроение цветовых соотношений в природе и живописи, играет важную роль в эстетическом и творческом развитии подрастающего поколения.

Известно, что эстетическое развитие способствует благоприятному психическому развитию ребенка, развитию его художественных способностей.

Таким образом, перед образованием на сегодняшний день стоит проблема, связанная с развитием чувства цвета у детей.

Изложение основного материала статьи. Процесс восприятия и развития чувства цвета у детей в изобразительной деятельности изучали многие психологи: Е.И. Игнатьев, З.М. Истомина, А.А. Мелик-Пашаев, В.С. Мухина и др.; искусствоведы и художники: Н.Н. Волков, В.В. Кандинский, И. Игтен, Р.М. Ивенс и др.; педагоги: Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Л.В. Пантелеева, Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина и др.

Исследователь теории цвета Ивенс Р.М. полагает, что в основное определение чувства цвета входит умение видеть, «чувствовать» глазами именно физические, изобразительные свойства цветов и их оттенки, умение различать цвета по основным характеристикам цвета: светлоте, яркости, насыщенности. Это умение обусловлено, прежде всего, развитостью, «натренированностью» зрительного аппарата человека, опытом восприятия цветового богатства окружающего мира, природы [4, С. 42].

Для того, чтобы дети могли ориентироваться в цветовом богатстве, понимать значение цвета и использовать цвет в своих творческих работах, необходимо систематически и последовательно знакомить обучающихся с цветовой гаммой, формировать умение самостоятельно подбирать нужные цвета, развивать чувство цвета и умение сочетать цвета в своих работах. Умение чувствовать, видеть цветовую гармонию помогает развивать творческую активность у обучающегося.

Чувство цвета лучше всего формировать на занятиях по живописи. Пейзаж является более понятным для детей, благодаря своей уникальности, неповторимости, которая выражается в способности передавать различные эмоциональные состояния.

Когда учащиеся знакомятся с пейзажной живописью, у них наблюдается активное эстетическое восприятие окружающей реальности, красоты природы, красоты человека, взаимоотношения людей, созданной ими жизненной среды, многообразии стилевых картин мира, которые формируют смысловые ориентации ученика. Кроме того, ознакомление с пейзажной живописью позволяет формировать у них любовь к природе, интерес к общественной жизни и различным видам деятельности человека, где дети учатся смешивать цвета, получают новые оттенки и сравнивают их с окружающей природой.

Исследования ученых в этой области подтверждают необходимость проведения целенаправленной педагогической работы по развитию чувства цвета у учащихся ДХШ.

Вместе с тем, существующая в ДХШ система работы с детьми в области изобразительной деятельности не обеспечивает развития чувства цвета, как одного из условий, необходимых для развития творчества и личности ребенка в целом.

Исходя из значимости и актуальности данной темы, нами были выявлены следующие противоречия между необходимостью развития чувства цвета у учащихся ДХШ, как необходимого условия развития успешного творческого самоопределения и недостаточно разработанных методических рекомендаций по внедрению в процесс работы ДХШ методов, направленных на развитие чувства цвета.

В ходе изучения актуальных проблем, связанных с развитием чувства цвета у учащихся ДХШ нами было выявлено, что наиболее значимым средством для формирования такого цвета является создание пейзажа средствами живописи.

У живописи есть свои особенности, благодаря которым пейзажная живопись становится эффективным средством для развития чувства цвета. Создавая художественные образы, живопись использует цвет, колорит и рисунок, выразительность мазков, что обеспечивает гибкость её языка, позволяет ей воспроизводить на плоскости красочное богатство мира, объёмность предметов, их качественное своеобразие и материальную плотность, глубину изображаемого пространства, воздушную перспективу.

При изучении пейзажной живописи ученик сталкивается непосредственно с природным, естественным освещением, которое еще ярче раскрывает свойство цвета. Работая над пейзажем, учащиеся учатся работать с цветом, а именно овладевают такими навыками, как грамотный выбор цвета и сочетание различных оттенков между собой. Также во время работы с краской учащиеся имеют возможность анализировать цвет.

Поэтому, при работе над пейзажем средствами живописи создаются особые условия, помогающие наиболее эффективно развивать чувство цвета у учеников.

При выполнении живописного пейзажа на занятиях живописи немаловажный смысл имеет использование различных методов, таких как сравнительный анализ и сопоставление при рассмотрении картин и побуждение обучающихся к оценке данных произведений, выражение личного отношения к их достоинствам и недочетам. Постановка простейших вопросов, наведенных на выяснение того, что детям нравится в том или ином произведении, какая картина гораздо лучше, обостряет их восприятие и направляет к оценочной точке зрения.

Учащимся полезно проанализировать художественные живописные приемы и методы работы, выразительные средства цвета, помогающие достигать наибольшей выразительности художественного образа в работах. Также развитию чувства цвета у учащихся может способствовать целевые наблюдения природы, рассматривание репродукций с картин известных художников-пейзажистов, таких как К. Коровин, И. Левитан, В. Поленов, А. Саврасов, поскольку работы этих художников передают красоту красок цвета и света, они хорошо понятны детям такого возраста, и их легко анализировать. Анализ творчества известных художников дает возможность понять, сравнить, как основные живописные законы трактуются каждым из художников, по-особому воплощаются в живописном произведении.

Рассмотрим метод цветового анализа живописных произведений.

В процессе анализа произведений художников следует обращать внимание и строить свои рассуждения относительно *построения цветовой палитры, тональных градаций и воздушной перспективы.*

Задачи по ознакомлению учащихся с цветовым анализом живописи:

Содержательная, ставящая целью обучения детей умению понимать, что изображено на картине, о чём рассказал художник в своём произведении, что хотел выразить.

Изобразительно-выразительная. Направлена на развитие умения детей воспринимать и оценивать художественные средства, используемые живописцем, а именно цветовые средства.

Эмоционально-личностная. В неё входят задачи, решая которые мы формируем у детей умение давать эстетическую оценку цветовому строю произведения. В этом ему могут помочь такие вопросы: «Что вам понравилось в картине?», «Какое она вызвала настроение?».

Цветовой анализ картины предполагается выстроить из двух этапов:

1. *Определение общего колорита работы.*

На данном этапе учащимся в решении задач анализа помогут наводящие вопросы, такие как : Какое впечатление производит произведение? Какое настроение передал художник, используя определенные цвета? Какие средства использует художник, чтобы выделить самое главное в своей работе? Каков общий колорит в этой работе?

2. *Определение пары цветового контраста – нюанса в работе.*

Примерные вопросы к учащимся для цветового анализа произведения живописи: Что в картине самое яркое? Какие цвета в сочетании друг с другом являются контрастными? Какие цвета являются нюансными? Какие сочетания цветов мы видим в этой работе?

Чтобы сформировать у детей эмоционально-личностное отношение к картине, которое характеризовалось бы развёрнутостью их ответов, сформированных цветовыми и эмоциональными

ассоциациями необходимо использовать рассказ-образец личностного отношения педагога к картине с использованием метода сравнений и аналогий.

После рассказа педагога, учащиеся уже более уверенно будут подходить к анализу картины; им будут понятны основные характеристики анализа, а также построение своих ответов на вопросы.

Прием сравнения.

Приём сравнения вводится в процесс восприятия живописи постепенно. Вначале даются для сравнения две картины разных художников, одного жанра, но с контрастным настроением, а затем картины одного художника, но разного колористического решения.

Репродукции картин вначале сравнивают по контрасту – настроению, цвету, выделяя лишь один признак.

Приём мысленного создания картины по названию, данному художником.

В начале дети затрудняются последовательно и развернуто излагать свои мысли. Поэтому на первых порах воспитатель использует точные установки. Расскажи, о чём будет картина, что в ней ты выделишь главное?

Что будет написано вокруг главного, какими красками, на каком фоне? Что будет особенно красивым?

Игровые элементы, стимулирующие желание ребёнка рассказать о понравившейся картине: «Кто расскажет лучше, интереснее?».

Необходимо обучать детей задавать вопросы, что свидетельствует о формирующихся у них определённой направленности взглядов, интереса к социальной жизни людей [1, С. 84].

Анализ построения цветовой палитры в работе. Сравнение цветовых оттенков заключается в следующем:

1. Проследить изменения цвета, тона, контраста в каждом сантиметре изображаемого объекта;
2. Отдельно анализировать все изменения цвета у края формы;
3. Край формы так же сравнить с остальными цветовыми пятнами;
4. Необходимо также учитывать закон контраста, который лежит в основе разработки цветовых отношений. Контраст (цветовой, тоновой, яркостный) вокруг предмета противопоставляется основному цвету предмета.

Также контрасты цвета учитываются относительно крупных по своей площади цветовых пятен к мелким цветовым пятнам по своим размерам; контрасты черного цвета — белого цвета в картине; контрасты теплых пятен — холодных пятен; непрерывное, постепенное развитие цвета — резкий цветовой разрыв;

Анализ тональных градаций. На данном этапе необходимо учитывать контрасты ярких пятен — приглушенных пятен; темных оттенков цвета по отношению к светлым; освещенных пятен — теневых пятен;

Анализ воздушной перспективы. Выражен в различии насыщенности цвета, по мере удаления предметов картины вглубь пространства [2, С. 78].

Рассмотрим построение анализа на примере живописных работ художников. Например, пейзажи К. Коро имеют в основе своей резкое сопоставление особенно чистых у светлых красок небес и грязноватых (серых, зеленовато-охристых) красок земли.

В своих пейзажах К. Коро использует тонкий слой краски для передачи прозрачности атмосферы и ее рефлексов. Подобный метод мы встречаем и в творчестве русских пейзажистов Ф. А. Васильева, А. К. Саврасова, В. Д. Поленова и др.

Следует отметить, что при исполнении пейзажа художник уделял внимание и фактуре красочного слоя, она то пастозная, насыщенная на первых планах, то нежная, тонкая, почти прозрачная на дальних планах, что, конечно же, обогащает эмоционально-образное восприятие картины.

Большое значение имеет длительный период развития в себе умение замечать и сравнивать тонкие различия цветовых характеристик разных хроматических, ахроматических оттенков в колорите пейзажа.

Например, картина К. А. Коровина «Летом 1895 г.» построена на ярких, контрастных цветах, которые взаимно «возбуждают друг друга» и в результате повышают эмоциональное напряжение в картине. Это гармонические пары: зелень листвы и ярко-красный бант на шляпе женщины; нежная сирень и охристая песчаная почва.

В этой картине мы наблюдаем не только цветовые гармонические пары, но и один большой тоновой контраст — черно-белый: это темно-зеленая листва всей картины и в центре самое яркое, светлое, чистое пятно белоснежного женского платья, т. е. центр композиции картины выделен еще и в тоновом и яркостном отношении.

К. А. Коровин виртуозно, с артистизмом обыгрывал эти три основные характеристики цвета — цветовую, тоновую и яркостную.

Правильно и точно взятые тональные отношения между всеми элементами пейзажа: это первый и важный этап любого живописного произведения, требующий от художника длительного периода обучения.

В элементах пейзажа первого плана присутствуют рефлексы неба, воздушной дымки, и выписаны они ярче, активней по цвету, чем элементы пейзажа второго и третьего планов, которые более погружены в воздушную дымку и вследствие этого менее насыщены по цвету и тону, утратив свою яркость. Наиболее ярко воздушная атмосфера солнечного дня выражена в картинах К. А. Коровина «Москворецкий мост», «Пристань в Гурзуфе» [2, С. 134].

Таким образом метод анализа произведения известных художников дает возможность полноценно взглянуть на процесс создания пейзажа, на используемые при этом методы и приемы и наиболее полно ощутить взаимосвязь чувства цвета художника с практическими действиями. Также просмотр и анализ пейзажных картин великих художников способствует развитию чувства цвета детей, позволяет обратить внимание на различные детали произведения, пробуждает желание и развитие стремления учащихся к самостоятельной творческой деятельности.

Метод показа (мастер-класс). Занятие будет направлено на формирование навыков смешения красок на палитре, задачами которого будут являться: расширение представления детей об изобразительных свойствах цвета; обогащение у детей сенсорный опыт восприятия цвета; учить детей «чувствовать» цвет, понимать, из каких цветов можно получить задуманный цвет; формировать навыки смешения красок на палитре.

Работа на занятии будет состоять из следующих компонентов: смешивание красок на палитре для получения нужных оттенков; рисование простых элементов; рисование сложных элементов; создание самостоятельной цветовой композиции по заданной теме.

Мы знакомим детей с основным «инструментом» художника - палитрой, объясняем, зачем она нужна, и отмечаем применимость разных поверхностей в качестве палитры (картон, бумага).

На занятии предполагается показать детям, как правильно смешивать краски, выделить главные правила работы художника при смешении гуашевых красок: излишек воды и красок снимается с кончика кисточки; перед тем, как опустить кисточку в баночку с новой краской, кисть необходимо тщательно промывать.

Таким образом, данный метод показа способствует развитию навыков учащихся при работе с цветом, позволяет им не бояться «играть» с цветом, смело смешивать краски и запоминать способ получения того или иного цвета и оттенка. Его использование в педагогическом процессе даёт возможность ребёнку не только чувствовать красоту окружающей действительности, но и правильно строить цветовую палитру в процессе выполнения собственных творческих работ.

Для наиболее эффективного усвоения учащимися полученных знаний о цвете при использовании анализа живописных произведений и метода показа мы применяем метод проведения различных упражнений. Проведение упражнений направлено также на получение учащимися практических навыков при работе с цветом [5].

Метод упражнений.

Для того чтобы у детей возникало меньше ошибок в работе с цветом, нам важно с первых занятий, использовать не только интерес детей, но и развивать их творчество, воображение, умение применять полученные знания о цвете в самостоятельной практической деятельности на занятии.

Чтобы у обучающихся не появлялись скучные и не яркие работы, необходимо включать в занятия развивающие упражнения (они помогают развить наблюдательность, воображение). Можно применять занимательные занятия, они помогут более результативно развивать художественно-творческие способности [5].

К таким упражнениям можно отнести следующие:

Работа с цветными карточками. Упражнения направлены на проверку различения оттенков и интенсивности различных цветовых тонов — разного качества цвета.

Рассмотрим некоторые из упражнений: предлагаются 10 карточек одного цвета, но разной интенсивности цветового тона. Необходимо разложить их по порядку — от самого темного до самого светлого.

Например, предлагаются 10 карточек зеленого цвета с разной степенью выраженности в нем желтого оттенка. Необходимо разложить карточки по порядку: от менее желтых до более желтых.

Оценка результатов: чем больше точность раскладки цветов, тем выше способности к различным видам цветоразличения у ребенка.

Выдаются карточки, различные по цвету. В центре вырезана фигурка. Нужно найти и вставить нужный цвет, который будет контрастен заданному.

Каждый из перечисленных методов учитывает: возрастные особенности учащихся; персональный подход к детям на занятиях по изобразительному искусству.

Следовательно, развитие чувства цвета на различных этапах обучения в детской художественной школе подразумевает конкретные знания и умения, которые преподаются и закрепляются различными формами и методами обучения.

Выводы. Таким образом, пейзаж является наиболее доступным жанром живописи для восприятия детьми, он способствует более глубокому познанию природы, на котором основывается и детское изобразительное творчество. В процессе нашего исследования мы выявили, что методов, способствующих развитию чувства цвета в изучаемой нами литературе предоставлено достаточно много, но мы решили выбрать лишь некоторые, являющиеся наиболее простыми в применении, которые наиболее эффективно возможно направить на развитие чувства цвета у учащихся ДХШ.

Литература:

1. Вибер Ж. Живопись и ее средства [Текст]. - М.: Издательство Академии художеств СССР, 1961. - 224 с.
2. Визер В. В. Живописная грамота. Основы пейзажа [Текст]. — СПб.: Питер, 2007. — 192 с: ил.
3. Визер В.В. Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусстве [Текст]. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
4. Ивенса Р.М. Введение в теорию цвета [Текст] / Пер. с англ. Д.А. Шкловера. М., 1964. - 229 с.
5. Школа изобразительного искусства [Текст]. Выпуск №3. М., 1989г. – 56 с.

Педагогика

УДК: 372.862

кандидат педагогических наук, доцент Бурцев Алексей Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Иваненко Марина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель Дульцев Сергей Николаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России» (г. Екатеринбург)

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье сделан акцент на некоторых подходах к обучению будущих инженеров пожарной безопасности в вузе в контексте общетехнической подготовки. В статье определены качества, которыми должен обладать будущий инженер пожарной безопасности; выделены некоторые аспекты общетехнической подготовки будущих специалистов в вузе и наиболее значимые нетрадиционные подходы в решении профессиональных задач, которые требуют нового инженерного мышления.

Ключевые слова: вуз, общетехническая подготовка, будущий инженер пожарной безопасности.

Annotation. There has been an emphasis on some approaches to training of future engineers of fire safety in a higher education institution in the context of general technical training made. The author defines qualities which future engineer of fire safety has to possess; points out some aspects of general training of future experts in a higher education institution and the most significant nonconventional approaches in solution of professional tasks which demand new engineering thinking.

Keywords: higher school, general technical approach, future engineer of fire safety.

Введение. Сегодня все больше возрастают требования к будущим специалистам, в частности – к инженерам пожарной безопасности. В связи с этим должны быть определены и новые подходы к обучению специалистов на разных образовательных уровнях.

Современный инженер пожарной безопасности должен владеть основами общего машиноведения, чтобы правильно эксплуатировать и обслуживать машины и механизмы, в том числе аварийно-спасательные и пожарные. В процессе общетехнической подготовки закладываются основы общетехнической компетентности будущего выпускника.

Общетехнические дисциплины в вузе способствуют не только общему развитию будущего специалиста – инженера пожарной безопасности, но также служат базой для изучения специальных дисциплин и способствуют улучшению профессиональной подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время, в условиях постоянно повышающихся требований к качеству образования, для государственной противопожарной службы МЧС России необходимы специалисты, быстро адаптирующиеся в современных условиях, которые сегодня способны к творчеству; конструкторской и проектировочной деятельности; принятию не стандартных решений в ограниченный промежуток времени и взятию на себя ответственность за их выполнение.

Среди профессионально важных качеств, которыми должен обладать инженер пожарной безопасности, можно выделить: ответственность, самоконтроль, профессиональную самооценку, эмоциональную устойчивость и т.д. Среди психологических качеств, которыми должен обладать инженер пожарной безопасности, можно выделить: уверенность в себе, способность принимать правильные решения при недостатке необходимой информации, способность к длительному сохранению высокой активности, умение распределять внимание при выполнении нескольких действий или задач, быстрому установлению контактов с новыми людьми и т.д.

Отмеченные качества характеризуют профессиональную компетентность будущих специалистов инженерно-технического профиля в целом и инженеров пожарной безопасности в частности, которая должна формироваться во время обучения и постоянно совершенствоваться в дальнейшей профессиональной деятельности.

В связи с этим, сегодня достаточно остро ставятся вопросы о качестве подготовки специалистов ГПС МЧС России, а также подготовки специалистов других специальностей инженерно-технического профиля в вузах. Для удовлетворения социально-экономических потребностей современного общества необходима планомерная модернизация системы высшего образования (далее – ВО), которая должна основываться не столько на организационных нововведениях, сколько на изменениях в содержании подготовки специалистов, в том числе и общетехнической.

На сегодняшний день, можно наблюдать, что система ВО стремится своевременно реагировать на социокультурные сдвиги, но ввиду достаточно узкой специализации высших образовательных учреждений технического профиля, прослеживается изменение престижа получаемой профессии в сознании обучаемых, изменение мотивации у молодежи к выбору инженерной профессии и в целом отношения к учебе. Поэтому, мы считаем, что одно из основополагающих противоречий в системе ВО – это противоречие между стремительным приращением объема знаний и ограниченными возможностями их усвоения обучаемыми, что подталкивает педагогическую теорию и практику перейти к новому направлению – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию [1].

Таким образом, сложившаяся ситуация в системе ВО указывает на то, что в качестве отдельных направлений следует сделать акцент на самовоспитание и самореализацию будущих специалистов инженерно-технического профиля в целом и инженеров пожарной безопасности в частности, т.е. на смену ориентации от общества к человеку на наиболее приоритетную ориентацию от человека к обществу (приоритет самостоятельности и личной ответственности человека).

Ряд современных ученых [1, с. 57], в своих исследованиях заостряя вопрос о роли личности в системе образования, как главное выделяют активность самой личности в обучении, познавательной деятельности и системе отношений с другими людьми.

Как следствие, перестройка системы ВО должна включать в себя планомерное преобразование содержания, средств, форм и методов обучения в целях развития компетентного специалиста, т.е. должна представлять собой непрерывный процесс обоснованных принципиальных изменений системы [5].

В традиционной (репродуктивной) системе ВО, ориентированной на подготовку специалиста жестко регламентируется содержание образования, в котором сводится к минимуму возможность формирования творческой самостоятельной личности, способной к принятию самостоятельных конструктивных решений. В тоже время, современные требования рынка труда диктуют к подготовке квалифицированных специалистов такие условия, в которых главными профессионально значимыми качествами выступают самоорганизованность и самостоятельность в суждениях и действиях профессиональной направленности.

В общем случае, при репродуктивном обучении, преподаватель предлагает готовый пакет учебного материала для запоминания и воспроизводства. В отличие от репродуктивного подхода к обучению, при продуктивном (творческом) обучении курсанты ощущают потребность в получении знаний, которые они приобретает при анализе и решении инженерно - технических задач. И в этом случае немаловажное значение имеет общетехническая подготовка, роль которой возрастает пропорционально уровню оснащения техническими средствами в различных областях народного хозяйства.

Совокупность индивидуально-личностных, интуитивных качеств обучаемых и воображения в познании изучаемого материала предполагает, что в учебной деятельности закладывается возможность не просто принятия материала как должное, а его осмысление, т.е. учебный материал будет восприниматься не как конечный продукт или истина, а как один из возможных вариантов решения или принятия каких либо действий. Данное положение рассматриваемого принципа согласуется с основной идеей теории деятельности

и личности, предполагающей творческую активность человека в его жизнедеятельности, в том числе и в образовании самого себя [4].

В процессе обучения в сознании курсантов идея творчества должна плотно сочетаться с идеей прогресса и повышения социально-культурного престижа творческой деятельности. При этом, творчество, как индивидуально-личностный процесс, дает понимание того, что человек является не только объектом, но и субъектом самостоятельности, саморазвития, самореализации в мышлении и профессиональной деятельности.

На сегодняшний день, в условиях реорганизации системы ВО необходимо ориентироваться на новый образ будущего инженера-специалиста, т.к. меняются не только области инженерно-технической деятельности, но и сама система инженерно-технической деятельности, которая постоянно расширяет свои границы и усложняясь по своей структуре требует более продуктивных подходов и методов организации управления, в рамках которой необходимы нетрадиционные методы к решению профессиональных задач, требующих нового инженерного мышления. В связи с этим, мы хотели бы отметить, что цель общетехнической подготовки будущих инженеров пожарной безопасности в вузе состоит не только в накоплении курсантами тех или иных инженерных знаний, но и в формировании у них инженерного мышления.

В качестве наиболее значимых нетрадиционных подходов к решению профессиональных задач мы выделяем следующие:

- креативное инженерное мышление, позволяющее использовать в профессиональной сфере деятельности представления и методы современной методологии и прикладных наук; принципы внутри- и межпредметных связей, позволяющих установить связи не только между основными законами и закономерностями, но и между знаниями, умениями и навыками как внутри одного курса, так и между отдельными дисциплинами;
- умение специалиста проектировать, изготавливать и работать со сложными инженерными системами, работа над которыми требует отраслевых знаний в области таких прикладных наук как инженерная психология, дизайн, инженерная экономика и т.д.

Также мы хотели бы рассмотреть общетехническую подготовку инженеров пожарной безопасности с позиции ее ключевых функций, а именно:

- обеспечивает фундаментальность общетехнического образования;
- является основой профессиональной мобильности и умения ориентироваться в изменяющейся социокультурной и производственной среде;
- способствует формированию системного общетехнического мышления;
- расширяет общепрофессиональную культуру будущего специалиста.

На каждом этапе обучения дисциплинам общепрофессионального цикла должно достигаться сбалансированное соответствие требований преподавателя и возможностей курсантов, т.е. требования преподавателей каждой конкретной технической и общинженерной дисциплины должны разрабатываться с учетом подготовки конкурентоспособного специалиста, компетентного в области решения профессиональных задач и готовых к непрерывному саморазвитию и самообразованию.

Данный подход, позволяющий преподавателям и обучающимся, двигаться в сотрудничестве к единой цели, можно выделить как одно из главных условий повышения качества образовательного процесса, т.к. в этом случае, обучение трансформируется в самообучение и самосовершенствование. При этом, курсант вуза переходит из репродуктивного состояния развития в фазу продуктивного (творческого) саморазвития и самопознания.

Также следует отметить, что при решении общинженерных и общетехнических задач важным аспектом является использование междисциплинарных знаний из смежных и взаимозависимых дисциплин общепрофессионального цикла, и которые в дальнейшем будут хорошей базой для изучения профилирующих дисциплин.

На сегодняшний момент, нам приходится соглашаться с тем, что традиционная система инженерно-технического образования не в полном объеме отвечает требованиям современности, ввиду того, что продолжает сохраняться проблема узкоспециализированной подготовки инженеров-специалистов.

Принимая во внимание концепцию профессора А. Ридлера, который считал, что задача высшей технической школы состоит в том, чтобы давать инженеру многостороннее, интегративное образование, так как он помимо специальных познаний нуждается еще и в глубоком объеме образования, которое управляет, «глядит» вперед и своевременно выясняет задачи, выдвигаемые как настоящим, так и будущим [2], можно сказать, что реформа инженерного образования, как ее понимал А.Ридлер, находится до сих пор в России на стадии развития.

И, в этом смысле, для перехода от одного уровня подготовки к другому, очень важное значение имеет готовность самих преподавателей к инновациям в образовании, к способности и умению импровизировать, развитию и применению педагогической интуиции, творческого подхода к обучению и воспитанию конкурентоспособного специалиста. При этом, эффективность реализации инноваций во многом будет определяться личностно-профессиональной позицией самих преподавателей, их отношением к нововведениям и технологической готовностью к изменениям [3].

Также немаловажным фактором в общетехнической подготовке будущих инженеров пожарной безопасности является единое понимание преподавателями содержания используемых в педагогике технологических приемов, методов, подходов, понятий и терминологий, т.е. всего, что касается объектов педагогического творчества, к которым относится как сам образовательный процесс, так и креативные и традиционные способы организации образовательного процесса, а также педагогические средства, содержательная и воспитательная части с учетом опыта поколений.

В заключении отметим, что решение вопроса по обеспечению продуктивной общетехнической подготовки будущих специалистов в сфере пожарной безопасности носит многоаспектный характер и зависит от следующих основополагающих критериев:

- готовность преподавателей общетехнических дисциплин к инновациям в обучении и умелым сочетанием продуктивных методов общетехнической подготовки курсантов с традиционными;
- требования преподавателей и возможности курсантов, с учетом профессиональной направленности учебного заведения должны быть качественно проработаны и сбалансированы;

• контакт между преподавателями и обучаемыми должен выстраиваться в виде взаимодополняющего и взаимообогащающего сотрудничества в процессе обучения и воспитания.

Выводы, которые можно сделать, исходя из всего вышесказанного:

Сегодня необходим поиск новых подходов к обучению будущих инженеров пожарной безопасности по вопросам общетехнической подготовки.

Современный инженер пожарной безопасности должен быстро адаптироваться в любой ситуации; способен к творчеству, а также к конструкторской и проектной деятельности; способен принимать нестандартные решения в ограниченном промежутке времени; уметь принимать на себя ответственность за их выполнение.

Творческий подход к реализации общетехнической подготовки в высших специальных образовательных учреждениях позволит повысить мотивацию к изучаемым дисциплинам и получаемой специальности, активизировать учебно-практическую и самостоятельную деятельность курсантов, сформировать общетехнические компетенции, а репродуктивный подход позволит сформировать требуемые знания, соответствующие умения и навыки через постановку демонстрационного опыта и установочного алгоритма обучения.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Пед. о-во России, 2002. 512 с.
2. Горохов В.Г., Розин В.М. Введение в философию техники. М.: ИНФРА-М, 1998. 224 с.
3. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
4. Щербаков В.С. Проблемы опережающей общепрофессиональной подготовки в современной профессиональной школе // Казанский педагогический журнал. 2005. № 2 (39). С. 14-18.
5. Степанова-Быкова А.С., Дулинец Т.Г. Методика профессионального обучения [Электронный ресурс]: курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Дулинец. – Электрон. дан. (4 Мб). – Красноярск: ИПК СФУ, 2009.

Педагогика

УДК: 811.161.1 – 054.6

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры межкультурной коммуникации Васильева Галина Михайловна

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

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Ян Хайянь

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

УЧЕТ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается феномен прецедентного имени, выступающий в качестве предмета обучения русскому языку китайских студентов-филологов. На основании ряда прецедентных имен, восходящих к русской и западной культурам, был разработан специальный опрос, который проводился среди китайских студентов-филологов, обучающихся в РГПУ им. А. И. Герцена. В результате опроса был выявлен уровень знания китайскими студентами русских прецедентных имен. Были сделаны выводы о лакунарности знаний китайских студентов о важнейших прецедентных именах русской культуры и необходимости формирования у них филологической компетенции.

Ключевые слова: филологическая компетенция, лингвокультурология, прецедентное имя, обучение русскому языку как иностранному.

Annotation. The article deals with the phenomenon of a precedent name, which acts as the subject of teaching Russian to Chinese students of philological departments. Based on a number of precedent-related name dating back to Russian and Western cultures, a special poll was developed, which was conducted among Chinese students of philological departments studying at the Herzen State Pedagogical University of Russia. The poll revealed the level of Chinese students' knowledge of Russian precedent-related name, as well as the precedent-related line corresponding to these characters. Conclusions were made about the lacunarity of Chinese students' knowledge about the most important cultural precedent-related name and the need to form their philological competence.

Keywords: cultural linguistics, precedent-related name, teaching Russian as a foreign language, philological competence.

Введение. Лингвокультурологический подход к преподаванию иностранных языков оказывает существенное влияние на понятие «содержание обучения». Особенно актуальным он становится при обучении иностранных студентов-филологов, основной задачей которого является формирование у них профессиональной компетенции. По общему мнению лингвистов и методистов, филологическая компетенция представляет собой междисциплинарное, комплексное явление, в состав которого в качестве обязательного входит и так называемый «культурный компонент»: филологическая компетенция – это «способности обучающихся правильно соотносить релевантные языковые особенности с условиями, сферами и ситуациями общения, готовность осуществлять исследование языковых единиц в рамках предложенной научной парадигмы, а также принимать культуру, литературное наследия страны изучаемого языка, что позволяет достичь высокого уровня владения языком» [1: 125].

Практически все ученые подчеркивают необходимость включения «культурного компонента» в содержание обучения иностранному языку (А.Н. Шукин, В.В. Сафонова, В.Г. Костомаров, Г.В. Елизарова, Г.М. Васильева, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Л.И. Харченкова, и др.). При этом значительная роль в процессе формирования филологической компетенции принадлежит культурно маркированным единицам: коннотативно маркированной и оценочной лексике, концептам, образам, лингвокультурным типажам, ассоциативно-вербальным полям и т. д. [2: 5; 3: 45]. По нашему мнению, наряду с другими культурно маркированными единицами в содержание обучения русскому языку иностранных студентов-филологов

должны быть включены прецедентные явления, в том числе прецедентные имена русской культуры. Так, Д.Б. Гудков говорит о том, что среди самих имен «можно выделить такие, которые являются ядром языковых средств хранения и трансляции культурной информации, играя ведущую роль в формировании национального языкового сознания, определяя шкалу ценностей и модели поведения членов лингвокультурного сообщества» [4: 21-30].

Прецедентным именем исследователи называют индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, с прецедентной ситуацией с фиксированным комплексом определенных качеств [5:183]. Согласно концепции, представленной в работах В.В. Красных, структуру прецедентного имени можно представить как иерархию дифференциальных и атрибутивных признаков, представляющих собой потенциально возможные индивидуальные знания и представления о прецедентном имени [6: 7-22].

Под дифференциальными признаками прецедентного имени обычно понимают сложную систему характеристик, отличающих данный предмет от других. Дифференциальные признаки могут включать характеристику предмета по внешности, по чертам характера и т.п., или же могут актуализироваться через прецедентную ситуацию. Именно дифференциальные признаки составляют ядро инварианта восприятия, а атрибуты относятся к его периферии. Атрибутами, по мнению исследователей, называются определенные содержательные «элементы», тесно связанные с прецедентным именем. Это могут быть отдельные детали внешности, одежды, по которым можно узнать самого героя.

Являясь «сгустками культуры» в сознании носителей языка, прецедентные имена нередко непонятны носителям иной культуры и представляют собой «закодированный» материал для иностранных студентов.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы выявить уровень знаний и представлений китайских студентов-филологов о русской прецедентной картине мира, на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена был проведен специальный опрос (в опросе участвовали 50 студентов магистратуры первого курса). С этой целью была разработана учебная тематическая классификация важнейших прецедентных имен русской культуры, которая включает следующие группы:

- имена исторических личностей и политических деятелей;
- имена героев русской классической литературы;
- имена героев русского фольклора;
- прецедентные имена библейского происхождения;
- прецедентные имена, восходящие к греческой и римской мифологии (имена античных богов и героев).

Последние группы были включены в данный опрос ввиду того, что так называемое «семантическое поле античности», а также библейские сюжеты являются важной составляющей общеевропейской, в том числе и русской культуры, о чем свидетельствует их частое использование в текстах русской литературы и других художественных произведениях.

Для опроса были отобраны по три имени, входящих в перечисленные группы: имена исторических и политических деятелей (Иван Грозный, Чапаев, Ленин), имена героев русской классической литературы (Онегин, Раскольников, Обломов), фольклорные прецедентные имена (Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Илья Муромец), библейские прецедентные имена (Адам, Ева, Иуда), имена античной мифологии (боги: Зевс, Аполлон, Венера; герои: Геракл, Прометей, Ахилл).

Студентам было предложено два вопроса: известно ли им данное имя; если известно, то, что именно они знают о данном герое (любая известная студентам информация). В сопоставительных целях такой же опрос проводился среди русских студентов филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена.

Результаты опроса показали, что максимальные знания китайские студенты проявили в отношении группы имен политических и исторических деятелей. Так, например, все китайские студенты знают, кто такой В. И. Ленин. Причем студентам известны не только дифференциальные, но и атрибутивные признаки имени (особенности одежды и внешности, детали биографии, место захоронения и др.). Большинству студентов оказались известными основные дифференциальные признаки имен Ивана Грозного и Чапаева, однако среди перечисленных ими характеристик атрибутивных признаков не оказалось. Показательно, что при сравнении с ответами русских студентов выявились несовпадения на уровне оценочного отношения к некоторым историческим деятелям. Например, у русских студентов имя Ленина вызвало неоднозначное отношение (ср.: революционер, руководитель красного террора, руководитель октябрьского переворота и др.), в то время как китайские студенты оценили личность Ленина исключительно положительно (великий лидер мировой революции, великий человек, великий революционер, великий вождь и др.). Неплохо китайские студенты знают имена литературных героев (Онегина, Раскольникова и Обломова). Ср., например, реакции на прецедентное имя Онегин (Пушкин, роман, любовь, лишний человек) и на стимул Раскольников (Достоевский, бедный студент, убил старушку, Петербург). Это можно объяснить тем, что соответствующие литературные произведения студенты-филологи изучают в Китае. Однако и в данной группе были выявлены несовпадения в ответах русских и китайских студентов на уровне оценочного отношения. Например, при неоднозначном отношении русских студентов к Обломову (ленивец, добряк, лентяй и др.) китайцы оценили его исключительно отрицательно (бесполезный, вредный человек, лентяй и др.).

В ответах китайских студентов обнаружился недостаток в знаниях, относящихся к прецедентным именам русского фольклора (Баба-Яга, Кощей Бессмертный, Илья Муромец). Так, например, десяти из пятидесяти китайских студентов оказалось известным имя Бабы-Яги. Они знают, что это «злая старуха из русской сказки», однако атрибутивные признаки им оказались неизвестными. Ввиду этого, не имея, например, представлений о крючковатом носе Бабы-Яги, китайские студенты не смогут понять, почему русские могут назвать Бабой-Ягой очень некрасивую женщину. Китайские студенты не обнаружили знаний об остальных прецедентных именах русского фольклора. Показательно, что абсолютно неизвестными для китайских студентов оказались библейские прецедентные имена (Адам, Ева, Иуда), а также имена античных богов и героев.

Это может быть объяснено тем, что библейские тексты и античная мифология, ставшие частью европейской в том числе русской культуры, оказались большей частью за рамками культуры Китая. Кроме того, поскольку Китай имеет собственную религиозную и культурную традицию, библейские образы и сюжеты, а также образы, восходящие к античной мифологии, оказались невостребованными в китайской прецедентной картине мира. Таким образом, можно говорить о существовании лакунарных фрагментов в национальных прецедентных картинах мира, которые должны быть учтены при формировании содержания обучения китайских студентов-филологов.

Выводы. Результаты опроса обнаружили значительные несовпадения в русской и китайской прецедентных картинах мира, которые определили как недостаток знаний о важнейших прецедентных именах русской культуры, так и расхождение в ценностно-оценочных представлениях носителей различных культур. Представляется, что важным средством формирования филологической компетенции китайских студентов-филологов может послужить учебный словарь прецедентных имен русской культуры, который создается в настоящее время на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена. К его основным параметрам относятся: тематическая дифференциация прецедентных имен соответственно названной выше классификации; расширенное толкование имени, в котором указываются основные характеристики героя (дифференциальные признаки имени), а также признаки атрибутивного характера; возведение каждого прецедентного имени либо к тексту-источнику, либо к прецедентной ситуации; указание на ситуации, в которых говорящий может использовать данное имя в том или ином значении; выделение оценочного отношения к данному герою, характерного для русской культуры (при возможности отмечается и основание данной оценки). Каждая словарная статья содержит иллюстрацию и перевод на китайский язык.

Материалы словаря прошли апробацию в группах китайских студентов-филологов, изучающих русский язык на филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена. Результаты проверочного эксперимента подтвердили эффективность использования учебного словаря прецедентных имен русской культуры для формирования филологической компетенции китайских студентов.

Таким образом, ввиду значительных различий в русской и китайской прецедентных картинах мира формирование у китайских студентов филологической компетенции, предполагающей знание об особенностях культуры, выраженных в языке, требует включения в содержание обучения знаний о важнейших прецедентных именах русской культуры, причем особое внимание должно быть уделено лакунарным группам прецедентных имен.

Литература:

1. Гончарова Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале вариантов английского языка). Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогич. наук. - Мичуринск, 2011. - 489 с.
2. Васильева Г.М. Умом Россию не понять. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев. - СПб.: «Сударыня», 2002. - 116 с.
3. Васильева Г.М., Ян Хайянь Лексема интеллигент в толковых словарях русского и китайского языков: сопоставительное описание // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2017- № 184. - с. 44-50.
4. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2000. – 120 с.
5. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов// Язык. Сознание. Коммуникация: сб. статей. - М.: «Филология», 1997. – Выпуск 1, С. 83
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология.- М.: «Гнозис» 2002. – 284 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Везетни Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению роли рефлексии в системе педагогической деятельности и в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе. В работе обосновывается применение рефлексивных технологий в системе вузовского образования будущих педагогов, раскрывается их сущность и особенности использования.

Ключевые слова: система профессионального образования, рефлексия, технология, педагогические технологии, рефлексивные технологии, подготовка будущих специалистов, дистанционное образование, система высшего профессионального образования, педагогическое образование.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of reflection in the system of pedagogical activity and in the process of professional training of future teachers in higher education. The paper substantiates the use of reflexive technologies in the system of higher education of future teachers, reveals their essence and features of use.

Keywords: system of professional education, reflection, technology, pedagogical technologies, reflective technologies, training of future specialists, distance education, system of higher professional education, pedagogical education.

Введение. Анализ современных требований к личности педагога со стороны государства и общества, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте «Педагог», требует пересмотра путей, методов, форм и технологий реализации профессиональной подготовки специалистов в области образования.

Необходимость поиска и внедрения новых методов и технологий обучения обусловлена тем, что будущий педагог должен работать над формированием и развитием профессионального мышления. Такой подход позволит изменить педагогическую реальность и будет способствовать достижению действенных результатов в системе высшего образования.

Одним из путей решения указанных концептуальных и методических проблем современного педагогического образования является внедрение в реальный образовательный процесс вуза инновационных педагогических технологий.

По нашему мнению, в системе подготовки будущих специалистов одним из обязательных условий на современном этапе с учетом актуальных тенденций образовательной политики государства является внедрение рефлексивных технологий. Данные технологии позволяют создать условия, в которых будущий специалист сможет раскрыть для себя определенный фрагмент содержания, трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности, рефлексировав его посредством вербализации основных смысловых концептов.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности рефлексивных технологий и их роли в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Анализ педагогических исследований последних лет, посвященных проблемам технологического сопровождения образовательного процесса, позволяет говорить о том, что в отечественной науке различные аспекты изучения педагогической рефлексии являются актуальными вопросами современности. На основе указанного анализа заключим, что большинство исследователей в области педагогики и психологии под термином «рефлексия» понимают процесс самоанализа со стороны личности собственной деятельности и уровня ее результативности.

В контексте педагогической деятельности рефлексия рассматривается как профессионально важное качество личности, составляющее основу для формирования социально-перцептивных и коммуникативных способностей педагога и обуславливающее уровень его профессионального самосознания.

В рамках данного исследования мы разделяем точку зрения В.А. Метяевой, которая изучаемое нами понятие характеризует как «сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека, которое наиболее эффективно развивается в условиях специально организованной деятельности» [5, с. 20].

Относительно процесса подготовки будущего педагога в высшей школе рефлексия рассматривается учеными с различных позиций:

- как психологический механизм профессионального самопознания студентов педагогического вуза;
- как один из психологических механизмов самоконтроля, который, в свою очередь, обеспечивает личностный рост будущего педагога.

Степень проявления данного интегративного качества зависит от ряда факторов, среди которых:

- уровень развитости морально-нравственных чувств и ценностных ориентиров личности;
- степень ее образованности;
- уровень самоконтроля.

Изучение сущности рефлексии требует рассмотрения системы ее функционального значения. На основе анализа теоретической литературы определим основные функции рефлексии в системе высшего профессионального педагогического образования. К ним, вслед за Ю.Н. Кулюткиным и И.В. Муштавинской, отнесем следующие:

- повышение значимости отношения к личности обучающегося в образовательной ситуации, иными словами, процесс образования должен носить субъект-субъектный характер;
- расширение возможностей преподавателя относительно построения индивидуально подхода к обучению будущих педагогов в системе высшего профессионального образования путем проектирования индивидуальных образовательных траекторий;
- развитие рефлексивных способностей будущих специалистов;
- становление преподавателя высшей школы как педагога, обладающего высоким уровнем рефлексии, способного объективно проанализировать свои профессиональные достижения и неудачи, выйти из эмоционально негативной ситуации посредством использования средств рефлексии;
- системное повышение профессиональной компетентности преподавателей и будущих педагогов [4].

Формирование профессиональной рефлексии осуществляется по трем основным направлениям:

- изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения;
- изменение личности субъекта, которое проявляется как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;
- изменение соответствующих компонентов установки субъектов по отношению к объекту деятельности.

Изучив сущность и систему функционального значения рефлексии в системе профессионального образования педагогов, будем рассматривать ее в значении педагогической технологии.

В данном исследовании вслед за В.П. Беспалько под педагогической технологией в широком смысле будем понимать проект определенной педагогической системы, которая может быть реализована на практике [1].

При рассмотрении рефлексии как технологии сущность ее видится в развитии способности личности в осуществлении размышления, направленного на себя, самоанализа собственных состояний, поступков, действий, случившихся событий. Данный комплекс мыслительных операций в совокупности составляет аналитическую деятельность.

Необходимость создания коллективной рефлексорной аналитической ситуации подчеркивается В.И. Загвязинским. Ученый утверждает, что «на основе анализа устанавливается соответствие между целями, содержанием, методами деятельности и ее результатом. Каждый участник коллективной мыследеятельности осознает ценность деятельности, определяет собственное место в системе отношений, осмысливает свои способы взаимодействия с окружающим миром» [2, с. 114].

Согласно рефлексивной модели образования фокус учебной деятельности направляется не на усвоение определенной информации, а на осмысление внутренних смыслов и характеристик исследуемых предметов и явлений.

В контексте образовательной деятельности исследователями в области психолого-педагогической науки выделяется учебная рефлексия, в рамках которой определяются такие ее виды, как:

- физическая;
- интеллектуальная;
- сенсорная;
- духовная (нравственная).

Такие виды учебной рефлексии, как интеллектуальная, физическая или сенсорная могут реализовываться как индивидуально, так и в групповом формате. Духовная же рефлексия представляет собой исключительно индивидуальный процесс, результаты которого не демонстрируются перед общественностью.

На основе вышеизложенного подчеркнем, что рефлексия как педагогическая технология в системе высшего профессионального образования педагогов способна:

- выступать формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывая цели, содержание, средства, формы и способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия);
- отражать внутренние особенности личностных состояний (сенсорная рефлексия);
- быть в роли средства самопознания [3].

В системе профессионального образования педагогов возможна различная направленность рефлексии, в частности: на понимание и регулирование настроения и эмоционального состояния; на анализ содержания образовательных программ и учебной информации; на анализ результатов образовательной деятельности [2].

В психолого-педагогической науке виды рефлексии дифференцируют не только по ее направленности, но и относительно целей ее применения. Так, исследователи выделяют:

- коммуникативную рефлексия, целью которой является анализ внутреннего мира других людей и причин их поступков; то есть рефлексия как механизм познания окружающего мира;
- личностную рефлексия, направленную на познание личности: ее свойств и качеств, характерных черт поведения, стиля отношений с другими людьми;
- интеллектуальную рефлексия, характеризующуюся способностями к анализу вариативных способов их решения, нахождению наиболее рациональных путей решения путем неоднократного возвращения к условиям задач [6].

Использование рефлексии в образовательном процессе связано с целеполаганием. Постановка обучающимися целей своего обучения предполагает дальнейшую рефлексия, характеризующуюся осознанием способов достижения поставленной цели. В данном случае рефлексия – не только итог, но и основа для новой образовательной деятельности и постановки новых целей.

Комбинирование технологий целеполагания и рефлексии в различных видах деятельности должно осуществляться систематически. Такой образовательный подход приводит к тому, что будущий специалист, начинает самостоятельно формировать свои цели. Так, рефлексия позволяет выявить и закрепить результаты образовательной деятельности.

Методика внедрения рефлексивных технологий включает следующие этапы:

1. Этап предметной, дорефлексивной деятельности.
2. Этап исследования последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам.
3. Этап формирования результатов рефлексии: предметная продукция деятельности – идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы; способы, которые использовались или создавались в ходе деятельности; гипотезы относительно будущей деятельности.
4. Этап проверки гипотезы на практике в последующей предметной деятельности.

На современном этапе в системе педагогического образования наиболее целесообразным является применение рефлексивных технологий в осуществления дистанционных форм обучения. Так, данные технологии применяются в профессиональном и дополнительном образовании педагогов. В данном контексте рефлексия является механизмом самопознания личностью собственной деятельности, позволяющим всем участникам образовательного процесса контролировать ход обучения.

Выводы. Исходя из проведенного анализа роли рефлексии в профессиональной педагогической деятельности, подчеркнем, что профессиональная рефлексия представляет собой психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности, одним из критериев сформированности которой является психологическая готовность к осуществлению этой деятельности.

Все вышеизложенное актуализирует потребность применения в системе высшего профессионального образования педагогов рефлексивных технологий, связанных с оценкой самого процесса обучения и его результатов. Применение указанных технологий также подразумевает постановку студентами образовательных целей и их личностного принятия, благодаря чему впоследствии формируется осмысление способов достижения поставленных образовательных целей и задач.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2004. – С. 114.
3. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. СПб.: СПбАППО, 2002. – 56 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 48 с.
5. Метаева В.А. Методологическое обоснование рефлексивных методик // Педагогика. 2006. – №7. – С. 20.
6. Пономарев Я.А. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. – М.: МФО: ИФ АН РФ, 2000. – 127 с.

УДК 378: 004

кандидат педагогических наук Везетну Екатерина Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

кандидат физико-математических наук, доцент Гапонов Андрей Иванович

Институт экономики и управления (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

ассистент Смирнова Оксана Юрьевна

Институт экономики и управления (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ И ПАРНЫХ СРАВНЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются критерии и показатели, с помощью которых возможно провести оценивание педагогического мастерства преподавателя. Первая группа критериев связана с обучающей деятельностью преподавателя, вторая группа критериев – критерии результативно-личностного аспекта деятельности преподавателя. В дальнейшем с помощью разработанных критериев и показателей возможно рассчитать комплексную оценку педагогического мастерства преподавателя.

Ключевые слова: показатели, критерии, оценка педагогического мастерства преподавателя, обучающая деятельность, результаты обучающей деятельности.

Annotation. The article examines the criteria and indicators, with the help of which it is possible to assess the teacher's pedagogical skills. The first group of criteria are the components of the didactic basis related to the teaching activity of the teacher, the second group of criteria are the criteria for assessing the teaching activity of the teacher. In the future, with the help of the developed criteria and indicators, it is possible to calculate a comprehensive assessment of the pedagogical skill of the teacher.

Keywords: indicators, criteria, assessment of pedagogical skills of the teacher, training activities, the results of training activities.

Введение. Основной движущей силой, координирующей образовательный и воспитательный процессы образовательной организации высшего образования, является преподаватель. В повседневной работе он руководствуется своим педагогическим мастерством и высокой подготовленностью к выполнению задач профессиональной деятельности. Уровень сформированности различных компетенций (общекультурных, профессиональных и т.д.) обучающихся прямо пропорционально зависит от уровня педагогического мастерства преподавателя. Актуальность данной статьи заключается в том, что в настоящее время не разработаны показатели и критерии для определения уровня педагогического мастерства преподавателя. В связи с этим оценка квалификации преподавателя не объективна, что приводит к дезориентации преподавателя.

Как отмечает Л. П. Одерий педагогическое мастерство – синтез психолого-педагогического мышления, знаний, умений и навыков, и эмоционально-волевых способов выражений, которые во взаимосвязи с высокоразвитыми способностями личности преподавателя предоставляют возможность эффективного решения учебно-воспитательных задач [11]. Общие признаки педагогического мастерства: сильные и глубокие знания, развитые умения и навыки, авторитет в научно-исследовательской, методической деятельности, широта кругозора и способность находить эффективные методы, приемы и способы для достижения цели обучения [11]. Педагогическое мастерство (ПМ) в образовательном процессе – высший уровень осуществления обучающей деятельности, критерии ПМ – критерии оценки обучающей деятельности и ее результатов.

Формулировка цели статьи. Необходимо разработать критерии и определить показатели педагогического мастерства преподавателя, для расчета комплексной оценки.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое мастерство – это и наука, и искусство, и ремесло, и дар, и успех, который дается преподавателю систематическим и кропотливым трудом.

Проблемами педагогического мастерства преподавателя занимались такие великие ученые как: Н. А. Добролюбов, В. Д. Сиповский, К. Д. Ушинский и К. П. Яновский. Значительный вклад в разработку проблем педагогической деятельности и мастерства преподавателей внесли исследования, следующих педагогов: И. А. Зазюна, Н. В. Кузьминой, С. Д. Смирнова, З. Ф. Есаревой, Л. М. Митина.

Величина и актуальность исследуемой проблемы требует разработки критериев и их показателей педагогического мастерства преподавателя. Для того чтобы рассчитать комплексную оценку педагогического мастерства необходимо установить критерии и сформулировать показатели. Как правило, к показателям педагогического мастерства преподаватели относят всевозможные формы работы, связанные с педагогической деятельностью и с повышением эффективности процесса обучения [11 – 13]. Определим показатели педагогического мастерства с помощью критериев, выступающих мерой оценки педагогической деятельности и ее результатов. Группы критериев:

- Первая группа. Виды деятельности, связанные с организацией, осуществлением, обеспечением функционирования дидактической системы. Виды деятельности преподавателя охватывающие основные стороны образовательного процесса.

- Вторая группа. Уровень, на котором осуществляется педагогическая деятельность – это результаты успеваемости студентов. Критерии, позволяющие оценить результаты педагогической деятельности.

Первая группа критериев связана с обучающей деятельностью преподавателя. В совокупности критерии первой группы должны осуществлять полную оценку обучающей деятельности преподавателя. Выделим в обучающей деятельности наиболее важные компоненты, которые будут критериями оценки обучающей деятельности преподавателя. В процессе обучения преподаватель взаимодействует с

обучающимися, мотивируя и стимулируя их личности к активной познавательной деятельности. Критерии первой группы связаны с главными компонентами учебного процесса и отражают основные стороны обучающей деятельности преподавателя. Приведенное количество показателей в таблице 1, с одной стороны оптимально раскрывают обучающую деятельность преподавателя, с другой стороны увеличение числа показателей усложнит расчёт комплексной оценки педагогического мастерства преподавателя. Вышеперечисленные критерии и показатели являются необходимыми и достаточными, для определения уровня обучающей деятельности преподавателя.

Вторая группа критериев связана с образовательным процессом и результатами успеваемости обучающихся. На эффективность процесса обучения оказывает влияние следующие факторы (кроме обучающей деятельности преподавателя): личностные качества преподавателя; условия, в которых осуществляется педагогическая деятельность. Определим критерии оценки результативно-личностного аспекта деятельности преподавателя. Такие ученые как Н. В. Кузьмина, В. Ф. Кочуров, Н. В. Мишин [4 – 6] исследовали вопросы, связанные с: оценкой результатов деятельности преподавателя и обучающихся; проявлением личности педагога в результатах успеваемости обучающихся, выражающемся, в совершенствовании профессионально-педагогической деятельности, в социальной значимости личности педагога, в успешности обучения, в комплексном решении задач образования, воспитания, развития обучающихся и т.д.

Выделим наиболее важные компоненты результатов деятельности преподавателя, представленные в таблице 1, которые являются определяющими уровня профессионализма. Необходимо также учитывать, что результаты деятельности преподавателя, проявляются в достижениях обучаемых и в собственных достижениях (сформированность общекультурных, профессиональных компетенций и ИКТ-компетенций). Результативно-личностные критерии являются отражением влияния всех компонентов образовательного процесса на конечный результат профессиональной деятельности педагога.

Таблица 1

Критерии педагогического мастерства преподавателя

<i>Первая группа критериев (А)</i>	<i>Вторая группа критериев (В)</i>
Первый критерий	
Владение содержанием образования (наличие профессиональных компетенций преподавателя) и его дидактическая организация (А1)	Успешность обучения (В1)
Второй критерий	
Организация и осуществление профессиональной деятельности в процессе обучения (А2)	Комплексное решение задач образования, воспитания, развития (В2)
Третий критерий	
Организация учебно-познавательной деятельности обучающегося (А3)	Степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания» (В3)
Четвертый критерий	
Стимулирование и мотивация личности обучающегося в процессе обучения (А4)	Совершенствование профессиональной деятельности (В4)
Пятый критерий	
Структурно-композиционное построение учебного занятия (А5)	Профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога В(5)

Иерархическая структура формирования интегральной оценки (ИО) педагогического мастерства представлена на рисунке 1.

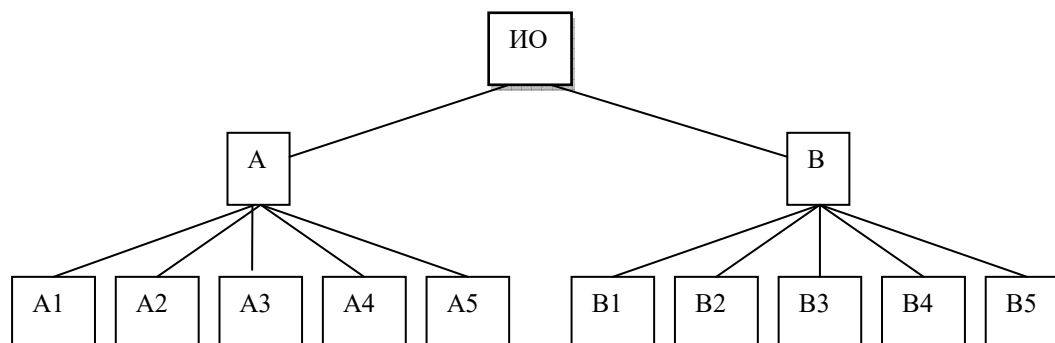


Рисунок 1. Иерархическая структура формирования интегральной оценки

Учитывая высокую эффективность применения Метода Анализа Иерархий (МАИ) и теории нечетких множеств (ТНМ) при решении широкого спектра многокритериальных задач [1, 2, 3, 8], в настоящей работе

предлагается на основании приведенных критериев сравнить уровень педагогического мастерства двух преподавателей P_1, P_2 , используя элементы (МАИ) и (ТНМ) [9].

Такой подход оправдан, если эксперт не представляет возможным даже качественно оценить значения критериев, но может определить преимущество рассматриваемых объектов по каждому из критериев. Во избежание перегруженности математическими выкладками будем считать, что все рассматриваемые критерии имеют одинаковую важность.

На первом этапе эксперт проводит парные сравнения показателей критериев по девятибалльной шкале [10] (Таблица 2), и результаты записывается в виде матриц парных сравнений,

$$A(k) = \begin{pmatrix} a_{11}^k & a_{12}^k \\ a_{21}^k & a_{22}^k \end{pmatrix}, B(l) = \begin{pmatrix} b_{11}^l & b_{12}^l \\ b_{21}^l & b_{22}^l \end{pmatrix}, k, l = 1, 2, 3, 4, 5$$

элементы которых a_{ij}^k, b_{ij}^l , отражают преимущество преподавателя i над преподавателем j по показателям Ak, Bl соответственно из множества группы критериев A и B [6]. Легко убедиться, что значения компонент собственных векторов рассмотренных матриц равны

$$\mu_{Ak}(p_1) = \frac{1}{1+a_{21}^k}, \mu_{Ak}(p_2) = \frac{1}{1+a_{12}^k}, \mu_{Bl}(p_1) = \frac{1}{1+b_{21}^l}, \mu_{Bl}(p_2) = \frac{1}{1+b_{12}^l}$$

Таким образом, числа $\mu_{Ak}(p_i), \mu_{Bl}(p_i), i = 1, 2$, имеющие значения от 0 до 1 можно рассматривать в качестве характеристики уровня мастерства преподавателя по рассматриваемым критериям, равным функциям принадлежности нечетких множеств, соответствующих этим критериям \tilde{A}_k, \tilde{B}_l , заданных на универсальном множестве вариантов P_1, P_2 [15]. Тогда критерии $Ak \in A, Bl \in B$ будут соответствовать нечетким множествам

$$\tilde{A}_k = \left\{ \frac{\mu_{Ak}(p_1)}{P_1}, \frac{\mu_{Ak}(p_2)}{P_2} \right\}, \tilde{B}_l = \left\{ \frac{\mu_{Bl}(p_1)}{P_1}, \frac{\mu_{Bl}(p_2)}{P_2} \right\}$$

при этом, чем больше числитель, тем выше оценка по соответствующему критерию.

Таблица 2

Шкала парных сравнений

Степень преимущества	Определение
1	Отсутствует преимущество P_1 над P_2 .
2	Слабое преимущество P_1 над P_2 .
3	Среднее преимущество P_1 над P_2 .
4	Преимущество P_1 над P_2 выше среднего.
5	Умеренно сильное преимущество P_1 над P_2 .
6	Сильное преимущество P_1 над P_2 .
7	Очень сильное преимущество P_1 над P_2 .
8	Почти абсолютное преимущество P_1 над P_2 .
9	Абсолютное преимущество P_1 над P_2 .
Обратные значения степени преимущества.	Если преимущество P_1 над P_2 имеет одно из приведенных значений, то оценка преимущества P_2 над P_1 будет иметь обратное значение. Например, если по критерию $A(2)$ P_1 в 5 раз превосходит P_2 , т.е., если $a_{12}^2 = 5$, то $a_{21}^2 = 1/5$.

Высказывания эксперта относительно парных сравнений критериев мастерства двух преподавателей P_1 и P_2 , соответствующие матрицы парных сравнений и нечеткие множества приведены в таблицах 3, 4.

Парные сравнения критериев первой группы критериев

Критерий	Парные сравнения	Матрица	Нечеткое множество
A1	Слабое преимущество p_2 над p_1 .	$\begin{pmatrix} 1 & 0,5 \\ 2 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,33}{p_1}, \frac{0,67}{p_2} \right\}$
A2	Преимущество p_1 над p_2 выше среднего.	$\begin{pmatrix} 1 & 4 \\ 0,25 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,8}{p_1}, \frac{0,2}{p_2} \right\}$
A3	Отсутствует преимущество p_1 над p_2 .	$\begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,5}{p_1}, \frac{0,5}{p_2} \right\}$
A4	Почти абсолютное преимущество p_1 над p_2 .	$\begin{pmatrix} 1 & 8 \\ 0,125 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,89}{p_1}, \frac{0,11}{p_2} \right\}$
A5	Среднее преимущество p_2 над p_1 .	$\begin{pmatrix} 1 & 0,33 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,25}{p_1}, \frac{0,75}{p_2} \right\}$

Таблица 4

Парные сравнения критериев второй группы критериев

Критерий	Парные сравнения	Матрица	Нечеткое множество
B1	Среднее преимущество p_2 над p_1 .	$\begin{pmatrix} 1 & 0,33 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,25}{p_1}, \frac{0,75}{p_2} \right\}$
B2	Умеренно сильное преимущество p_1 над p_2 .	$\begin{pmatrix} 1 & 5 \\ 0,2 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,83}{p_1}, \frac{0,17}{p_2} \right\}$
B3	Среднее преимущество p_1 над p_2 .	$\begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0,5 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,67}{p_1}, \frac{0,33}{p_2} \right\}$
B4	Отсутствует преимущество p_1 над p_2 .	$\begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 1 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,5}{p_1}, \frac{0,5}{p_2} \right\}$
B5	Очень сильное преимущество p_2 над p_1 .	$\begin{pmatrix} 1 & 0,14 \\ 7 & 1 \end{pmatrix}$	$\left\{ \frac{0,12}{p_1}, \frac{0,88}{p_2} \right\}$

На следующем этапе для выяснения преимущества как по критериям А и В, так и в целом по интегральной оценке педагогического мастерства эксперт, руководствуясь принципом Беллмана-Заде [15], согласно которому решением является результат, у которого минимальное значение критерия рассматриваемой группы критериев (значений функций принадлежности) максимально среди всех минимальных значений рассматриваемых вариантов. Таким образом, итоговое нечеткое множество

$$\tilde{A} = \tilde{A}_1 \cap \tilde{A}_2 \cap \tilde{A}_3 \cap \tilde{A}_4 \cap \tilde{A}_5,$$

определяется как результат пересечения нечетких множеств

$$\tilde{B} = \tilde{B}_1 \cap \tilde{B}_2 \cap \tilde{B}_3 \cap \tilde{B}_4 \cap \tilde{B}_5$$

для каждого из преподавателей. Нечеткое множество, соответствующее

интегральной оценке С, определяется как $\tilde{C} = \tilde{A} \cap \tilde{B}$. Поскольку в теории нечетких множеств операция пересечения соответствует минимуму функций принадлежности по всем критериям, то, исходя из значений, приведенных в последней столбце таблиц 3, 4, получаем следующие выражения для нечетких по критериям А, В и интегральной оценке С:

$$\tilde{A} = \left\{ \frac{\min(\mu_{Ak}(p_1))}{p_1}, \frac{\min(\mu_{Ak}(p_2))}{p_2} \right\} = \left\{ \frac{0,25}{p_1}, \frac{0,11}{p_2} \right\},$$

$$\tilde{B} = \left\{ \frac{\min(\mu_{Bl}(p_1))}{p_1}, \frac{\min(\mu_{Bl}(p_2))}{p_2} \right\} = \left\{ \frac{0,12}{p_1}, \frac{0,17}{p_2} \right\},$$

$$\tilde{C} = \left\{ \frac{\min(\mu_{Ak}(p_1), \mu_{Bl}(p_1))}{p_1}, \frac{\min(\mu_{Ak}(p_2), \mu_{Bl}(p_2))}{p_2} \right\} = \left\{ \frac{0,12}{p_1}, \frac{0,11}{p_2} \right\}.$$

Полученные результаты показывают, что в случае приведенных экспертных парных сравнений первый преподаватель обладает слабым преимуществом по критерию А; по критерию В – второй преподаватель обладает преимуществом несколько ниже, чем просто «слабое» (в 1,4 раза); по интегральному показателю оценки можно считать практически равным при очень незначительном превосходстве первого.

Рассмотренный алгоритм нетрудно применить для нескольких ранжируемых объектов (преподавателей). В случае же неравновесных критериев аналогичная задача решается с использованием коэффициентов их относительной важности [9].

Литература:

1. Замотайлова Д.А., Коляда В.В., Недогонова Т.А. Математические и инструментальные средства поддержки учебного процесса аспирантуры. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. № 131. С. 161-176.
2. Звягин Л.С. Применение методов математического и системного анализа в прогнозировании тенденций современной экономики, Вопросы экономики и управления. 2017. № 1 (8). С. 10-17.
3. Кольвах Д.А. Сравнение методов принятия решений. Интернаука. 2017. № 30 (34). С. 6-9.
4. Кочуров В.Ф. Оценивание и прогнозирование педагогической деятельности. Л.: НИИ ООВ, 1984. – 36 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970
6. Мишин В.М. Управление качеством: Учеб. пособие для вузов / В.М. Мишин. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. - 303 с.
7. Одерий Л.П. Основы системы контроля качества обучения: Учеб. пособие. / Л.П. Одерий - К.:ИСИО, 1995. – 132 с.
8. Раевская Е.А., Сарапулова Т.В., Пимонов А.Г. Алгоритм оценки инновационных проектов на основе методов системного анализа и нечеткой логики. В сборнике: Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием "Россия молодая" Конференция проходит при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Ответственный редактор Костюк Светлана Георгиевна . 2017. С. 43008.
9. Ротштейн А. П., Штовба С. Д. Нечеткий многокритериальный анализ вариантов с применением парных сравнений // Известия РАН. Теория и системы управления. 2001. № 3. С. 150–154.
10. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. – М.:»Радио и связь», 1993. – 278 с.
11. Туник Е.Ю. Педагогическое мастерство преподавателя физического воспитания // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту // зб.наук.праць за ред. проф. Єрмакова С.С. - Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2008. - №6. - С. 156-159.
12. Бородин Е. М., Крупнова А. В., Бородин К. Н. Критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1316–1320. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85264.htm>.
13. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковое. – 3-е изд., Испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 256 с.
14. Сергиевич А.А., Бацевич А.Э. Проблема формирования педагогического мастерства преподавателя ВУЗа / Вестн. Ом. ун-та. 2014. № 2. С. 191–193.
15. Zade L.A. Fuzzy sets. Inforvation and control, 1965, p. 338 – 353.

Педагогика

УДК 37/04

кандидат экономических наук, доцент **Винникова Ирина Сергеевна**

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

старший преподаватель **Кузнецова Екатерина Андреевна**

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

студент **Закария Абдул Карим**

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

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается методика организации самостоятельной работы обучающихся экономических направлений подготовки при изучении финансовой математики. Дидактической основой организации самостоятельной работы обучающихся педагогического вуза представлены и обоснованы основные принципы: профессиональная направленность, индивидуальный подход к обучающимся, принцип «от простого к сложному», обязательный, дифференцированный контроль, распределение объема материала. Представлено теоретическое обоснование предлагаемой методики самостоятельной работы, описана организация самостоятельной работы при изучении раздела «Простые и сложные проценты».

Ключевые слова: методика, финансовая математика, самостоятельная работа, обучающиеся, профессиональная направленность, педагогический вуз.

Annotation. In the article the technique of organization of independent work of students of economic directions of preparation in the study of financial mathematics is considered. The didactic basis for the organization of independent work of students of a pedagogical university is presented and substantiated the basic principles:

professional orientation, individual approach to students, the principle of "from simple to complex," compulsory, differentiated control, distribution of the volume of material. The theoretical substantiation of the proposed method of independent work is presented, the organization of independent work is described in the study of the section "Simple and compound interests".

Keywords: methodology, financial mathematics, independent work, students, professional orientation, pedagogical high school.

Введение. С введением новых образовательных стандартов в настоящее время и разработкой на их основе учебных планов бакалавриата практически на всех экономических направлениях подготовки произошло сокращение количества часов на изучение курса финансовой математики, при этом содержание программы дисциплины осталось прежним, а для ряда профилей даже расширилось. Выход из сложившейся ситуации видится в правильной организации самостоятельной работы обучающихся.

Цель исследования заключается в рассмотрении организации самостоятельной работы обучающихся вузов на экономических направлениях подготовки при изучении финансовой математики в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Основной целью самостоятельной работы обучающихся на современном этапе является улучшение профессиональной подготовки бакалавров, направленное на формирование системы общекультурных и профессиональных компетенций, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Сущность самостоятельного обучения определяется в дидактике как способность обучающегося без посторонней помощи приобретать информацию из разных источников. Ни один образ не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. Наибольший успех, как известно, в учении достигается тогда, когда обучающийся ориентируется на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций.

Дидактической основой рациональной организации самостоятельной работы обучающихся педагогического вуза можно считать принципы:

- 1) профессиональную направленность;
- 2) индивидуальный подход к обучающимся;
- 3) принцип «от простого к сложному»;
- 4) обязательный, своевременный, дифференцированный контроль;
- 5) дозированное распределение объема материала [1, 5].

Профессиональную направленность рассматриваем как основополагающий и системообразующий принцип в финансово-математическом образовании экономиста, обеспечивающий достижение основной цели изучения финансовой математики – обеспечить должную финансово-экономическую подготовку будущего бакалавра к успешной профессиональной деятельности. Использование этого принципа для организации самостоятельной работы обучающихся при изучении финансовой математики предполагает осуществление следующих этапов в содержательном аспекте.

1. Корректировку разделения курса «Финансовая математика» для аудиторной и для самостоятельной работы обучающихся, при этом руководствуемся необходимостью в математических знаниях обучающихся для овладения ими компетенциями направления подготовки (экономическими), т. е. Отбор тем для самостоятельной работы и количество выделенного времени на их изучение.

2. Корректировку содержания материала дисциплины «Финансовая математика»:

а) выделение финансово-математического материала, необходимого для данного направления подготовки;

б) использование профессионально-ориентированного материала – на фактологическом, теоретическом и практическом уровнях. На фактологическом уровне материал конкретизируется и иллюстрируется примерами из специальных или общеэкономических дисциплин. На теоретическом – более глубоко рассматриваются вопросы возможного применения полученных финансово-математических знаний в будущей профессиональной деятельности. Практический уровень имеет целью выработать конкретные прикладные и практические знания, умения, навыки в приобретении необходимого уровня профессиональных компетенций экономиста.

В методологическом аспекте с целью реализации профессиональной направленности в обучении предполагается использование метода математического моделирования при решении прикладных задач.

Индивидуальный подход предполагает применение индивидуальных домашних заданий (с учетом уровня финансово-математической подготовки каждого обучающегося), направленных на выработку навыков решения задач, индивидуальные варианты контрольных заданий, возможность индивидуальных консультаций с преподавателем. При этом контроль самостоятельной работы должен быть обязательным, своевременным и дифференцированным по уровням знаний обучающихся. Самостоятельную работу можно размещать в ЭОС Moodle по данному курсу [3, 7]. Для этого первоначально используется входное тестирование, предназначенное выявить уровень знаний обучающихся. Далее используем контроль текущий и итоговый в обязательном порядке. Кроме того, обучающийся сам может выбрать карточку желаемого уровня сложности на «удовлетворительно» или на «хорошо – отлично».

Принцип «от простого к сложному» подразумевает подбор теоретического и практического материала с опорой на психологическую составляющую восприятия обучающегося. На первом и втором курсе в начальный период обучения дедуктивное изложение материала с соблюдением логической формализации теории трудно воспринимается обучающимися. Литературу по финансовой математике, представленную в безупречной логической форме, научным математическим языком, обучающиеся младших курсов самостоятельно изучать практически не способны. Задача преподавателя – упростить логическую схему построения финансово-математической теории, не нарушая научной целостности и строгости, подготовить доступный учебный материал. Во избежание перегрузки обучающихся необходимо дозированно распределить учебный материал на части, изучение которых должно заканчиваться обязательным контрольным мероприятием.

Решающая роль в организации самостоятельной работы принадлежит преподавателю, который должен работать не с обучающимся «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами,

индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества обучающегося как будущего специалиста высокой квалификации.

При изучении дисциплины организация самостоятельной работы должна представлять единство взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа;
2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

Предлагается следующий вариант организации самостоятельной работы обучающихся факультета управления и социально-технических сервисов вуза по дисциплине «Финансовая математика» на примере раздела «Простые и сложные проценты» (при этом не будем останавливаться на обязательных лекционной и практической частях курса).

Весь материал практических занятий разбиваем на два блока: расчеты простыми процентами (2 часа) и расчеты сложными процентами (2 часа). Дополнительно в конце каждого блока проводятся два контрольных мероприятия.

Самостоятельная работа состоит из индивидуального домашнего задания, состоящего из совокупности задач по изучаемым блокам раздела, и перечня тем раздела, предлагаемых обучающимся для самостоятельного изучения. На первом практическом занятии каждого блока обучающиеся получают индивидуальные домашние задания (около 20 задач различной трудности). Они направлены на отработку изученного на занятии материала. Отчет о проделанной работе происходит индивидуально на консультации перед каждой контрольной точкой. Преподаватель ставит баллы (оценку). Общий балл суммируется из балла за отчет по домашнему заданию и балла за контрольную работу. Контрольная работа дифференцируемая. Обучающийся выбирает карточку А (на «удовлетворительно») или В (на «хорошо – отлично»). За правильно выполненную работу по карточке А обучающийся получает минимальный зачетный балл; если работа по карточке В выполнена с большим количеством ошибок (и ее нельзя оценить на «хорошо»), то обучающемуся предлагается выполнить работу по карточке А. Невыполнение индивидуального домашнего задания делает бесполезным проведение контроля для данного обучающегося, поэтому он к контрольной работе не допускается. Контрольные работы содержат задания, аналогичные предложенным в индивидуальном задании.

На основании анализа использования простых и сложных процентов в финансово-экономической деятельности будущего бакалавра выделим перечисленные ниже темы раздела «Простые и сложные проценты» для самостоятельного изучения обучающимися.

- 1) Функция накопления.
- 2) Простые проценты.
- 3) Сложные проценты.
- 4) Текущая стоимость денег и дисконтирование.

Предлагается для использования литература: пособия, методические рекомендации кафедры, электронные материалы. Проводятся два контрольных занятия: на первом обучающиеся отчитываются по самостоятельно изученным двум первым темам, а на втором – по третьей и четвертой темам. В индивидуальные задания обучающихся, решаемые к отчету, включаются задачи на определение простых и сложных процентов, нахождение периода времени и сумм наращивания и дисконтирования.

В первое задание включено:

- 1) самостоятельное исследование материала по вопросам первой и второй тем (конспект);
- 2) задача на графическое изображение простых процентов;
- 3) решение двух задач на определение текущей стоимости и дисконтирование методом простых процентов по периодам с использованием финансовых таблиц;
- 4) решение двух задач на нахождение будущей стоимости методом простых процентов при использовании обыкновенного процента с точным числом дней, обыкновенного процента с приближенным числом дней и точного процента с точным числом дней в году.

Во второе индивидуальное задание включено:

- 1) самостоятельное исследование материала по вопросам третьей и четвертой тем (конспект);
- 2) задача на графическое изображение сложных процентов;
- 3) решение двух задач на определение текущей стоимости и дисконтирование методом сложных процентов по периодам с использованием финансовых таблиц;
- 4) решение двух задач на нахождение будущей стоимости методом сложных процентов и сравнение скорости наращивания по ссудным и учетным процентам.

Карточки с заданиями составлялись с опорой на учебные издания [2], [6], учебно-методические пособия, методические рекомендации, электронные дидактические материалы.

В качестве заданий повышенной сложности при соответствующем уровне подготовки обучающихся-экономистов и соответствующей заинтересованности применяются задания типа:

1. Доказать следующее утверждение: банковское дисконтирование нельзя осуществлять во всех ситуациях, например по достаточно большой учетной ставке и задолго до срока платежа.
2. Доказать следующее утверждение: при наращении по простой учетной ставке величина начисляемых процентов с каждым годом увеличивается, при наращении капитала по простой процентной ставке капитала ежегодно увеличивается на одну и ту же величину.
3. Доказать следующее утверждение: простая учетная ставка обеспечивает более быстрый рост капитала, чем такая же по величине процентная ставка.
4. Согласно финансовому соглашению банк начисляет по полугодиям проценты на вклады по сложной учетной ставке 28% годовых. Определить в виде простой учетной ставки стоимость привлеченных средств для коммерческого банка при их размещении на 3 месяца, полгода, год и др.

В помощь обучающимся предлагаются составленные преподавателями кафедры страхования, финансов и кредита рекомендации по выполнению типовых расчетов по дисциплине из литературы [2, 6] и самостоятельно. Кроме того, составлен электронный учебно-методический комплекс на базе ЭОС Moodle университета, содержащий теоретический материал по программе курса «Финансовая математика», решенные примеры практических заданий, тесты на отработку всех типов изучаемых задач, тесты на выбор видов процентов и схем начисления для конкретной прикладной задачи, контрольные задания из нашей базы

данных, сгруппированные по вариантам. Все задания и тесты в нашем ЭУМК оцениваются баллами, а в результате выводится результирующий балл набранный по дисциплине в целом. Тем самым организованная самостоятельная работа по курсу позволяет повысить уровень освоения профессиональных компетенций будущему экономисту, и, как следствие, повысить уровень финансовой грамотности у студентов вузов в целом. [4] Эффективность предлагаемой организации самостоятельной работы обучающихся установлена практически в процессе преподавания дисциплины «Финансовая математика».

Выводы. Активная самостоятельная работа обучающихся возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Подводя итог, необходимо отметить огромную роль выбора методики организации самостоятельной работы обучающихся с целью повышения качества освоения любой дисциплины, особенно требующей практической отработки полученных знаний и умений. Наша цель не только и не столько обучить финансовой математике будущего бакалавра, сколько сформировать профессиональные компетенции обучающегося, выработать у него мотивацию и желание постоянно получать новые знания, совершенствовать умения, именно это будет необходимо в течение всей его профессиональной жизни, при формировании творческой личности бакалавра экономики, способного к саморазвитию.

Литература:

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения / О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова // Вестник Мининского университета. - 2015. - № 3 (11). - С. 14. URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2015-3> (дата обращения 15.08.2018).

2. Вахрушева Н.В. Финансовая математика: учебное пособие / Н.В. Вахрушева. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. - 180 с.: ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-2505-7; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=258793> (дата обращения 15.08.2018).

3. Винникова И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» // В сборнике: Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация. Сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2017. С. 216-220.

4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 39.

5. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42

6. Красина Ф.А. Финансовые вычисления: учебное пособие / Ф.А. Красина; Министерство образования и науки Российской Федерации, Томский Государственный Университет Систем Управления и Радиоэлектроники (ТУСУР), Факультет дистанционного обучения. - Томск: ТУСУР, 2015. - 190 с. - Библиогр.: с. 180; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=480646> (дата обращения 15.08.2018).

7. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.

8. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций // Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39

Педагогика

УДК 37/04

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

студент Тиндва Онгани Жастин

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

ОРГАНИЗАЦИЯ, КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСОВЫЙ АНАЛИЗ В СТРАХОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

Аннотация. В статье доказывается необходимость грамотной организации и контроля самостоятельной работы обучающихся вуза при освоении профессиональных компетенций. Процесс рассматривается на примере дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации». Раскрывается основной принцип организации самостоятельной работы по дисциплине, который состоит в придании ей индивидуализированного характера. Представлена организация аудиторных и внеаудиторных самостоятельных работ, выполнения курсовой работы по курсу, рассмотрены особенности текущего и итогового контроля, активно применяемые авторами.

Ключевые слова: методика, финансовый анализ в страховой организации, самостоятельная работа, контроль, обучающиеся, профессиональная направленность.

Annotation. The article proves the necessity of competent organization and control of the independent work of students of a university when mastering professional competences. The process is examined on the example of the discipline "Financial analysis in an insurance organization". The basic principle of organizing independent work on discipline is disclosed, which consists in giving it an individualized character. The organization of auditor and extracurricular independent works, performance of course work on the course, the features of current and final control actively used by the authors are presented.

Keywords: methodology, financial analysis in an insurance organization, independent work, supervision, students, professional orientation.

Введение. Важной частью образовательного процесса в высшем заведении является самостоятельная работа обучающихся. Она развивает умение учиться, формирует общекультурные и профессиональные компетенции, способности к самообразованию и саморазвитию, творческому применению полученных знаний, помогает адаптироваться в будущей профессиональной деятельности. Кроме того самостоятельная работа требует разработки полноценного методического обеспечения, а в широком смысле адекватной образовательной среды [1, 5].

Цель исследования предполагает представление грамотной организации и контроля самостоятельной работы обучающихся высшего заведения, изучающих дисциплину «Финансовый анализ в страховой организации».

Изложение основного материала статьи. Самостоятельная работа обучающегося реализуется непосредственно в процессе аудиторных занятий, в контакте с преподавателем вне рамок расписания, в библиотеке, дома, на кафедре. Зачастую границы между различными формами самостоятельной работы стерты, а сами ее виды пересекаются. Тем не менее, под самостоятельной работой, чаще всего, подразумевается внеаудиторная работа.

В процессе обучения дисциплинам учебного плана в вузе предусмотрены различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, практическим занятиям, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, домашних индивидуальных заданий, расчетно-графических, курсовых работ (проектов).

Для повышения эффективности учебной деятельности организация самостоятельной работы должна быть направлена как на оптимизацию отдельных ее видов, так и на создание условий высокой активности и ответственности обучающихся не только в аудитории, но и за ее пределами. Поскольку в стандартах высшего образования на внеаудиторную работу отводится не менее половины бюджета времени обучающегося при организации учебного процесса важно обеспечить рациональное использование этого времени. Привнесение черт систематичности и непрерывности в течение самостоятельной работы приучит обучающегося не откладывать выполнение полученного задания на последний момент, а равномерно распределять внеаудиторную нагрузку.

Основной принцип организации самостоятельной работы по дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации» состоит в придании ей индивидуализированного характера. Решающая роль здесь принадлежит преподавателю. Он помогает обучающемуся научиться осмысленно, творчески работать сначала с учебным, а потом и научным материалом, заложить основы самоорганизации и самовоспитания, привить умение в дальнейшем регулярно повышать свою квалификацию.

Повышение роли самостоятельной работы диктует первостепенное внимание в преподавательской деятельности уделять разработке методик и форм организации аудиторной и внеаудиторной работы, способных обеспечить необходимый уровень самостоятельности обучающихся, созданию информационно-методического обеспечения учебного процесса для эффективной организации учебной деятельности.

Приемы и способы организации аудиторных и внеаудиторных занятий обучающихся по изучению дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» в формах выполнения практических заданий и курсовой работы хорошо отработаны и описаны в материалах [2, 3] и способствует освоению единой дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации». В соответствии с учебным планом для направления экономика отдельно выделяются дисциплины «Финансовый анализ» и «Страховое дело». Таким образом обучающиеся знакомы и с основами страховой деятельности и приемами и методами финансового анализа в целом.

Учебное пособие для самостоятельной работы обучающихся, изданное и апробированное в НГПУ им. К. Минина, состоит из пяти частей. В первой части представлены материалы по ключевым темам теории финансового анализа деятельности страховой организации, выделены основные приемы и методы финансового анализа. Во второй части описана финансовая отчетность страховой организации. В третьей части представлена общая оценка финансового состояния компании, с полным методическим обеспечением анализа динамики и структуры бухгалтерского баланса страховой организации, анализ ликвидности баланса, включающим расчетные формулы, интерпретацию результатов вычислений. В четвертой части обобщены данные по анализу финансовых коэффициентов, а именно показателей финансовой устойчивости, платежеспособности, коэффициентов ликвидности, рентабельности, деловой активности, несостоятельности (банкротства) страховой организации. В заключительной пятой части представлен финансовый потенциал страховщика и его инвестиционная деятельность.

Во ЭОС Moodle по дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации» изложены методические рекомендации для выполнения курсовой работы, содержащие тематику, структуру, исходные данные, методику исчисления и анализа исследуемых показателей, разъяснения к оформлению таблиц, графиков, формулированию выводов, приложения с типовыми расчетами и выводами. Все задания обеспечены базовыми исходными данными по отчетности различных российских страховщиков, подлежащими корректировке по индивидуальным вариантам [2, 7, 8].

Выбор практических заданий репродуктивно-тренировочного уровня в качестве оптимальной формы организации внеаудиторной учебной деятельности обучающихся обусловлен необходимостью придания ей непринужденного характера и обеспечения успешных результатов.

Задания выполняются по представленной методике и содержат примеры выполнения. Точно определен объем и рассчитано время на выполнение каждого практического задания, поскольку непосильный объем работы и чрезмерно завышенные требования резко снижают мотивацию обучения. Методическое сопровождение любого практического задания рассчитано на нулевой уровень знаний обучающегося по изучаемой теме. Это позволяет всем обучающимся, как регулярно, так и нерегулярно посещающим лекции, выполнить поставленную задачу.

Для обучающихся, не пропускающих лекционные занятия, познавательная деятельность проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Не дожидаясь окончания лекции, многие обучающиеся полностью справляются с практическим заданием по текущей теме. Таким образом достигается упреждающий эффект усвоения необходимого лекционного материала. Обучающиеся же, пропускающие лекции, дефицит материала частично восполняют в процессе самостоятельной работы. В помощь им материалы учебного пособия по дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации» и поясняющие примеры в

электронной образовательной системе Moodle. ЭУМК по дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации» – прекрасное дополнение и помощь как обучающемуся, так и преподавателю (рис. 1).

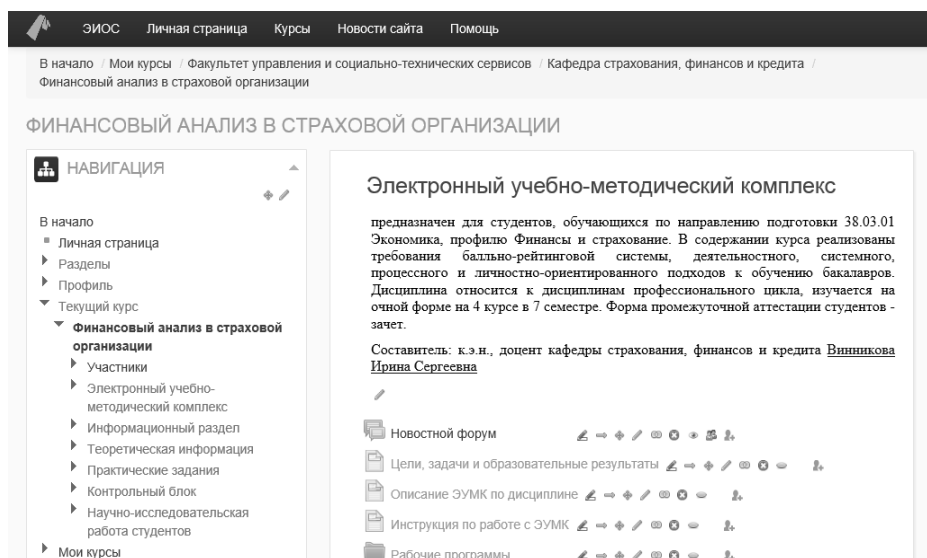


Рисунок 1. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» [2]

Выполняя поставленные задачи, обучающийся закрепляет теоретические знания, у него формируется комплекс умений и навыков применения методов обобщения и анализа бухгалтерской информации, приобретаются необходимые профессиональные компетенции, он учится делать аргументированные выводы о закономерностях структуры, динамики и взаимосвязи исследуемых финансово-хозяйственных процессов в страховой организации.

Регулярность и результативность самостоятельной работы обучающегося обеспечивается применением активных методов контроля. [6, 8] Текущий контроль выполнения заданий проводится систематически в течение семестра. Кроме этого проводится обязательный внутрисеместровый контроль с использованием теоретических и практических заданий (рис. 2). Обучающиеся, справившиеся с определенным этапом работы в установленные сроки, получают более высокий балл (оценку) при аттестации по дисциплине в целом.

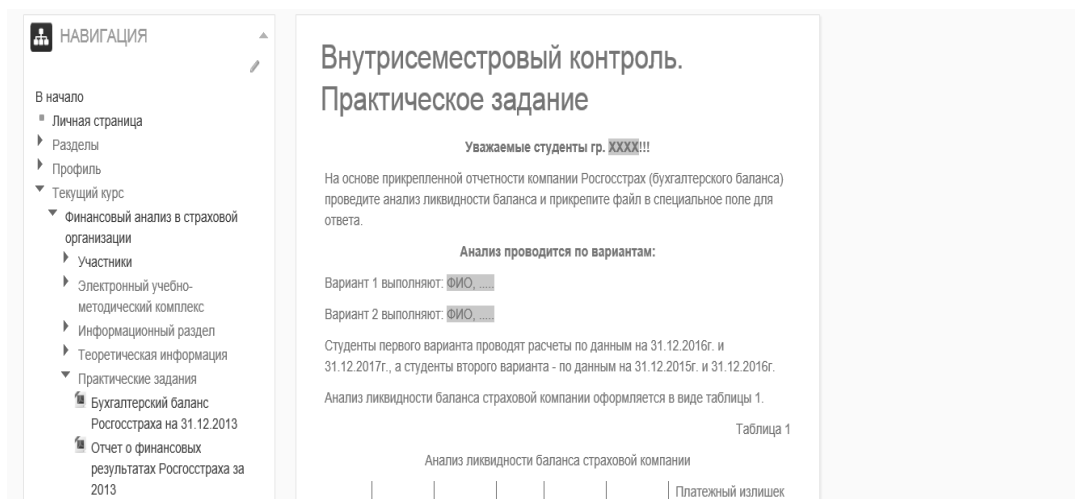


Рисунок 2. Пример внутрисеместрового контроля для обучающихся

Мотивацией к выполнению практических заданий и домашних работ в полном объеме является допуск обучающегося к экзамену, во время которого осуществляется контроль знаний и умений обучающихся по итогам изучения дисциплины, освоения необходимых профессиональных компетенций.

В начале изучения дисциплины проводится входной контроль степени усвоения ключевых вопросов, методик, приемов анализа пройденных при изучении дисциплины «Финансовый анализ» в форме экспресс-тестирования в течение 15-20 минут.

Курсовая работа является творческим (проектным) видом самостоятельной работы, требующим анализа финансово-хозяйственной деятельности страховщика, формулировки на его основе выводов и разработки предложений по улучшению финансовой деятельности рассматриваемого объекта в будущем. Основная ее часть выполняется обучающимися самостоятельно. На аудиторных занятиях под руководством преподавателя проходят начальная и заключительная стадии работы. На этапе подготовки к выполнению курсовой работы преподаватель в скрытом виде предлагает аудитории проблему, которую нужно выявить и сформулировать таким образом, чтобы каждый обучающийся как можно более творчески отнесся к ее решению. На последующем этапе, используя разнообразные источники информации, обучающиеся

самостоятельно освещают теоретические и методические аспекты разрабатываемой темы, выполняют расчетно-аналитическую часть курсовой работы, оформляют таблицы и графики, формулируют выводы. Данная стадия предусматривает наибольший объем внеаудиторной исследовательской деятельности. Во время консультаций с преподавателем устраняются трудноразрешимые проблемы, возникшие в процессе выполнения задания. Заключительный этап курсовой работы нацелен на творческое применение обучающимися полученных знаний, навыков, умений, освоение профессиональных компетенций. Он представляет собой презентацию, оценку и осмысление конечного результата. Задача преподавателя заключается в организации обмена мнениями между участниками проекта с целью выявления сильных и слабых сторон проектного задания. В целом роль преподавателя сводится к созданию условий, максимально благоприятных для раскрытия и проявления творческого потенциала обучающихся, в координации работы, помощи в преодолении непредвиденных трудностей.

В процессе выполнения курсовой работы студент демонстрирует степень усвоения теоретических основ изученных финансово-экономических дисциплин, уровень знаний о возможностях и границах применения методов и приемов финансового анализа для нужд управления деятельностью страховой организации, моделирования и прогнозирования финансово-хозяйственной ситуации, приобретает научно-исследовательский опыт. В основе курсовой работы унифицированные показатели финансово-хозяйственной деятельности страховой организации.

Индивидуальные исходные данные выдаются обучающимся в дополнение к методическим рекомендациям по выполнению курсовой работы. Значения показателей ежегодно обновляются и соответствуют современному состоянию и тенденциям развития страховой деятельности. Числовая информация сопровождается материалами официальной бухгалтерской отчетности, опубликованными на сайте российских страховщиков и Центрального банка России.

Учебный процесс построен так, что курсовая работа по дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации» выполняется параллельно аудиторным занятиям. Это создает определенные трудности для обучающихся преимущественно заочной формы обучения. Поэтому учебное пособие и методические рекомендации достаточно детально раскрывают теоретические, методологические и практические аспекты разрабатываемой темы и позволяют обучающимся справиться с курсовой работой самостоятельно, независимо от формы обучения и уровня их подготовки.

Проверенная курсовая работа с предварительной оценкой возвращается обучающемуся. Он знакомится с замечаниями рецензента и устраняет имеющиеся недостатки. Через две недели после официального срока сдачи курсовой работы на проверку все обучающиеся без исключения подвергаются контрольному тестированию для выявления уровня их подготовки к защите. Защита проводится в форме презентации результатов исследования и ответов на вопросы преподавателя, после чего выставляется окончательный балл (оценка). Выполнение и успешная защита курсовой работы по дисциплине является обязательным условием допуска обучающегося к сдаче экзамена.

Для обучающихся успешно справляющихся с практическими работами, этапами курсовой работы, тестированием предусмотрено участие в научной деятельности по направлению изучаемой дисциплины, а именно подготовка и опубликование научных статей или участие в конкурсах с научно-исследовательскими работами. Положительные результаты научной деятельности дают обучающимся дополнительные баллы по дисциплине, а также формируют портфолио для будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Систематичность и творческий характер самостоятельной работы, способствует качественной подготовке обучающихся по изучаемой дисциплине «Финансовый анализ в страховой организации», позволяют получить необходимый уровень профессиональных компетенций будущего бакалавра. Приобретенный положительный практический опыт самостоятельной работы поможет обучающимся успешно справиться с учебными исследованиями по родственным дисциплинам, а на заключительном этапе обучения с выпускными квалификационными работами [4, 9].

Литература:

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения / О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова // Вестник Мининского университета. - 2015. - № 3 (11). - С. 14. URL: <http://globalf5.com/Zhumaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2015-3> (дата обращения 16.08.2018).
2. Винникова И.С. Особенности применения электронной образовательной среды Moodle при изучении дисциплины «Финансовый анализ в страховой организации» // В сборнике: Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация. Сборник трудов XVIII Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2017. С. 216-220.
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Финансовый анализ в страховой организации. Учебное пособие. Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. - 162 с.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шутова Ю.Г., Стародубова Д.С. Педагогические особенности формирования финансовой грамотности у студентов экономических направлений подготовки // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 39.
5. Губарева А.Е. Современные формы организации самостоятельной работы и контроля знаний студентов вузов // Высшее образование сегодня. 2009. № 10. С. 59-62.
6. Дыбина О.В., Щетинина В.В. Контроль самостоятельной работы студентов в вузе // Теория и практика общественного развития. 2015. № 4. С. 122-129.
7. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.
8. Несвит В.Д., Евсюков В.А., Пузина В.М., Степанищев Н.Н., Малич А.Н., Бондарец О.А. Самостоятельная работа студента и ее контроль в свете СДО (системы дистанционного обучения) // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 12 (54). С. 110-113.
9. Рудковская В.Ф., Ефремова Н.А. Самостоятельная работа: организация, осуществление и контроль // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 162.

УДК 371

кандидат педагогических наук **Вовк Екатерина Владимировна**
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования
 «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению сущности понятий «общение» и «педагогическое общение», обоснованию важности культуры педагогического общения в системе профессионально значимых качеств будущего учителя начальных классов. В исследовании изучаются составляющие коммуникативного компонента профессионального образования будущих учителей начального образования, исследуются их теоретические и дидактические аспекты.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, культура педагогического общения, коммуникативная компетентность, технология педагогического общения, профессиональная подготовка педагогов, учителя начальных классов, эдукационная среда начального образования.

Annotation. The article is devoted to the study of the essence of the concepts of "communication" and "pedagogical communication", substantiation of the importance of the culture of pedagogical communication in the system of professionally significant qualities of the future primary school teacher. The study examines the components of the communicative component of professional education of future teachers of primary education, examines their theoretical and didactic aspects.

Keywords: communication, pedagogical communication, culture of pedagogical communication, communicative competence, technology of pedagogical communication, professional training of teachers, primary school teachers, educational environment of primary education.

Введение. Тенденции развития отечественного социума в значительной мере изменили и усложнили роль педагога в современном образовании. Современный учитель выступает в нынешних условиях не только источником информации, но и субъектом, реализующим организацию и управление учебно-воспитательным процессом, направленным на развитие личности каждого обучающегося.

Обеспечение единства учебного, воспитательного и развивающего процессов предполагает систематическую работу, направленную на повышение уровня общей и педагогической культуры современного педагога, его умений организовывать взаимодействие с обучающимися, общаться с ними и руководить их деятельностью. Вышеизложенное актуализирует изучение проблемы педагогического общения.

Данный феномен является важным для педагогов, реализующих профессиональную деятельность на всех ступенях, однако, по нашему мнению, для учителя начальной школы уровень культуры педагогического общения приобретает особую значимость ввиду специфики эдукационной среды начального образования и возрастных особенностей воспитанников.

Успешность первых образовательных шагов младших школьников зависит во многом от компетентности и профессионализма педагога. В связи с этим в современных условиях возрастают требования к личности будущего учителя, способного осуществлять профессиональную деятельность в контексте современной эдукационной среды начальной школы, а также, следовательно, – и к системе его подготовки в высшей школе.

Формирование культуры педагогического общения и необходимых коммуникативных компетенций у будущих учителей начальных классов является одной из ведущих задач профессионального педагогического образования на современном этапе его развития. Однако успешность формирования указанных профессионально значимых качеств педагога начальных классов зависит от тех условий, которые создаст педагогический вуз. По нашему мнению, указанная задача должна решаться путем реализации систематической целенаправленной деятельности по формированию культуры педагогического общения и коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов путем применения форм и методов обучения, способствующих активизации познавательной деятельности студентов в овладении необходимыми знаниями и умениями в сфере коммуникативной деятельности, а также посредством обеспечения диалогического контекста образовательной деятельности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование важности формирования культуры педагогического общения у будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе, а также освещение дидактических аспектов указанной проблемы.

Изложение основного материала статьи. Актуальность изучения проблемы общения обоснована важностью его роли в самой природе и сущности педагогической деятельности.

По словам Н.В. Старостиной, «деятельность педагога, как в школе, так и в вузе неразрывно связана с общением, коммуникацией. Именно повседневное общение с учениками, студентами является основой, на которой базируется образовательный процесс» [8, 237]. В.В. Спивакова в данном контексте подчеркивает, что педагогическая деятельность не может осуществляться вне акта коммуникации, базирующейся на принципе совместной творческой деятельности субъектов образования, их активном взаимодействии [7].

Проблема общения в различных ее аспектах исследовалась многими отечественными и зарубежными учеными. Исследователи в области философии, психологии, педагогики рассматривают общение как особую форму взаимодействия людей и определяют проблему культуры общения по трем основным аспектам:

- социальному;
- психологическому
- педагогическому.

В отечественной педагогической науке проблеме общения были посвящены труды таких выдающихся ученых, как А.А. Бодалев, Н.С. Ефимова, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, А.В. Петровский и др.

В «Словаре по педагогике» под редакцией Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова анализируемый в данном исследовании феномен определяется как «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [3, с. 216].

По определению В. С. Кукушина, общение представляет собой «процесс непосредственных взаимоотношений, обращения людей друг к другу, основанный на разумном понимании и намеренной передаче знаний, мыслей и переживаний в соответствии с социальными нормами и условиями осуществляемой деятельности» [5, с. 48].

По мнению Н.С. Ефимовой, общение является многофункциональным феноменом. Исследовательница выделяет следующие функции общения:

- прагматическую;
- формирующую;
- функцию подтверждения;
- функцию организации;
- внутриличностную [1].

Среди указанных функций общения, по мнению Н.С. Ефимовой, важнейшей выступает внутриличностная, которая рассматривается исследовательницей как универсальный способ мышления человека. Важность данной функции обусловлена тем, что посредством внутреннего диалога человек обретает способность принимать определенные решения, совершать осознанные и значимые поступки [1].

На основе вышеизложенного обобщим, что общение определяется нами как важнейший фактор личностного развития. Именно в рамках данного феномена возникают, развиваются, существуют и проявляются психические процессы, состояния и особенности поведения личности. Данную мысль подтверждает и Н.В. Старостина, подчеркивая, что «ведущее значение общения в жизнедеятельности человека состоит в том, что оно является средством организации совместной деятельности людей и способом удовлетворения потребности человека в другом человеке» [8, с. 238].

Наряду с другими видами общения, педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

В контексте исследования проблемы педагогического общения можно выделить ряд научных направлений, в рамках которых учеными изучаются определенные аспекты анализируемого феномена:

- изучение и определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога (Ю.Н. Емельянов, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, А.А. Леонтьев и др.);
- исследование проблемы взаимопонимания между педагогами и обучающимися (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.)
- изучение норм, реализуемых в педагогическом общении, в частности, исследование проблем педагогического такта и этики (Э.А. Гришин, И.В. Страхов и др.).

Педагогическое общение представляет собой творческий процесс, включающий три взаимосвязанных и взаимообусловленных его компонента:

- общение как обмен информацией;
- общение как взаимодействие в системе «педагог – обучающийся»;
- общение как эмоциональный фон образовательного процесса [7].

Рассмотрев основные теоретические аспекты педагогического общения, заключим, что анализ педагогической деятельности молодых специалистов – учителей начальных классов позволяет выделить ряд сложностей, проявляющихся в наличии трудностей в речевом общении; сложностей в управлении общением во время проведения урока, в управлении собственным психическим состоянием в общении; неумения наладить контакт с детьми. Одной из причин появления подобных сложностей и трудностей в практике молодого учителя начальной школы является недостаточная проработанность стратегии, методов, организационных форм и в целом системы коммуникативной подготовки студентов. В этой связи рациональным и необходимым, по нашему мнению, является обоснование утверждения о том, что продуктивность педагогической деятельности учителя в условиях эдукационной среды начальной школы зависит от уровня овладения будущим специалистом технологией педагогического общения.

На основе вышеизложенного, подчеркнем, что в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов начальных классов обязательным условием является формирование культуры педагогического общения как компонента педагогического мастерства, обучения навыкам применения технологии педагогического общения, что в совокупности обосновывает необходимость формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Анализ теоретической психолого-педагогической литературы позволяет прийти к выводу о том, что в современной науке нет единого подхода к определению сущности термина «коммуникативная компетентность». В этой связи мы разделяем мнение Н.А. Ротовой, которая на основе анализа научных концепций Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и других теоретиков компетентностного подхода под понятием «коммуникативная компетентность» понимает «интегративное качество личности, предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективного социального взаимодействия (при сохранении индивидуальности каждого элемента социума) с целью передачи, взаимобмена информацией, установлением контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств» [6, с. 114]. В данном ключе стоит уточнить, что под термином «интегративное качество личности» Н.А. Ротова понимает «элемент подструктуры личности, обладающий направленностью, способностью к саморазвитию и функционированию» [6, с. 114].

Относительно профессиональной подготовки педагога начального образования сущность коммуникативной компетенции заключается в реализации системных изменений знаний и умений специалиста, направленных на поиск наиболее эффективных способов решения жизненных и профессиональных ситуаций.

Формирование коммуникативной компетентности педагога начального образования невозможно без знания ее структуры. Вслед за Н.В. Кузьминой и И.А. Зимней выделим следующие компоненты структуры коммуникативной компетентности:

- гносеологический компонент, включающий знание содержания решаемых профессиональных задач, поиск и взаимообмен информацией, способность к принятию решений.
- аксиологический компонент, включающий ценности и ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности, готовность педагога к действиям, его способность к самообразованию.
- праксиологический компонент, включающий умения, навыки, действия, опыт педагогического общения [4; 2].

На основе анализа структуры коммуникативной компетентности подчеркнем, что в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов необходимо формирование таких компетенций, как:

- знание коммуникативной структуры педагогического процесса;
- умение правильно соотносить методы педагогического воздействия с особенностями общения в конкретной ситуации и на определенном этапе обучения;
- умение моделировать свое поведение в процессе коммуникативной деятельности.

Выводы. Обобщая вышесказанное, заключим, что с учетом современных требований к личности педагога, особенностей физического, эмоционального и интеллектуального развития детей младшего школьного возраста, а также специфики педагогической деятельности необходимым компонентом профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов является формирование навыков педагогического общения. Коммуникативный компонент профессиональной подготовки учителей начальных классов включает формирование культуры педагогического общения как одной из составляющих педагогического мастерства, обучение технологии указанного вида общения, а также формирование всех компонентов коммуникативной компетентности.

Обоснованная важность формирования компонентов коммуникативной компетентности вызывает необходимость пересмотра форм и содержания профессиональной подготовки, поиска и применения эффективных форм, методов и технологий обучения студентов, направленных на непосредственное формирование компонентов коммуникативной компетентности и культуры педагогического общения будущих педагогов начального образования.

Литература:

1. Ефимова Н.С. Психология общения. Практикум по психологии. Учебное пособие. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2006. – С. 8-14.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 336 с.
4. Кузьмина Н.В. Основы общей и прикладной акмеологии: учеб. пособ. – М., 1995. – 57 с.
5. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 256 с.
6. Ротова Н.А. Сущность, содержание и компоненты коммуникативной компетенции педагога начального общего образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 110-117.
7. Сливакова В.В. Педагогическое общение в системе «преподаватель – студент» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 247-250.
8. Старостина Н.В. Сущностная характеристика понятий «общение» и «педагогическое общение» // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. – № 3. – С. 237-241.

Педагогика

УДК 378: 342.5

кандидат социологических наук Ворожцов Александр Михайлович

Восточно-Сибирский институт министерства внутренних дел России (г. Иркутск);

преподаватель Щербинин Евгений Сергеевич

Барнаулский юридический институт министерства внутренних дел России (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕР БЕЗОПАСНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ

Аннотация. Неправильное или халатное обращение с оружием и боеприпасами может привести к ранению или гибели стреляющего. Приобретенный навык безопасного обращения с оружием позволяет избежать трагических случайностей. Правила безопасного обращения с оружием должны знать все сотрудники органов внутренних дел. Вовремя замеченное и предотвращенное несвойственное поведение обучающегося, способствует предупреждению нарушения мер безопасности. С целью соблюдения мер безопасности при проведении стрельб, в тире или на стрельбище важно создать условия для их соблюдения. Знание мер безопасности у стрелка должно формироваться не путем заучивания основных положений, а путем осмысления и установления внутренних запретов на те, или иные действия с оружием, которые могут повлечь негативные последствия. Зная особенности применения мер безопасности можно исключить трагические случаи на занятиях по огневой подготовке.

Ключевые слова: дисциплина огневая подготовка, руководитель стрельб, меры безопасности при обращении с оружием и боеприпасами, применение правил безопасного обращения с оружием, нарушение мер безопасности, контроль руководителя стрельб.

Annotation. Improper or negligent handling of weapons and ammunition can result in injury or death of the shooter. Acquired the skill of safe handling of weapons to avoid tragic accidents. All employees of the internal Affairs bodies should know the rules of safe handling of weapons. Timely noticed and prevented unusual behavior of the student, helps to prevent violations of security measures. In order to comply with safety measures during shooting, shooting or shooting range, it is important to create conditions for their compliance. Knowledge of security

measures in the shooter should be formed not by learning the basic provisions, but by understanding and establishing internal prohibitions on certain actions with weapons that can lead to negative consequences. Knowing the characteristics of application security measures you can exclude tragic incidents on the classes in fire preparation.

Keywords: discipline fire training, head of firing, security measures in the handling of weapons and ammunition, the application of rules of safe handling of weapons, violation of security measures, control of the head of shooting.

Введение. Любое огнестрельное оружие и боеприпасы являются предметами повышенной опасности, неправильное или халатное обращение с которыми может привести к ранению или гибели стреляющего, а также окружающих его людей. Для того чтобы этого не произошло все сотрудники полиции должны знать и строго соблюдать правила безопасного обращения с оружием и боеприпасами.

Навык безопасного обращения с оружием должен вырабатываться с первого занятия по огневой подготовке, причем не зависимо от того работаем мы «вхолостую» или с боевым патроном. Приобретенный навык безопасного обращения с оружием позволяет избежать трагических случайностей. Он вырабатывается за счет точного и неукоснительного соблюдения мер безопасности всеми стреляющими и постоянного контроля руководителя стрельб за действиями обучающихся. Приобретение сотрудниками органов внутренних дел знаний и навыков мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами является одной из основных задач огневой подготовки [5].

Изложение основного материала статьи. Огневая подготовка занимает особое место в ряде базовых дисциплин подготовки полицейского. Соблюдение мер безопасности на занятиях по огневой подготовке, является важной составной частью этой дисциплины. Данный предмет требует уравновешенного характера, высокой моральной и гражданской ответственности от каждого полицейского, взявшего в руки оружие. В моменты работы с оружием раскрывается личность, демонстрируя, как лучшие, так и худшие свои стороны.

Предметом дисциплины огневая подготовка являются знания, умения и навыки компетентного обращения с огнестрельным оружием и боеприпасами в рамках оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Цель огневой подготовки – научить сотрудника полиции умелому владению табельным оружием, ведению меткого огня в различной обстановке, обеспечить выполнение служебных обязанностей, связанных с ношением, хранением и применением огнестрельного оружия. Правила безопасного обращения с оружием должны знать все сотрудники органов внутренних дел. Однако есть нюансы, применения этих правил. Рассмотрим их далее.

Одна из важнейших причин допущения несчастных случаев на занятиях по огневой подготовке связана с непрофессиональными действиями сотрудников органов внутренних дел. Начиная работать с оружием, необходимо всегда помнить: «Оружие шуток не понимает и ошибок не прощает». Поэтому в соответствии с нормативными документами, на занятиях, безопасность при проведении стрельбы обеспечивается: четкой ее организацией, точным соблюдением мер безопасности и высокой дисциплинированностью всех участников стрельбы [5]. Преподавателям (руководителям стрельб и их помощникам), в пределах своих прав, необходимо создать условия для занятий по огневой подготовке, всеми имеющимися средствами пресекать небезопасность, формировать здоровый морально-психологический климат, соблюдать меры безопасности. Руководитель стрельб (помощник руководителя стрельб) должен не только следить за правилами поведения в тире и правилами обращения с огнестрельным оружием, но и присматриваться к эмоциональному состоянию сотрудников с оружием. На практике не редки случаи, когда обучающийся сдает на оценку «отлично» теоретическую часть, хорошо выполняет нормативы по огневой подготовке и приемы стрельбы с учебным оружием, но на огневом рубеже складывается совсем иная ситуация. Некоторые сотрудники, получая в руки боевое оружие и боевые патроны, проявляют растерянность и скованность, забывают ранее полученные и отработанные навыки по безопасному обращению с оружием, теряется самоконтроль за своими действиями [3]. Причиной данного явления выступает естественная реакция человека на непривычные действия и ощущения (возникновение страха перед оружием, звук выстрела, боязнь отдачи). Внешними характерными признаками у обучающихся, на которые необходимо обращать внимание руководителю стрельб, являются:

- учащенное дыхание;
- потливость ладоней;
- увеличение тремора рук и колебаний с оружием;

- раскоординация движений, вследствие чего происходит потеря устойчивости и равновесия при изготовке. Обучающийся начинает переступать на месте с ноги на ногу, пытается найти наиболее удобное положение [4].

Вовремя замеченное и предотвращенное несвойственное поведение обучающегося, способствует предупреждению нарушения мер безопасности. Для профилактики таких состояний, и формирования психологической подготовленности сотрудника органов внутренних дел к стрельбе из оружия боевым патроном большое значение имеет практическая часть обучения. Чем больше практики стрельбы с боевым патроном будет у обучающегося, тем более сосредоточенно и качественно он сможет выполнять необходимые упражнения, не допуская при этом нарушения мер безопасности. Однако важно помнить, что сотрудник не сдавший теоретическую часть огневой подготовки, или допустивший грубое нарушение мер безопасности, к практическим занятиям не допускается до момента зачета по теоретической части.

С целью соблюдения мер безопасности при проведении стрельб, в тире или на стрельбище важно создать условия для их соблюдения. Так, обязательно нужно иметь схему безопасного направления оружия с нанесением его границ и обозначением места, в котором можно безопасно проверить оружие на незаряженность. Все участники стрельб должны знать эти безопасные направления. Правильное направление ствола оружия, является одним из важнейших моментов, от контроля за которым во многом зависит безопасность при проведении стрельб. Необходимо помнить, что при проведении стрельб практически все направления опасны за исключением направления в мишень. Стреляющий, взяв в руки оружие, обязан контролировать направление ствола оружия. Ствол оружия всегда должен быть направлен в безопасное направление, в этом случае даже если произойдет не контролируемый выстрел, последствий от такого выстрела не будет. Во время пауз между выстрелами необходимо всегда держать ствол по направлению к цели. Кроме того, правилами мер безопасности предусмотрено, что противозащитные наушники и защитные очки надеваются и поправляются на огневом рубеже до команды «Заряжай», а снимаются после команды «Осмотрено». При этом указанные действия выполняются при отсутствии оружия в руках стреляющего. Целесообразно их надевать перед докладом о готовности к стрельбе, когда оружие находится в кобуре.

Руководитель стрельб (помощник руководителя стрельб) перед подачей команды о снятии наушников обязан убедиться в отсутствии оружия в руках стреляющих. При передвижении в тире или на стрельбище оружие должно находиться в кобуре или в положении «На ремень». При выполнении команды «Магазин снарядить» дополнительно можно указывать количество патронов, это будет откладываться в памяти стреляющих и не вызывать сомнения о количестве оставшихся патронов в магазине при стрельбе. Иногда после команды «Заряжай» возникает необходимость поправить кого-нибудь из стрелков. Из-за чего происходит задержка по выполнению упражнения уже после докладов о готовности к стрельбе. Поэтому, в таких случаях, можно рекомендовать дополнительно использовать команду «Внимание» после устранения замечаний, а потом подавать команду «Огонь». Вербальное сопровождение команд вселяет уверенность в действиях стреляющих слушателей [1].

Важно отметить, что все действия сотрудника с оружием, будь то проверка на незаряженность, зарядание, досылание патрона в патронник, подготовка оружия к осмотру после стрельбы, выполняются только при положении указательного пальца, руки удерживающей оружие, на спусковой скобе. В случае самостоятельного прекращения огня или при возникновении задержек при стрельбе, необходимо не меняя направления ствола оружия в мишень убрать указательный палец со спускового крючка, положить его на спусковую скобу или затвор и, по возможности, включить предохранитель. Поднять свободную руку. Если руководитель стрельб это не видит доложить ему об этом в произвольной форме. Ни в коем случае не поворачиваться по направлению в тыл с оружием. В случае если по какой-либо причине во время стрельбы был выброшен один или несколько патронов, категорически запрещается самостоятельно искать и поднимать выброшенный патрон, эти действия производятся только с разрешения руководителя стрельб. Соблюдение данного порядка позволит исключить случайное производство неконтролируемого выстрела или случайного ранения при нахождении за линией огневого рубежа. Кроме того, это же нельзя делать другим обучающимся из стреляющей смены или другой смены находящейся рядом. Сбор стреляных гильз производится только после разрешения руководителя стрельб.

С целью недопущения несчастных случаев, во время тренировочных занятий с оружием, в независимости от того заряжено оно или нет, следует четко соблюдать требования безопасности при проведении стрельб. Запрещается целиться в людей, других живых существ, не допускать, чтобы целились в тебя, а также подвергать риску порчи от выстрела имущества и оборудования тира или стрельбища, объектов частной или государственной собственности. Важно соблюдать установленные меры безопасности при обращении с оружием, как с заряженным так и с не заряженным. Во-первых с целью исключения несчастных случаев ввиду неосведомленности относительно заряженности оружия, а во-вторых с целью формирования устойчивого навыка стрелка по соблюдению мер безопасности при обращении с оружием.

Кроме того, при стрельбе сотруднику важно соблюдать и личные меры безопасности. Так, при выборе хвата оружия стреляющий должен учитывать величину свободного хода затвора и, соответственно, так располагать руки, удерживающие оружие, чтобы не допустить их травмирования затвором. Для исключения травм участников стрельб, следует внимательно подходить к выбору боеприпасов. Не стоит использовать пули со стальным сердечником, которые могут создать рикошет и поразить человека. Дополнительно, каждому сотруднику следует выработать в себе привычку не отвлекаться от стрельбы, а все дополнительные действия проводить исключительно после ее прекращения. Сотрудник, который обнаруживает обстоятельства, свидетельствующие о необходимости прекращения огня, должен немедленно доложить руководителю стрельб. При подаче команды «Стой, прекратить огонь», все стреляющие одновременно прекращают стрельбу. После этого следует поставить оружие на предохранитель.

На занятиях по огневой подготовке часто возникает необходимость в передаче оружия, поэтому при передаче оружия нужно оповестить обучающегося о его состоянии: заряжено оно или разряжено. Лицо, которое принимает оружие, во время его передачи должно визуально убедиться в том, что у оружия включен предохранитель. Проверять оружие на незаряженность, можно только убедившись, что все стреляющие отошли за спину или встали на одном рубеже, и мишенное поле свободно.

Согласно установленным нормативным документам, сотрудники, не усвоившие мер безопасности при обращении с оружием и боеприпасами, а также порядка и правил его обслуживания, применения и использования, к стрельбе не допускаются и табельное оружие им не выдается (не закрепляется приказом) [5].

Для сотрудника на первоначальных этапах обучения достаточно сложно одновременно освоить весь комплекс мер безопасности, материальной части оружия, правил выполнения упражнений, а также умело применить их на практике. Именно по этой причине и возникают некоторые проблемы с внедрением теоретических знаний на практике. Знание мер безопасности у стрелка должно формироваться не путем заучивания основных положений, а путем осмысления и установления внутренних запретов на те, или иные действия с оружием, которые могут повлечь негативные последствия. В этой связи интересным представляется Кодекс стрелка, установленный в Федерации практической стрельбы, который включает в себя следующие положения:

- 1) Я буду всегда обращаться с оружием, как с заряженным.
- 2) Я никогда не направлю оружие туда, куда не хочу стрелять.
- 3) Перед тем как выстрелить, я всегда проверю, что перед целью и за ней.
- 4) Я не коснусь пальцем спускового крючка, пока ствол не будет направлен на цель.

Приведенные выше правила имеют весьма короткое содержание, легко заучиваются, и при этом отражают самую суть безопасного обращения с оружием, с целью недопущения несчастных случаев [2].

Выводы. Подводя итог, можно сделать следующие выводы: безопасность при проведении стрельб обеспечивается не только точным соблюдением установленных мер безопасности, правильной организацией стрельб и высокой дисциплинированностью сотрудников, четким и грамотным руководством проводимых мероприятий и т.д., но и рядом других элементов. К которым относятся, во-первых, профессиональные действия руководителя стрельб, внимательность и индивидуальный подход к каждому стреляющему, полный контроль происходящей обстановки. Во-вторых, осознанные действия каждого стреляющего и контроль своих действий во время стрельб. Стреляющий должен понимать и задавать цели и задачи, поставленные перед ним, оценивать свои возможности, учитывать свое психо-эмоциональное состояние. В-третьих, соблюдение мер безопасности стреляющим зависит и от поведения всех других участников стрельб, например, нельзя искусственно провоцировать стреляющего на нарушение мер безопасности путем хождения

между работающим «вхолостую» и учебной мишенью. В-четвертых, все это контролируется преподавателем (руководителем и помощником руководителя стрельб).

Зная особенности применения мер безопасности можно исключить трагические случаи на занятиях по огневой подготовке.

Литература:

1. Астафьев Н.В., Архипов С.Н. Повышение безопасности проведения стрельб из pistols посредством совершенствования команд руководителя стрельб: учебно-методическое пособие. Тюмень: ТИПКС МВД России, 2012. – 76 с.

2. Белецкий А.А., Репин В.А. О соблюдении мер безопасности при обращении с оружием: статья. Вестник Волгоградской Академии МВД России. 2014. № 1 (28). с. 156-160.

3. Волостных С.А. Контроль как основной элемент обеспечения безопасности сотрудников полиции при просмотре помещений: учебно-практическое пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2016. – 101 с.

4. Ворожцов А.М., Иванов А.К., Шапочанский В.Н., Кожин Д.А., Желтобрюх А.В. Огневая подготовка сотрудника органов внутренних дел: учебное пособие / А.М. Ворожцов. - Иркутск: Восточно-Сибирский институт МВД России, 2018. - 56 с.

5. Приказ от 23.11.2017 МВД России № 880 «Об утверждении Наставления по организации огневой подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».

Педагогика

УДК: 371

старший преподаватель кафедры педагогики Газизова Татьяна Владиславовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

профессор кафедры физического воспитания Лукин Юрий Леонидович

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИНИМАТЬ И СОХРАНЯТЬ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обоснована необходимость выбора педагогом адекватных методов формирования в образовательном процессе начальной школы способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Annotation. The article substantiates the need for teachers to choose adequate methods of formation in the educational process of primary school ability to accept and maintain the goals and objectives of educational activities.

Keywords: educational activity, Federal state educational standard.

Введение. В связи с переходом современной системы образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты (2011), были изменены требования к освоению основной образовательной программы. Данные нормативные документы включают в себя определенные требования, которые обязательны при реализации основных образовательных программ образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию.

На сегодняшний день в образовательном процессе школы очевидна проблема постановки обучающегося в субъектную позицию. Субъектное начало человека связывается с его способностью к саморазвитию, самоуправлению, самообразованию, то есть со всеми теми ключевыми способностями, которые прописаны в ФГОС в качестве ожидаемых результатов освоения основной образовательной программы. Основная проблема заключается в непроработанности механизмов формирования метапредметных планируемых результатов – регулятивных УУД.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки новых стандартов указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой частью фундамента новых стандартов являются универсальные учебные действия (УУД). Универсальные учебные действия – это общеучебные умения, общие способы деятельности, надпредметные действия. Для их формирования предусмотрена отдельная программа - программа формирования универсальных учебных действий. Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов. Наличие этой программы в комплексе основной образовательной программы задают деятельностный и компетентностный подходы в образовательном процессе, которые обуславливают ориентирование образования на развитие личностных характеристик обучающихся, при сформированности которых они смогут реализовать себя в непрерывно развивающейся действительности.

Как отмечает А.Г. Асмолов, универсальные учебные действия как категория современной педагогики имеют определенные функции: обеспечение возможности обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создавать условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирование умений, навыков и компетенций в любой предметной области [1].

Изложение основного материала статьи. Рассматривая вопрос об условиях формирования УУД у обучающихся в основной школе, нельзя не согласиться с позицией ученого о том, что концепция формирования УУД должна реализовываться при планировании образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе, тем самым обеспечивая преемственность образования и, как следствие, повышение эффективности образования. Начальная школа в свою очередь, является первой ступенью в системе образования, которая предполагает наличие образовательных результатов (предметных,

метапредметных, личностных). Согласно ФГОС НОО основным образовательным результатом освоения основной общеобразовательной программы начального образования является умение учиться и способность к организации своей деятельности, т.е. сформированные УУД.

Отвечая на вопрос, о том, почему возникла необходимость в формировании универсальных учебных действий, автор с группой разработчиков стандартов второго поколения указывают следующие факторы: низкий уровень личностного, культурного и познавательного развития детей привел к возникновению необходимости ускоренно модернизировать процесс образования. Компетентностный подход является тенденцией, характеризующей способность системы образования соответствовать возможностям, ожиданиям и мотивам социума, это возможность управления инновациями и изменениями в образовательном пространстве.

Это противоречие и привело к выделению основных групп образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) и УУД (коммуникативных, познавательных, регулятивных). Соответственно, это необходимо для обеспечения овладения обучающимися ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями.

В основе проявлений человека к постановке целей собственной деятельности, планирования своей жизни, прогнозирования жизненных ситуаций, лежит именно произвольное поведение, предпосылками которого являются сформированные регулятивные универсальные учебные действия.

Регулятивные УУД входят в состав управленческого цикла, который, как правило, включает следующие виды управленческой деятельности: планирование, организация, контроль, регулирование, анализ результатов выполнения планов. Динамика формирования регулятивных УУД отражает развитие самостоятельности обучающихся в учебной деятельности, т.е. переход от внешнего управления учителя к самоуправлению. По мнению Татьянченко Д.В., Воровщикова С.Г. идеальным результатом обучения можно считать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, когда они формулируют цели своей деятельности, находят адекватные способы их реализации, контролируют и оценивают условия, процесс и результаты своей деятельности.

Функцией регулятивных УУД является организация учащимся как учебной деятельности, так и своего поведения и повседневного образа жизни. То есть, формирование регулятивных действий ребенка связано прежде всего с формированием его произвольного поведения. Именно произвольность выступает основной умений ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, помогает ему осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых им действий. А. Г. Асмолов в своих работах выделяет такие показатели сформированности регулятивных УУД, как «умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу, умение сохранять заданную цель, умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию, умение контролировать свою деятельность по результату, умение адекватно понимать оценку взрослого» [1].

Одним из основанных показателей становления субъектности обучающегося в процессе обучения выступает способность к саморегуляции учебной деятельности (В.В. Давыдов, Г.И. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.). Сформированность саморегуляции в как в младшем школьном, так и в подростковом возрасте способствует более высокой мотивации, успешности учения, а также открывает перспективы для развития таких качеств личности, как самостоятельность, активность (М.И. Боришевский, А.К. Осницкий, С.Д. Самоненко, В.И. Чирков).

Регулятивные универсальные учебные действия вписываются в компоненты структуры саморегуляции учебной деятельности. Таким образом, магистральный путь развития субъектности - это формирование регулятивных универсальных учебных действий, составляющих суть саморегуляции учебной деятельности. Стоит отметить, что регулятивные УУД во многом выступают системообразующими в структуре УУД в целом. В самом определении универсальных учебных действий как совокупности способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, прослеживается ведущее значение регулятивных УУД. Развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности.

К регулятивным учебным действиям относятся: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Основные критерии регулятивных универсальных учебных действий: целеполагание, прогнозирование, планирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Важным компонентом в структуре саморегуляции является рефлексия. Рефлексия во многом выступает как основа саморегуляции учебной деятельности и предполагает умение оценить процесс и результат своей деятельности, понимание собственных барьеров и затруднений, умение оценить себя и свое состояние. Рефлексия необходима учащимся для самостоятельного осознания новой учебной задачи, для понимания своих ограничений, а также имеющихся личностных и индивидуальных ресурсов.

Формирование практически всей совокупности перечисленных регулятивных УУД представляют собой многогранную задачу, стоящую перед педагогом и детьми. Каждое из этих действий осуществляется на определенном этапе урока. Уровень сформированности регулятивных УУД позволяет нам говорить о том, насколько у школьника сформировано действие принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, которые школьник проносит на протяжении всего урока или даже нескольких уроков, посвященных одной теме и соответственно поставленной учебной цели и задач. [1].

Целеполагание, как составная часть регулятивных УУД, позволяет обучающемуся научиться выдвигать проблему, формулировать свою собственную версию ее решения и ставить на этом основании цель деятельности.

Организация этого процесса в контексте системно-деятельностного подхода, предполагает создание условий для частично или полностью самостоятельной постановки цели урока детьми, ориентируясь на наводящие вопросы учителя. От того, насколько этот этап урока будет организован эффективно, напрямую будет зависеть то, насколько у ребенка будет формироваться учебное действие принятия и сохранения цели и задач учебной деятельности. Наличие сформированного действия целеполагания позволяет идентифицировать собственные проблемы не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, а также ставить цель, формулировать задачи и обосновывать логическую последовательность шагов по их достижению.

Другими словами, рассматриваемое нами учебное действие является существенным показателем уровня сформированности учебной деятельности младшего школьника.

Таким образом, мы выяснили, что регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию собственной учебной деятельности школьника и включают в себя: целеполагание, планирование, прогнозирование контроля и коррекцию. Уровень сформированности метапредметных результатов показывает, насколько обучающийся соответствует требованиям ФГОС. Последовательность и правильность выполнения школьником всех регулятивных действий на каждом этапе урока позволяет говорить об уровне сформированности учебного действия принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Участие школьника в целеполагании является отправной точкой формирования данного действия и принятия учебной задачи школьником. Применение адекватных способов действия и участие в рефлексии – показатель степени удержания учебной задачи и выстраивание дальнейшей перспективы. Сформированность исследуемого нами учебного действия – это существенный показатель уровня сформированности учебной деятельности в целом.

Так же мы пришли к тому, что процесс формирования регулятивных УУД базируется на волевой сфере личности.

Исследователь Попова А.А. определяет особенности формирования УУД в начальных классах, в среднем звене и старшей школе. Мы согласны с тем что на каждом образовательном уровне появляются собственные специфические характеристики в формировании учебного действия целеполагания, возрастает уровень сложности действий, меняются результаты ранжирования УУД по степени сложности их формирования. Всё это обусловлено объективными и субъективными причинами. Прежде всего, все изменения связаны с возрастными особенностями учеников, сменой целевых ориентиров и характера учебной деятельности, переносом приоритетов. Но одним из самых важных и непереносимых условий формирования УУД на всех ступенях образования является обеспечение преемственности в освоении обучающимися универсальных учебных действий [5].

В.В. Давыдов приводит более конкретную и развернутую структуру учебной деятельности: сначала у ребенка возникает потребность в учебной деятельности, которая обоснована личным отношением к предмету познания. Затем формируются мотивы учебной деятельности и тут учитель совместно с обучающимися ставит учебную задачу, определяют последовательность действий для ее выполнения. Завершающим этапом становится определение и выполнение действий контроля оценки собственной деятельности [2].

Мы считаем, что точка зрения ученого на строение учебной деятельности является наиболее приемлемой для нас. Учебная деятельность, как и любая другая деятельность, начинается с возникновения потребности. Это положение так же не противоречит общей теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым [3].

По мнению В.В. Давыдова, важнейшим компонентом учебной деятельности младшего школьника является понимание обучающимися учебной задачи. Именно осознание, принятие и решение учебной задачи подводит детей к овладению новыми общими способами действия. Учебная задача требует от школьников анализа фактического материала с целью обнаружения некоторого общего отношения (содержательная абстракция), выведение частных отношений на основе полученных абстракций и их объединение (синтез) в целостный объект, овладение способом построения такого объекта [2].

На основании этого мы можем сделать вывод и том, перед учителем в начальной школе стоит очень сложная задача, которая заключается в создании условий для формирования у детей способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности. Сложность формирования данного универсального учебного действия заключается в том, что оно базируется на произвольности психических процессов, а сами эти процессы только начинают формироваться в младшем школьном возрасте. И как следствие низкий уровень развития произвольности психических процессов приводит к низкому уровню способности младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

В.В. Давыдов особое внимание в структуре учебной деятельности уделял учебной задаче, которая, по его мнению, является стержнем учебной деятельности. Мы считаем, что практикующим учителям тоже стоит обратить особое внимание на учебную задачу и ее роль в формировании учебной деятельности младшего школьника. Так же, считаем, необходимым акцентировать свое внимание именно на тех методах обучения, которые способствовали бы эффективному формированию способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности. Стоит отметить, что специальных методов, направленных на формирование данного универсального учебного действия так же нет.

Исходя из этого, мы понимаем, что для решения этой проблемы учителям необходимо самостоятельно выявлять и адаптировать те методы обучения, которые будут эффективно работать на формирование способности школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Мы полагаем что для формирования обозначенных нами УУД наибольший интерес представляют методы проблемного характера: метод проблемного изложения, частично-поисковый метод и исследовательский метод. Уже на первых этапах реализации проблемного метода, ребенок перестает быть исполнителем и получает возможность реализации собственного интеллектуального и творческого потенциала. При использовании этого метода учитель показывает путь исследования проблемы.

При многократном использовании данного метода, обучающийся получает хороший опыт разрешения познавательных задач. Характерными особенностями частично-поискового метода является то, что знания не передаются в готовом виде, их нужно добывать самостоятельно. Учитель лишь организует поиск знаний. Дети самостоятельно рассуждают, разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают обобщают. Конечно, учитель руководит этим процессом, направляет в нужное русло и даже сообщает часть знаний школьникам. Еще одним методом обучения, представляющим для нас наибольший интерес стал

исследовательский метод. Сущность его состоит в том, что учитель вместе с учениками формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок времени. В контексте развивающего обучения это может быть один урок, а может и несколько уроков. При этом обучающиеся так же самостоятельно добывают знания. Деятельность учителя сводится только к управлению процессом. Из приведенных характеристик методов становится понятным, что последние три метода обучения имеют непосредственное отношение к реализации технологии развивающего обучения.

Исходя из общей структуры урока в технологии развивающего обучения, этап целеполагания присутствует абсолютно в каждом типе урока. Именно процесс целеполагания идет параллельно с принятием учебной задачи. Реализация методов обучения, носящих проблемный характер позволяет школьникам мысленно удерживать цель учебной деятельности на протяжении всего процесса ее достижения, потому что именно эти методы предполагают собственную мыслительную активность обучающихся. Учитель, пользуясь этими методами, погружает ребенка в деятельность, успешное выполнение которой возможно только в том случае, если школьники понимают, что они делают и для чего, если цель обучения становится его собственной целью. Метод проблемного изложения может стать отправной точкой, когда дети только учатся формулировать учебную задачу, частично-поисковый метод мог бы стать вторым этапом в процессе формирования исследуемого нами универсального учебного действия. Так как при осуществлении этого метода часть знаний сообщается учителем, другую их часть учащиеся добывают сами, дети соотносят то, что уже знают и то, что еще необходимо узнать. В соответствии с этим школьник сам частично формулирует учебную задачу, которой следует в процессе обучения.

Третьим и завершающим этапом в формировании способности школьников принимать и сохранять цели и зада учебной деятельности становится использование учителем исследовательского метода, который, как уже говорилось выше, предполагает, что ребенок самостоятельно формулирует проблему, тем самым определяя учебную задачу.

Мы считаем, что поэтапное использование этих методов учителем будет способствовать успешному развитию у них способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности. Конечно, нужно понимать, что это только примерная схема, нельзя всегда руководствоваться только одним каким-то методом, но один из методов должен быть преобладающим.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при разработке и реализации технологических карт, направленных на формирование способности младших школьников принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности целесообразным будет использовать методы проблемного характера: метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский методы. Положенные в основу урока рассмотренные нами методы обучения и соответствующие им приемы целеполагания, а так же обеспечение условий систематического использования приемов направленных на формирование умения управлять собственной деятельностью и поведением позволит нам на достаточно высоком уровне формировать способность младшего школьника принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как спроектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.: под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Леонтьев, А.Н. К Теории развития психики ребенка // Избр. психол. произв. – Москва: 1983. - Т.1. - С. 290-291.
4. Коконова Е. А. Проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников // Молодой ученый. - 2016. - №1. - С. 716-719.
5. Попова, А.А. Универсальные учебные действия в начальном образовании: монография / Попова А. А., Титаренко Н. Н., Махмутова Л.Г. – Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Галиахметова Альбина Тагировна
ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА УРОВНЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ - СТУДЕНТ» НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МОНИТОРИНГА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема - проблема управления качеством образования на уровне «преподаватель-студент» на основе рефлексивного мониторинга, описываются основные педагогические условия его реализации.

Ключевые слова: управление качеством образования, эффективность, мониторинг, рефлексия, преподаватель, студент.

Annotation. The article is devoted to the actual problem - the problem of quality management at the level of "professor-student" on the basis of reflexive monitoring, describes the basic pedagogical conditions for its implementation.

Keywords: education quality management, efficiency, monitoring, reflection, professor, student.

Введение. В период новых социально-экономических, рыночных отношений каждая образовательная организация с целью более полного удовлетворения потребностей населения вынуждена оперативно реагировать на все изменения в обществе и вносить необходимые коррективы в образовательный процесс, ресурсы образовательного процесса и в конечном счете - конечных результатов. Поэтому внедрение и реализация системы управления качеством образования - ключевая задача модернизации высшей профессиональной школы.

Формулировка цели статьи. Целью научного исследования является разработка и теоретическое обоснование модели рефлексивного мониторинга, ориентированную на управление качеством образования на уровне «преподаватель-студент», и оптимальные педагогические условия ее реализации.

Изложение основного материала статьи. Университет, как правило, включает в себя институты, факультеты, кафедры, профессорско-преподавательский состав кафедр и студентов. Взаимосвязь и взаимоотношения между ними могут служить основой модели организации управления в университете. Такая модель может включать в себя пять уровней управления качеством образования.

Первый уровень – управление на уровне администрации университета. Объектом управления университета является качество образовательной системы вуза в целом.

Второй уровень управления в системе качества – управление на уровне администрации института или факультета. Объектом управления здесь является качество образовательного процесса по подготовке студентов по определенным специализациям и специальностям.

Третий уровень управления качеством образования рассматривается как уровень кафедрального управления. Объектом управления является качество преподавания учебных дисциплин, относящихся к кафедре.

Четвертый уровень – это уровень управления качеством образования на уровне преподавателя, который и выступает субъектом управления. Преподаватель управляет качеством преподавания своей учебной дисциплины. На уровне преподавателя компонентами качества являются его научно-педагогическая квалификация и качество педагогической деятельности.

Пятый уровень управления качеством образования - уровень студента. Студент управляет качеством своей учебно-познавательной деятельности.

В настоящее время большинство моделей управления качеством образования в зарубежных и российских вузах построены на основе оценочного метода, предполагающего статистическую обработку достигнутых результатов. Однако мировой тенденцией является переход на модели, соответствующие концепции всеобщего управления качеством (Total Quality Management, TQM) и требованиям международных стандартов качества ISO (International Organization for Standardization).

Более подробно рассмотрим управление качеством образования на уровне «преподаватель-студент». Управление качеством образования в ВУЗе на уровне преподавателя и студента сводится, в основном, к управлению качеством образовательного процесса.

Профессор В.П. Панасюк «Управление качеством образовательного процесса» определяет как «целенаправленное, комплексное, скоординированное воздействие как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам»[3].

Профессор М.М. Поташник «Управление качеством образования» рассматривает как «управление, направленное на достижение заранее спрогнозированных результатов образования, представленных операционально»[4].

Мы придерживаемся подхода, интегрирующего оба подхода. На наш взгляд, "управление качеством образования на уровне преподавателя-студента" – это воздействие на образовательный процесс преподавателем и студентом и его ресурсы с целью достижения заранее спрогнозированных результатов, представленных операционально".

Важным средством эффективного управления качеством образования является комплексный рефлексивный мониторинг.

Известно, что педагогический мониторинг является проверенным способом оценки качества педагогического процесса, качества подготовки студентов и выпускников к профессиональной деятельности образовательных учреждений [5]. Однако на практике педагогический мониторинг часто сводится лишь к отслеживанию конечных результатов учебного процесса (уровня обученности студентов), либо к отслеживанию отдельных аспектов образовательного процесса. Не отслеживаются во взаимосвязи с конечными результатами эффективность педагогического процесса, качество ресурсного обеспечения образовательного процесса (качество кадровых, материально-финансовых, информационных и других ресурсов).

В практике педагогического мониторинга осуществляется лишь диагностика учебной деятельности студентов, в то время как процесс обучения - это бинарный (двусторонний) процесс, т.е. процесс, состоящий из деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности студентов (учения).

Иначе говоря, в целях определения истинных механизмов повышения эффективности учебного процесса необходима оценка как учебно-познавательной деятельности студентов, так и педагогической деятельности преподавателя. Необходимо активное участие в процессе диагностики образовательного процесса и его результатов как педагогических работников, так и студентов. Очень важна также в процессе педагогического мониторинга реализация участниками оценочной деятельности (преподавателем и студентами) рефлексии, самоанализа своей деятельности.

Вопросы педагогической диагностики, педагогического мониторинга, квалиметрии образования рассмотрены в работах А.И. Субетто, Н.А.Селезновой, Е.Н.Марченко, Е.В. Михайльчева, К. Инкенкамп, В.И. Зверевой, И.П. Раченко, Н.А. Кулемина, С.Б.Шишова, В.А. Кальней и др. Проблемы самоконтроля в учебной деятельности рассматриваются в исследованиях Ш.А. Амонашвили, Б.Г.Ананьева, В.В.Давыдова, А.Н. Леонтьева, Г.С.Никифорова, В.Л. Рысс, В.А.Якунина и др.

Для анализа и объективной оценки педагогического процесса, управления качеством образования необходимы:

1) комплексный мониторинг: а) качества и эффективности образовательного процесса; б) качества его результатов (обученности, развития студентов); в) условий, обеспечивающих эффективность педагогического процесса (качества кадровых, информационных, материальных ресурсов, организационно-экономических механизмов развития образования).

2) установление взаимозависимости между этими блоками информации.

Эффективность педагогического мониторинга значительно повышается при условии его реализации на принципах рефлексивности, бинарности, направленности на повышение качества образования в ВУЗе.

Мониторинг качества подготовки выпускника образовательного учреждения на основе рефлексивного подхода представляет собой эффективную систему педагогического мониторинга, основной целью которой является организация образовательного процесса, обеспечивающего высокое качество образования, формирование и развитие личности, способной к успешной (эффективной) социализации, т.е. подготовку

выпускников образовательного учреждения к успешной профессиональной деятельности и рассматривающая контрольно-оценочную деятельность в системе учебной работы как бинарно-рефлексивный процесс.

В соответствии с разработанной нами моделью эффективность педагогической деятельности достигается на основе ориентации всех компонентов образовательного процесса (целевого, плано-прогностического, содержательно-организационного, коммуникативного, контрольно-аналитического) на качественное формирование ключевых компетенций и качеств личности, способной к эффективной адаптации в современное общество. На решение данных задач направляется и ресурсное (кадровое, материально-финансовое, нормативно-правовое, научно-методическое) обеспечение образовательного процесса.

Модель комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе определяет систему комплексной диагностики и самодиагностики конечных результатов работы преподавателя (уровня сформированности ключевых компетенций и качеств личности студента, способного к успешной социализации), качества и эффективности образовательного процесса (дифференцируя профессиональную деятельность преподавателя и учебно-познавательную деятельность студентов), качества ресурсного обеспечения образовательного процесса. Данная модель предусматривает также организацию участниками оценочной деятельности (преподавателем и студентами) самоанализа, рефлексии своей деятельности.

Исследование показало, что основными педагогическими условиями эффективной реализации комплексного мониторинга качества образования студентов образовательной организации на рефлексивной основе являются:

- актуализация Я-концепции и процесса самосовершенствования личности;
- «реализация эффективных информационных и педагогических технологий» [2, с. 4];
- «мотивация и технологическая подготовка студентов и преподавателя к работе в новых условиях» [1, с. 5].

Я-концепция личности - это прежде всего представление личности о самой себе и отражение того, что о ней думают и как к ней относятся окружающие.

Системная самодиагностика студентов, направленная на самосовершенствование качества образования, невозможна без представления школьниками результата деятельности его самосознания, осознания своей тождественности, осознания собственного «Я» как активного начала в себе, своих психических свойств, качеств и совокупности социально-нравственных позиций.

Одним из важных условий эффективной реализации системы рефлексивного мониторинга качества образования в ВУЗе является реализация новых информационных технологий. Основой кардинального обновления информационных технологий являются компьютерные средства.

Мониторинг качества образования на компьютерной основе позволяет оперативно осуществлять не только системный анализ конечных результатов образовательного процесса, но и анализ учебно-познавательной работы студентов и профессиональной деятельности преподавателя.

Комплексный компьютерный педагогический мониторинг - это высокоэффективная система непрерывного отслеживания педагогического процесса, основа эффективного управления качеством образования в ВУЗе.

Основные условия, обеспечивающие управление качеством образования.

Для управления качеством образования необходимы:

1. Комплексная система информационного обеспечения, устанавливающая:

С одной стороны: взаимосвязь 3-х подсистем: а) уровень образования и развития студентов; б) качество образовательного процесса; в) наличие ресурсов (кадровых, информационных, материальных);

с другой стороны: соотношение цели (задач) и фактических результатов по всем 3-м подсистемам.

2. Программы управления качеством образования, операционально определяющие цель, задачи, систему конкретных мер и действий и включающие в свою структуру соответствующие подпрограммы: а) коррекции профессиональной компетентности преподавателей; б) коррекции образовательного процесса [6].

3. Объективные (операциональные, диагностические) измерители основных показателей качества образования, т.е. средства контроля и анализа качества образования (тесты, срезы и т.д.), позволяющие: а) однозначно и объективно определять истинное состояние качества 3-х указанных выше подсистем; б) оценивать динамику их развития.

4. Служба (или службы) и средства, помогающие преподавателям осуществлять: а) непрерывный сбор и обработку (анализ) необходимых данных; б) принятие решений по определению корректирующих мер воздействия на педагогические кадры и образовательный процесс; в) реализацию этих решений.

Информация по всем 3-м блокам определяется как преподавателями, так и студентами. Преподаватели собирают информацию о своей деятельности и деятельности студентов, а студенты - о своей деятельности и педагогической деятельности преподавателей.

Выводы. Экспериментальная проверка разработанной модели комплексного педагогического мониторинга на рефлексивной основе в ВУЗах показала положительные результаты. При реализации данной модели наблюдается значительное повышение эффективности и качества образовательного процесса и его результатов.

Литература:

1. Афанасьева Н.В. Психологическое обеспечение освоения педагогических технологий // Учитель нашей новой школы. Межрегиональная научно-практическая конференция, 24-25 августа 2010 года. - Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. - С. 15-19

2. Быков Д.П. Новые технологии в образовании. - М., 2012. С. 41.

3. Панасюк В.П. «Управление качеством образовательного процесса» - С-Пб, Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2000. - 240 с.

4. Поташник М.М. Управление качеством образования. - Монография - Педагогическое общество России, 2000 - 448 с.

5. Рудакова, И. А. Основы управления педагогическими системами: учебное пособие / И. А. Рудакова. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. - 280 с.

6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе: учебное пособие - М., 1998 - 465 с.

УДК 37.013

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Евпатория)

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье на основе анализа нормативных, научных и педагогических источников выделены и охарактеризованы компоненты модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками. Исследованы различные мнения о специфике построения модели профессиональной подготовки будущего учителя. Подробно рассмотрены и обоснованы компоненты соответствующей модели: цель, содержательное наполнение, педагогические условия, методы и принципы обучения, средства и формы организации учебного процесса, этапы реализации, компоненты, уровни и результат модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка, работа с математически одаренными школьниками, будущий учитель начальной школы, компоненты модели, содержательное наполнение модели, этапы реализации модели, цель и результат модели.

Annotation. In the article on the basis of the analysis of regulatory, scientific and pedagogical sources the components of the model of professional training of future primary school teachers to work with mathematically capable pupils are singled out and characterized. Different opinions on the peculiarities of the models of future teachers' professional training have been investigated. The components of the corresponding model are thoroughly considered and grounded: purpose, content, pedagogical conditions, methods and principles of training, means and forms of organization of educational process, stages of realization, components, levels and results of the model of professional training of future primary school teachers to work with mathematically capable pupils.

Keywords: model, professional training, work with mathematically capable pupils, future primary school teacher, the components of the model, the content of the model, stages of realization of the model, objective and result of the model.

Введение. Современное состояние развития российского общества характеризуется историческими, социально-экономическими, политическими, общественными изменениями и предъявляет особые требования к процессу профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Сегодняшний молодой учитель должен мгновенно адаптироваться в быстроменяющихся условиях, владеть алгоритмом самостоятельного получения новых знаний, овладевать необходимыми поисковыми системами, уметь внедрять информационные технологии в практику работы начальной школы, уметь работать со способными и одаренными младшими школьниками, брать активное участие в различных исследовательских программах в реальных условиях. Итак, проблема подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками приобретает все большую актуальность. Однако процесс профессиональной подготовки учителя к работе с такой категорией младших школьников невозможен без построения соответствующей модели.

Ю. П. Шапран отмечает, что «Модель можно воспринимать в двух значениях: в широком, когда речь идет об определенном упрощении действительности, ее идеализации; в узком, когда хотят изобразить исследуемое явление с помощью другого, более изученного» [11]. Под моделированием ученые В.А. Романов, А.Н. Привалов, А.А. Китаев понимают метод обучения, предполагающий построение и исследование соответствующей модели [8]. Основываясь на направлении исследований Ю.К. Бабанского, А.А. Матюшкин-Герке, С.Ю. Мещеряковой, Н.Д. Никаandroва, В.А. Штофф и др., педагоги подтверждают тот факт, что моделирование существенно повышает эффективность учебного процесса. Метод моделирования, по мнению В.А. Романова, «используется для проявления и классификации новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; для решения вычислительных задач с использованием моделей; для проверки гипотезы с помощью той или иной модели» [7]. Отметим, что в настоящее время не существует единого универсального подхода к построению модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. Однако, в течение длительного периода этот вопрос вызывает многочисленные дискуссии и обсуждения в научных кругах.

Формулировка цели статьи. Итак, целью статьи является выделение и характеристика компонентов модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Изложение основного материала статьи. Первая модель учителя была представлена Н.В. Кузьминой в собственном исследовании психологии труда учителя. Были теоретически обоснованы основные подходы к подготовке компетентного учителя и выделены основные компоненты педагогической деятельности (коммуникативные, организаторские, конструктивные, гностические) [6].

Анализируя модели учителя определенного квалификационного уровня на примере различных образовательных моделей Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, И.И. Чернокозова и др., Т.М. Борисова приходит к выводу, что важную роль в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы играют профессионально-педагогическая и социально-психологическая (формирование социально-психологической культуры) направления подготовки [2]. С.В. Санниковой замечено: в последние годы особенно часто употребляется термин «модель специалиста» [9], а широкая осведомленность исследователей с различными моделями способствует постоянному обновлению профессионального педагогического образования [10]. Н.А. Глузман при характеристике структурно-функциональной модели системы формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальной школы акцентировано внимание на осмыслении и теоретическом анализе понятия «модель учителя начальной школы». Исследовательницей констатировано: модель – это образ педагогической реальности, которую моделируют; субъектом моделирования выступает педагог; модель может быть образом прошлого, нынешнего или будущего педагогического воздействия; с помощью модели можно сформировать цели,

спрогнозировать и спланировать будущую деятельность педагога и т.д. [5]. Н.В. Бордовской, А.А. Реан замечено: при построении учебной модели основные составляющие должны восприниматься только дидактически, а структура дидактической модели – содержать меньше элементов, чем сам объект; при анализе педагогической деятельности возможно использование различных моделей; выбор и использование моделей предопределяется основными концепциями исследования и конкретными задачами, которые ставятся исследователем, практиком, педагогом и т.д. [1].

На основе анализа научных источников, компонентами модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками нами определены: цели, содержание, педагогические условия, методы, принципы, средства и формы организации, этапы реализации, компоненты, уровни и результат модели.

Охарактеризуем подробно компоненты модели. Цель реализации модели – подготовка будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Содержательное наполнение представленной модели регламентировано Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», внедрение которого регулируется через Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), основные образовательные профессиональные программы (ОПОП), квалификационные характеристики должностей работников образования и учебными планами подготовки специалистов по направлению «Педагогическое образование» профиля подготовки «Начальное образование».

На основе анализа вышеперечисленных законодательно-нормативных документов были выделены базовые составляющие содержания профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками. Путем анализа учебных планов направления «Педагогическое образование» профиля подготовки «Начальное образование» учебных заведений Евпаторийского института социальных наук и Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) филиалов ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» был выделен блок учебных дисциплин, которые прямо или косвенно влияют на подготовку будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Таким образом, в цикле математической и естественнонаучной подготовки будущих учителей начальной школы было выделены следующие дисциплины: возрастная анатомия, физиология и гигиена с основами доврачебной помощи, ИКТ в профессиональной деятельности, математика и др. В цикле профессиональной и практической подготовки – психологию, введение в специальность, педагогику, методику обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, основы педагогического мастерства и современные педагогические технологии в начальной школе и т.д.

В то же время нами были выделены профессиональные методики, которые непосредственно влияют на подготовку будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками: «Методика преподавания математики в начальной школе, методика преподавания предмета «Окружающий мир» и т.д.

Содержание профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками усовершенствовано введением спецкурса «Работа с математически одаренными младшими школьниками». Реализация и практическое внедрение указанного выше спецкурса обосновано одним из педагогических условий подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Ведущей составной содержательного наполнения профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками считаем педагогическую практику.

Таким образом, содержательное наполнение модели включает: блок учебных дисциплин математической, естественно-научной и профессионально-практической подготовки; профессиональные методики; спецкурс и педагогическую практику, направленных на профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Путем анализа психолого-педагогических научных источников и эмпирического анализа подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности были выделены следующие педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками:

- формирование у будущих учителей начальной школы умения создавать благоприятную учебно-воспитательную среду по развитию математических способностей школьников;
- разработка и внедрение в практику работы вузов профиля подготовки «Начальное образование» спецкурса «Работа с математически одаренными младшими школьниками»;
- совершенствование содержательно-технологического аспекта подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Следующим элементом обеспечения модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками являются методы обучения. Благодаря работам Ю.К. Бабанского, Е.Я. Голанта, Б.П. Есопова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.М. Полонского, А.В. Хуторского и др. в педагогической науке заложены основы знаний о методах обучения, их структуре, функциях и представлены их таксономии.

При выборе методов обучения в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками мы обращали внимание на полное соответствие метода обучения содержанию, цели и задачам учебной деятельности, принципам обучения и уровню развития самостоятельности будущих специалистов в области начального образования. В рамках представленного исследования методы обучения были разделены на традиционные и инновационные.

К традиционным методам, учитывая научные позиции исследователей Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и др., относятся:

- организация и осуществление учебно-познавательной деятельности (передача и усвоение профессиональных знаний, формирование практических умений и навыков);
- стимулирование, мотивация учебной деятельности (формирование положительных мотивов, убеждение в собственном избранной профессии, стимулирование познавательной активности и ответственности в обучении и будущей деятельности);

– контроль, анализа и оценки результатов обучения (проверка уровня усвоения учебного материала, уровня сформированности соответствующих умений и навыков).

В контексте презентовано исследования, среди инновационных методов обучения были выделены интерактивные. На основе исследований Н.Б. Истоминой, В.В. Серикова, В.М. Монахова, Л.П. Стойловой, А.Л. Чекина, С.Е. Царевой и др. выделены следующие интерактивные методы обучения, которые можно использовать в подготовке будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками: «Два-четыре – все вместе», «Работа в парах», «Микрофон», «Карусель», «Займи позицию», «Дерево решений», «Мозговой штурм», «Дискуссия», «Работа в малых группах», «Обучая-учусь», «Ажурная пила», «Анализ ситуации» и т.д.

Согласно вышесказанному, интерактивные методы обучения играют важную роль в подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности. Прежде всего студенты выступают активными субъектами обучения и принимают самостоятельные решения, получают необходимые знания в процессе собственной деятельности, способны легко усвоить учебный материал на всех уровнях познания и постоянно находятся в состоянии поиска.

Следующим элементом модели подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически способными школьниками нами выделены принципы обучения. Учитывая научные позиции А.М. Гайфутдинова [3], принципы обучения трактуем как главные требования, направляющие положения, создающие основу педагогического процесса. В рамках представленного исследования были выделены принципы: научности; систематичности и последовательности; связи теории с практикой; доступности; взаимодействия различных методов, средств и форм организации обучения.

Следующим компонентом модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками выделены средства обучения. В контексте нашего исследования мы разделяем средства обучения на материальные и нематериальные. К нематериальным относим слово учителя, а к материальным – технические средства обучения (телевизор, компьютер, кино- и диапроекторы, мультимедийная доска, видео- и аудиозаписи, кинофильмы и т.д.); электронные учебники; компьютерные программы; литературные источники (учебная, методическая и справочная литература) Интернет-ресурсы (учебные и поисковые программы), наглядный материал (иллюстрации, рисунки, репродукции картин, схемы, таблицы, карточки для индивидуальной работы, плакаты, раздаточный материал и т.д.).

Заметим, что методы обучения выступают ценным элементом педагогического процесса, не противоречат, тесно взаимодействуют друг друга и применяются совместно с другими компонентами процесса обучения.

Очередным элементом модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками определены формы организации учебного процесса.

Под формами организации учебного процесса ученые-педагоги (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Ф. Харламов и др.) понимают классно-урочную и другие системы обучения.

В процессе исследования профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками все формы организации нами были разделены на аудиторные (лекция, практические, семинарские и лабораторные занятия), внеаудиторные (самостоятельная работа студентов, выполнение индивидуального учебно-исследовательского задания, научно-исследовательская работа, консультации) и др.

Следующим в модели профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками является выделение этапов ее реализации.

На основе трудов Н.Я. Виленкина, В.А. Гусева, О.Б. Епишевой, Г.Л. Луканкина, В.М. Монахова, Н.А. Стефановой и др. процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками ориентирован на три этапа: адаптационно-мотивационный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Охарактеризуем подробно каждый из них.

Адаптационно-мотивационный этап предполагает усвоение будущими учителями начальной школы гуманитарных и социально-экономических (иностранный язык, философия, история), естественно-научных (возрастная анатомия, физиология и гигиена с основами доврачебной помощи, ИКТ в профессиональной деятельности, математика) и отдельных психолого-педагогических (психологии, введение в специальность, педагогику, методику обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, основы педагогического мастерства и современные педагогические технологии в начальной школе) учебных дисциплин. Именно на этом этапе происходит процесс основного закладывания основ теоретических знаний, в частности по развитию математических способностей и особенностей работы с математически одаренными младшими школьниками, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности.

У будущих учителей начальной школы ошутимо подчеркнута четкое призвание к педагогической деятельности; происходит формирование первичного интереса к профессии учителя и сознательной установки о необходимости профессиональной подготовки в целом и к организации учебной деятельности по развитию математических способностей младших школьников, в частности; использование психолого-педагогических условий вузов для саморазвития в себя качеств, необходимых в будущей профессии, например, по работе с математически одаренными учениками начальной школы и т.д. Продолжительность данного этапа – I – II курс обучения.

Деятельностным этапом предусмотрено освоение системы психологических и педагогических знаний, профессиональных методик и инновационных технологий обучения. Продолжается изучение дисциплин математического направления (Методика преподавания математики, математика) для подготовки будущих учителей к работе с математически одаренными младшими школьниками. Происходит развитие коммуникативных умений, педагогических способностей, волевых качеств, черт характера, формирование убеждений, установок и взглядов относительно дальнейшей педагогической деятельности. Студенты проходят учебную и педагогическую практику и применяют приобретенные теоретические знания в практической деятельности, и как следствие, у них формируются убеждения в необходимости специальной подготовки к работе с математически одаренными учащимися младшего школьного возраста. Продолжительность вышеописанного этапа – III – IV курс обучения.

Рефлексивно-оценочный этап модели подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически одаренными школьниками реализуется в течение обучения на V курсе педагогического вуза. Этот этап характеризуется четкой сформированностью системы психологических и педагогических знаний об особенностях течения современного процесса обучения в начальной школе, совершенным владением профессиональными методиками и инновационными технологиями обучения по их эффективному использованию, высоким уровнем профессиональной готовности к педагогической деятельности и т.д. Студенты изучают учебную дисциплину "Теория и технологии изучения образовательной области", «Математика» и спецкурс по выбору: «Работа с математически одаренными младшими школьниками», а потому готовы к работе с математически одаренными учащимися младшего школьного возраста.

Компонентами модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками являются: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный. На основе разработанных компонентов были разработаны соответствующие уровни готовности: высокий, средний и начальный и т.д. [4].

Итак, результатом реализации модели является готовность будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками.

Выводы. Таким образом, путем анализа нормативных, научных и педагогических источников, нами были проанализированы, выделены и охарактеризованы компоненты модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе с математически одаренными школьниками: 1) цель; 2) содержательное наполнение (блок учебных дисциплин, спецкурс, педагогическая практика); 3) педагогические условия; 4) методы обучения (традиционные и инновационные); 5) принципы обучения (научности; систематичности и последовательности; связи теории с практикой; доступности; взаимодействия различных методов, средств и форм организации обучения); 6) средства обучения (материальные и нематериальные); 7) организационные формы обучения (аудиторные и внеаудиторные); 8) этапы реализации модели (адаптационно-мотивационный, деятельностный и рефлексивно-оценочный); 9) компоненты модели (мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный); 10) уровни (высокий, средний и начальный); 11) результат.

Литература:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Борисова Т.М. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов посредством психолого-педагогического сопровождения / Т.М. Бордовская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 163–165.
3. Гайфутдинов А.М. Определение понятия «принцип обучения» в системе знаний отечественной педагогики / А.М. Гайфутдинов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 144–146.
4. Глузман Н.А. Концептуальные основы подготовки будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми / Н.А. Глузман // Научный результат. Педагогика и психология. – 2017. – Том: 3 – № 1 – С. 3–9.
5. Глузман Н.А. Система формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов / Н.А. Глузман // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 3 (104). – С. 73–80.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Издательство Ленинградского университета, 1967. – 184 с.
7. Романов В.А. Теоретические модели как способ познания изучаемых дисциплин в вузе / В.А. Романов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 995.
8. Романов В.А., Привалов А.Н., Китаев А.А. Модели развития профессиональной компетентности бакалавров и магистров педагогики / В.А. Романов, А.Н. Привалов, А.А. Китаев // В сборнике: Молодежь. Образование. Наука Сборник статей XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых. – 2016. – С. 148–155.
9. Санникова С.В. Компетентностная модель специалиста в системе профессиональной подготовки / С.В. Санникова // Вестник ЮУрГУ, 2012 – № 4 – С. 65–69.
10. Царева С.Е. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов / С.Е. Царева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-1. – С. 37–39.
11. Шапран Ю.П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода / Ю.П. Шапран // Педагогика высшей школы. – 2015. – №1. – С. 56–59. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/3/60/> (дата обращения: 27.07.2018).

Педагогика

УДК:37.7

кандидат педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия (Ростовский филиал) (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ПЕДАГОГА В ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности методологии военно-педагогической деятельности военного педагога в моделируемом пространстве непрерывного военно-профессионального образования. Непрерывность формирования военного специалиста на нескольких взаимосвязанных уровнях образования требует расширения границ профессионально-педагогической компетентности педагога, выстраивания методологии непрерывного военно-профессионального и личностного развития курсантов, усиления функций их сопровождения и творческого развития. Приводятся актуальные компоненты составляющей профессионально-педагогической компетентности, апробированные в практике инновационной деятельности коллектива педагогов Ростовского института ракетных войск стратегического назначения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, методология образования, военно-профессиональное образование, педагогическое оделирование, образовательное пространство.

Annotation. The article reveals some features of the methodology of military-pedagogical activity of a military teacher in the simulated space of continuous military-professional education. The continuity of the formation of a military specialist at several interrelated levels of education requires expanding the boundaries of professional and pedagogical competence of the teacher, building a methodology for continuous military-professional and personal development of cadets, strengthening the functions of their support and tvrcheskogo development. The actual components of the component of professional and pedagogical competence, approved in the practice of innovative activity of the teaching staff of the Rostov Institute of strategic rocket forces are given.

Keywords: professional-pedagogical competence, methodology of education, military-professional education, pedagogical dressing, educational space.

Введение. Необходимость реформирования системы военного образования заставляет по-новому взглянуть на современные проблемы военно-профессионального образования, требует поиска новых методологических возможностей и концептуальных подходов к развитию военно-профессионального образования. Актуальность совершенствования военно-педагогической деятельности и профессионально-педагогической компетентности педагогов военного вуза обусловлена обновлением концептуальной и научно-теоретической базы военно-профессионального образования, его инновационной направленностью и развитием обороноспособности страны. Одним из путей решения обозначенных проблем является обновление методологических возможностей и концептуальных подходов к развитию военно-профессионального образования и создание пространства непрерывного военно-профессионального образования. Непрерывное военно-профессиональное образование является по сути инновационным и обеспечивает совершенствование военно-педагогического процесса при условии сохранения гуманистических традиций отечественного и мирового образования и человекоцентристского подхода.

Цель статьи определяется тем, что процесс военно-профессионального обучения и воспитания носит многоплановый, многоступенчатый, многоаспектный характер, в котором решаются задачи подготовки военного специалиста в формирующихся воинских коллективах. В связи с этим, целью статьи является изложение некоторых результатов исследования методологических особенностей военно-педагогической деятельности в пространстве непрерывного военно-профессионального образования Ростовского военного института ракетных войск (РВИ РВ).

Изложение основного материала статьи. Пространство непрерывного военно-профессионального образования РВИ РВ моделировалось на основе методологии интегративного подхода и апробировалось рамках длительного (1997-2017) и широкомасштабного эксперимента (более 20 участников). В основу методологии моделирования заложены принципы непрерывности, систематизации, интеграции, преемственности, маневренности, открытости и полинаправленности. В вузе имелись соответствующие условия: научный и педагогический потенциал, учебно-материальная база, учебно-методические и творческие связи с образовательным сообществом региона.

Основной целью моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования было создание организационных, педагогических, учебно-методических условий, обеспечивающих более полное раскрытие потенциальных возможностей курсантов военных вузов и интеграцию военного и гражданского профессионального образования. При этом автор, как организатор и участник эксперимента, руководствовался мнением В.Д. Шадрикова: «...поворот образовательной системы к личности, обеспечению комфортных, безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов» [1]. Одной из причин обращения к методологии военно-профессионального образования является специфика военного образования и военно-педагогического процесса. Отмечая специфику военного образования, В.А. Македонский дал ему следующую оценку: «Система военного образования Российской Федерации – уникальное социальное явление мирового масштаба. Исторически сложилось так, что более трех столетий назад именно военное образование стало праматерью профессионального образования страны» [4]. Специфика военно-педагогического процесса состоит в том, что она не ограничивается рамками учебного процесса, а носит целостный, непрерывный, коллективно-личностный, военно-профессиональный характер. Кроме того, военно-педагогическому процессу присуща особая напряженность, большие физические и психические нагрузки, высокая степень государственной ответственности за результаты несения службы, насыщенность военной техникой и вооружением. Система военно-профессиональных знаний, навыков и умений, приобретаемых курсантом в период обучения, реализуется практически с первых дней обучения. Ведущей особенностью непрерывного и целостного военно-педагогического процесса является тесная взаимосвязь качества и эффективности, т.к. военно-педагогический процесс реализуется с целью поддержания постоянной боевой готовности, обеспечения морально-нравственной подготовки личного состава и воспитания гражданина в дальнейшем.

Из практики военной службы и проводимого анализа выпускников автор знает, что курсантам придется иметь дело с военнослужащими разных специальностей, с различным уровнем их воспитанности, профессиональной подготовленности. Поэтому в ходе военно-педагогического процесса решаются задачи создания полноценного, сплоченного воинского коллектива, обеспечения взаимопонимания и взаимозаменяемости военнослужащих. Таковы основные, наиболее общие особенности военно-педагогического процесса, которые необходимо учитывать при его организации и осуществлении. Под военно-педагогическим процессом автором понимается обучение, воспитание, овладение теоретическими военно-профессиональными, общегуманитарными и естественно-научными знаниями; самоподготовка и жизнедеятельность курсантов в воинском коллективе и др. Отсюда ответственность руководителей учебного процесса и преподавателей военно-учебных заведений несомненно выше, чем у коллег гражданских вузов.

Но при всех особенностях военно-педагогического процесса главным условием эффективности военно-профессионального образования курсантов всегда являлся и является педагог, педагогическая направленность процесса военно-профессионального образования, владение научными, теоретическими и технологическими педагогическими составляющими. Анализ уровня подготовленности педагога к педагогической деятельности в пространстве непрерывного военно-профессионального образования, проведенный в 1996-97 гг., актуализировал необходимость исследования ее особенностей. Проблемными аспектами, требующими разрешения на практике, являлись:

- ситуация перманентной неопределенности, неоднозначности, в которую попадает молодой офицер, и связанная с этим необходимостью развития его способности к образовательному маневру;
- целостный характер пространства непрерывного военно-профессионального образования, основанного на интегративном подходе;
- единство военно-профессиональной подготовки и личностного развития курсантов, основанное на реализации компенсаторных возможностей курсанта и потребности в самореализации.

Для подготовки курсанта в пространстве непрерывного военно-профессионального образования педагогическая деятельность моделируется как источник развития творчества, овладение навыками саморазвития, формирования готовности к будущей военно-профессиональной деятельности и дальнейшему развитию.

Диалектическое понимание непрерывности как целостности и стадийности процесса военно-профессиональной подготовки основано на теории военной педагогики (А. В. Барабанщиков, И. Г. Безуглов, Н. С. Кравчук, Н. Ф. Котов, В. Я. Слепов, С. В. Литвиненко); педагогических основах управления в военной сфере (Д. П. Познанский); комплексном подходе к воспитанию военного специалиста (Н. И. Кирятов, А. С. Барадавка, В. З. Колесников, А. А. Федотов, В. Г. Демин, С. М. Соловьев, И. М. Малышев, В. П. Давыдов); основах интеграции военного и гражданского профессионального образования (А. Ю. Сбусин, С. П. Рябчиков, Н. Д. Загорин, В. П. Кобзев, Л. И. Лурье, Ю. Г. Спицын), учитывающих специфику непрерывного военно-профессионального образования.

Авторское понимание профессионально-педагогической компетентности в пространстве непрерывного военно-профессионального образования совпадает с позицией Е. П. Белозерцева, который считает: «Непрерывное образование педагога, - ... принцип и сущностная характеристика всей его жизнедеятельности» [1]. При этом повышение профессионально-педагогической компетентности педагога, ведущего образовательную деятельность в пространстве непрерывного военно-профессионального образования, представляет собой последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального «Я-военный педагог», в рефлексии, функциях и технологиях их использования [2].

В процессе моделирования пространства непрерывного военно-профессионального образования возникает ряд методологических проблем, вызванных перестройкой временных, содержательных и технологических проблем реализации ряда инновационных проектов, реализованных РВИ РВ, таких как «Моделирование военно-ориентированной подготовки старшеклассников в пространстве непрерывного военно-профессионального образования» (1997-2000), реализованных совместно с Ростовским государственным военно-техническим лицеем, Лицеом информационных технологий, кадетскими корпусами Ростовской области.

«Моделирование процесса дистанционного обучения курсантов военных вузов при освоении второй специальности» (1997-2001), реализованный совместно с Ростовским высшим педагогическим училищем (колледжем) №2, Ростовским банк-лицеем №19 и Ростовским государственным экономическим университетом (РИНХ).

«Параллельное освоение курсантами военно-технического вуза переводческой деятельности в рамках дополнительного профессионального образования» (2001-2003), реализовавший параллельное обучение курсантов по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в области профессиональной коммуникации (эксплуатация ракетной техники)» с присвоением квалификации «Военный переводчик»;

«Создание полинаправленного многоуровневого инновационно-ориентированного пространства непрерывного военно-профессионального образования» (2005-2011 гг.).

В процессе реализации преподавателям военного вуза было достаточно трудно перейти от лекционно-семинарской системы преподавания к урочной системе профильного обучения старшеклассников военно-технического лицея и практико-ориентированной системе преподавания в колледже. Но, в целом, принципиально важно обеспечить их сущностные инвариантные параметры.

Концептуальной основой методологии моделирования профессионально-педагогической компетентности педагога, ведущего образовательную деятельность в пространстве непрерывного военно-профессионального образования, автором понимается педагогическая компетентность, основанная на собственной концептуальной позиции, направленной на развитие профессионально-ценностных ориентиров курсантов, формирование их военно-профессиональную субъектности на основе преобразующего взаимодействия с педагогом.

Пространство непрерывного военно-профессионального образования определяется автором, как преемственное военно-профессиональное образование на уровне профильного обучения старшеклассников, среднего профессионального, высшего военно-профессионального и дополнительного профессионального образования, что способствует непрерывному саморазвитию педагога. Методология педагогической деятельности в условиях пространства непрерывного военно-профессионального образования учитывает специфику содержания образования всех реализуемых уровней, интегративного подхода к их реализации и выстраиванию цикличного (концентрами, интегратами, модулями) и параллельного (одновременно по нескольким специальностям) образовательных процессов. В результате возникает необходимость определения методологии профессионально-педагогической деятельности преподавателя, работающего в пространстве непрерывного военно-профессионального образования [3]. При разработке методологии автором использован системный подход, позволяющий рассмотреть объект, процессы и явления как единое целое на основе следующих положений.

Основой профессиональной компетентности педагога, работающего в пространстве непрерывного военно-профессионального образования, является личностно-деятельностная парадигма образования, предполагающая изменения в ценностях и целях непрерывного военно-профессионального образования, поддержку индивидуальности и субъектности курсанта, обеспечения возможности ее реализации.

Основным условием эффективности подготовки военного специалиста в пространстве непрерывного военно-профессионального образования является целостность и непрерывность педагогического процесса на основе единства содержания форм, методов учебно-воспитательного процесса и уровнем взаимодействия педагогов и курсантов.

Под профессионально-педагогической компетентностью понимается определенная степень овладения педагогическим опытом, общей и педагогической культурой, совершенствование учебно-воспитательной и научной деятельности преподавателя. В профессиональной деятельности большое значение имеют педагогическая культура преподавателя, личностные смыслы его профессиональной деятельности.

Сущностные характеристики профессионально-педагогической компетентности преподавателя в условиях пространства непрерывного военно-профессионального образования определены на следующих методологических основах:

- профессионально-педагогическая компетентность состоит в способности к профессионально-личностному самоопределению, соотнесении своих возможностей с потребностями образовательной среды;
- формирование профессионально-педагогической компетентности обеспечивается развитием у курсантов умений и навыков самоанализа, овладением способами анализа профессиональной деятельности, познанием своих возможностей через профессиональный опыт.

Военно-педагогическая деятельность в пространстве непрерывного военно-профессионального образования на каждом уровне имеет различия в связи с возрастными, интеллектуальными особенностями обучаемых и имеющимся жизненным опытом. Например, в процессе профильного обучения учащихся военно-профессионального лица, ведущим фактором профессионально-личностного самоопределения старшеклассника являлась цель, соотносясь с которой его действия в будущей профессии будут необходимыми, оправданными и эффективными. На данном уровне основной задачей педагога было развитие у старшеклассника общегуманитарных и естественно-научных знаний, интеллектуальных способностей, воспитание патриотизма и психологической устойчивости, обеспечивающих успешность будущей военной деятельности. Основными методами являлись системная диагностика результатов, тренинг осмысления будущей военной деятельности, создание психологических ситуаций, индивидуальная работа.

Теоретическое обучение строится так, чтобы развить устойчивую мотивацию в получении военно-профессионального образования, побуждать к размышлениям и поискам, вызвать исследовательский интерес к военно-профессиональной деятельности. Постепенный перевод лицейстов к систематизированному военно-профессиональному обучению в военном вузе требует системного повышения методологической подготовки педагога, чтобы обеспечить сопоставление собственных смыслов профессиональной деятельности с получаемым теоретическим знанием, включить смыслы профессиональной деятельности в систему собственных ценностных ориентаций. В процессе параллельного дистанционного обучения курсантов в гражданских колледжах преподаватели строили процесс обучения как продолжение профессионально-личностного самоопределения, целостного формирования готовности курсанта к работе в вариативных условиях ее организации.

В течение всего периода системно осуществлялась методологическая подготовка педагогов на базе кафедры педагогики РВИ РВ через систему тренингов, где педагоги овладевали приемами моделирования содержания преемственного образования и проектирования соответствующих дидактических и организационно-педагогических условий; овладения методикой дистанционного обучения; технологиями развития умения учиться, рефлексии, творчества, самообразованию, фундаментализации знаний, которые позволяют в течение всей жизни быстро овладевать меняющейся ситуацией. Особо выделена способность педагога реализовать развивающую функцию непрерывного образования, которая подразумевает профессионально-личностное развитие курсанта, смещение акцента с передачи нормативного знания на развитие способности самостоятельно выстраивать собственную деятельность. Инновационными формами и методами повышения квалификации педагогов являлась разработка собственных программных продуктов, учебников, учебно-методических пособий, создание банка педагогических идей. При этом теория личностной ориентации образования рассматривалась автором, как творческое развитие концепции целостного подхода, а задача формирования личностного опыта обучающегося - как системообразующая задача деятельности педагога.

При всем различии методов и организационных форм непрерывного военно-профессионального образования на всех его этапах и стадиях общими принципами являются принципы непрерывности, интеграции, инновационности, рефлексивности, интерактивности и проективности, объединенные идеей профессионально-личностного саморазвития курсанта, становления его как фундаментально подготовленного субъекта военно-профессиональной деятельности. При этом непрерывность и диалектическая целостность моделируемого пространства являлись основополагающими. Система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности, развития готовности к инновационной педагогической деятельности стала основой системы непрерывного саморазвития педагога.

Основными компонентами педагогической компетентности в пространстве непрерывного военно-профессионального образования, обеспечивающими формирование военно-профессиональной компетентности курсанта, приняты следующие: *аксиологический* (формирующий совокупность культурно-нравственных ценностей); *социокультурный* (формирующий совокупность идей, норм, традиций, регламентирующих военно-профессиональную деятельность), *личностный* (формирующий профессионально-личностное самоутверждение курсанта), *технологический* (готовящий курсанта к военной деятельности в ситуации неопределенности), *творческий* (готовящий к творческой инновационной военно-профессиональной деятельности) [2].

Педагогическая деятельность представляется последовательностью технологий: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корректирования педагогической деятельности. Гуманистическая педагогическая позиция обеспечивает сотворчество профессионального становления курсантов, выявление ближайших зон их культурного и профессионального развития, культивирование всевозможных форм творческой активизации, проектирование военно-образовательной среды, выстраивание культурного пространства и перспектив профессионального роста, актуализация военно-профессиональных ценностей, успешное использование военно-этических норм, способность транслировать себя как личность, выступающую образцом военно-профессионального и личностного самоопределения курсантов. Системообразующими элементами профессионально-педагогической деятельности являются: культура целеполагания, проявляющаяся в определении стратегии военно-профессионального развития курсантов; овладение фундаментальным накопленным опытом и современными научными теориями; мировоззренческая культура и культура мышления; культура профессионального общения.

Основными характеристиками профессионально-педагогической компетентности выделены: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины и ее инновационная составляющая, педагогическая и методическая компетентность, социально - психологическая компетентность в области процессов общения в процессе обучения, дифференциально - психологическая компетентность в области мотивов и направленности способности курсантов к проектированию военно-профессиональной творческой деятельности, профессиональная компетентность по профилю военной и параллельной специальности, получаемой курсантами.

Военно-профессиональная педагогическая компетентность включает общие принципы педагогических явлений, закономерностей личностного и профессионального развития (методологические); цели принципы, содержания, методы и формы педагогической деятельности (теоретические); способы и приемы профессионального образования и развития курсантов (методические); реализация избранных способов и приемов воспитания (технологические).

Концептуальные основы профессиональной компетентности преподавателя в системе военно-профессионального образования, включают интеллектуальный блок (владение фундаментальными научными знаниями), функционально - предметный блок (проектировочные педагогические способности), личностный блок (эмпатия, тактичность, искренность), адаптационный блок (развитие умения адаптироваться к изменениям в видах военно-профессиональной деятельности).

Уровень профессионально-методологической компетентности педагога в пространстве непрерывного военно-профессионального образования проявляется во владении методами сравнения, анализа и синтеза, интеграции содержания; выборе образовательных технологий; моделировании открытой образовательной среды; разработке системы показателей и критериев мониторинга достижений курсантов; проектировании индивидуального военно-профессионального образовательного маршрута курсанта. Успешная реализация данных функций возможна на основе культурно-профессиональной идентификации, рефлексии сложившегося педагогического опыта, самообразования преподавателя.

В пространстве непрерывного военно-профессионального образования возрастают функции сопровождения и поддержки курсантов - консультирование, модерирование, тьюторство, Педагог-консультант, осуществляя консультативную функцию, обеспечивает освоения навыков самообучения, самостоятельной работы и последующего успешного обучения. Педагог-модератор создает условия для раскрытия потенциальных возможностей и способностей курсантов, используя специальные технологии, подводящие курсанта к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей. Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучения с использованием дистанционных технологий (тьюториалы, семинары, дистанционные конференции и др.) при параллельном освоении новых специальностей в пространстве непрерывного военно-профессионального образования.

Выводы. Содержанием профессионально-педагогической деятельности военного педагога в пространстве непрерывного военно-профессионального образования является постоянное обогащение военно-педагогической деятельности, технологий преемственного формирования общей и профессиональной культуры, обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности, способности к самообразованию, проектированию профессионального роста и способности курсанта к динамичной адаптации в условиях будущей военно-профессиональной деятельности. Разработка методологических аспектов профессионально-педагогической компетентности военного педагога в пространстве непрерывного военно-профессионального образования обеспечила реализацию инновационного проекта «Моделирование военного психолого-педагогического образования в пространстве непрерывного военно-профессионального образования»(2003-2009),направленного на подготовку военных педагогов по специальности «Психология и педагогика» с присвоением квалификации «Педагог-психолог».

В результате проведенного исследования автором разработаны и апробированы учебные и учебно-методические пособия: Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие. - Ростов на Дону: Изд-во РВИ РВ, 2003. - 164 с.; Общие основы педагогики: курс лекций. - Ростов на Дону: Изд-во ООП Обл.ЦТТУ, 2004. - 295 с.; Социальная педагогика: курс лекций / Голуб В.В. - Ростов на Дону: Изд-во ООП Обл.ЦТТУ, 2005. - 312 с.; Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие. - Ростов на Дону: Изд-во ООП Обл.ЦТТУ, 2006. - 160 с.; Теория обучения: текст лекций. - Ростов на Дону: Изд-во ООП Обл.ЦТТУ, 2007. - 295 с.; Теория обучения. Часть 2: текст лекций. - Ростов на Дону: Изд-во ООП Обл.ЦТТУ, 2008.1 80 с. Учебно-методические пособия: Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во Академ Лит. 2013. - 220 с.; Основы научно-исследовательской деятельности студентов. Издание второе, переработанное и дополненное: учебно-методическое пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во Академ Лит, 2016. - 242 с. 24 учебные программы и методические рекомендации для курсантов. Разработанные материалы внедрены в практику работы других военных и гражданских профессиональных образовательных учреждений.

Литература:

1. Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: Дис. ... д-ра пед. наук / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, - Л., 1990.
2. Голуб В.В. Организационно-методологические аспекты моделирования непрерывного военно-профессионального образования // Среднее профессиональное образование. - 2018. - №5. - С. 5-10.
3. Голуб В.В. Концептуально-методологические основания моделирования инновационно-ориентированного образовательного пространства на основе интегративного подхода: монография. - Ростов-на-Дону: АкадемЛит. - 2017. - 209 с.
4. Македонский В.А. Система непрерывного профессионального образования военного специалиста в современных условиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2007. - № 3. - С. 145

УДК 371

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов. В качестве концептуальной основы реализации данного процесса автором рассмотрен личностно-ориентированный подход. В статье обоснованы основные теоретические аспекты процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в контексте идей личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: компетентность, личностно-ориентированный подход, концепция личностно-ориентированного обучения, формирования коммуникативной компетентности, будущие педагоги, профессиональное педагогическое образование, принципы личностно-ориентированного образования.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of communicative competence of future teachers. As a conceptual basis for the implementation of this process, the author considers a personality-oriented approach. The article substantiates the main theoretical aspects of the process of formation of communicative competence of future teachers in the context of the ideas of personality-oriented approach.

Keywords: competence, personality-oriented approach, the concept of personality-oriented learning, the formation of communicative competence, future teachers, professional pedagogical education, the principles of personality-oriented education.

Введение. Стремительные изменения, происходящие в социально-экономической, политической и культурной жизни, обуславливают необходимость трансформации модели реализации высшего профессионального образования, цель которого – обеспечить высокое качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Весьма актуальными сегодня становятся проблемы формирования коммуникативной компетентности – ключевой профессиональной характеристики личности педагога [3]. Содержательная структура данной компетентности включает следующие умения: формировать цель и задачи профессионального общения; организовывать обсуждение; управлять общением; пользоваться средствами этикета для достижения коммуникативной цели; проводить беседу, дискуссию, диалог, дебаты, переговоры; использовать различные тактики для реализации выбранной стратегии; анализировать конфликты, кризисные ситуации и разрешать их и др. [4].

Анализ характера современного образования раскрывает его направленность на личность. В этой связи одним из ведущих концептуальных подходов к реализации высшего профессионального образования на современном этапе является личностно-ориентированный. Акцентируя внимание на личности, данный подход в качестве основной цели формирования коммуникативной компетентности определяет приобретение будущим специалистом ряда коммуникативных качеств и компетенций, необходимых для реализации полноценной личной и профессиональной жизнедеятельности в современном социуме.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в контексте идей личностно-ориентированного подхода.

Изложение основного материала статьи. В современной науке личностно-ориентированный подход рассматриваются как психолого-педагогический принцип в подготовке будущих специалистов. Его теоретиками в отечественной науке являются В.И. Андреев, А.В. Барabanщиков, И.А. Зимняя, И.С. Якиманская и другие ученые.

Несмотря на большое количество публикаций, посвященных различным аспектам реализации личностно-ориентированного подхода, в них не освещена проблема формирования коммуникативной компетентности как одной из ведущих в контексте педагогического образования. Так, особенности и закономерности реализации личностно-ориентированного подхода к процессу формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов нуждаются в специальном исследовании и теоретическом обосновании его результатов.

Коммуникативная компетентность представляет собой «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [1, с. 19].

В рамках данного исследования личностно-ориентированный подход будем рассматривать в значении методологической ориентации в педагогической деятельности, базирующейся на гуманистическом мировоззрении и позволяющей на основе системы взаимосвязанных понятий, идей гуманистической педагогики, гуманных способов педагогических действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самоактуализации и самореализации личности будущего специалиста и развития его индивидуальности.

В основе личностно-ориентированного подхода в образовании – формирование субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе на основе использования субъектного опыта каждого студента и уважения к его личности. Данный подход сосредотачивает внимание на необходимости создания благоприятных и безопасных условий для развития и саморазвития личности, реализации ее природных потенциалов.

Так, в центре внимания в концепции личностно-ориентированного обучения – неповторимая, целостная личность, стремящаяся максимально реализовать свои возможности, открытая для восприятия нового опыта, способная осознанно и ответственно осуществлять выбор в различных сложных ситуациях [6].

Формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов на основе идей личностно-ориентированного подхода основывается на трех основных позициях:

1. Направленности учебного процесса в профессиональном образовании будущего специалиста на развитие его личности. Во время привлечения студентов к коммуникативной деятельности, решения ими коммуникативных задач, преподаватель направляет свои усилия на формирование личностных характеристик и качеств студента (его восприятия, памяти, мышления, речи, воображения, чувств, волевых качеств, способностей, аналитико-критического отношение к жизни и др.).

2. Признании необходимости оказания максимального содействия коммуникативному развитию будущего учителя путем обеспечения продуктивного общения в различных ситуациях, условиях и в социальном окружении.

3. Утверждении субъектной роли будущего специалиста в процессе обучения.

В контексте формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов личностно-ориентированный подход выполняет следующие функции:

- гуманитарную, сущность которой заключается в признании самоценности личности и обеспечении ей физического и нравственного здоровья (механизмами данной функции являются понимание, общение и сотрудничество);

- культуросохранительную, цель которой – в сохранении, воссоздании, развитии и передаче коммуникативной культуры через коммуникативную деятельность (механизмы: культурная идентификация, принятие общественных ценностей, морали, этикета, норм поведения в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом);

- функцию социализации, предусматривающую возможность усвоения и воспроизведения индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождения личности в социум (механизмы: рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция и средство самоопределения).

Обоснование в качестве концептуальной основы процесса формирования коммуникативной компетентности будущих идей педагога личностно-ориентированного подхода позволяет:

- развить индивидуальные способности каждого студента к продуктивному общению;

- максимально выявить, инициировать, использовать индивидуальный коммуникативный опыт личности;

- помочь студенту познать себя через общение с другими;

- изменить коммуникативные установки в соответствии с современными требованиями;

- способствовать самоопределению и самореализации каждого обучающегося как субъекта коммуникативной деятельности;

- сформировать коммуникативную культуру будущего учителя [2].

Процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в контексте идей изучаемого в данном исследовании подхода предусматривает создание определенных профессионально-педагогических, психологических и методических условий.

К профессионально-педагогическим условиям отнесем следующие:

- эмпатию преподавателя, реализующего формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов;

- организацию преподавателем коммуникативной деятельности будущих специалистов в многовариантных гибких формах в соответствии с личностными особенностями, спецификой социальной среды;

- постановку перед студентами понятных и посильных задач в четкой и доброжелательной форме.

Психологическими условиями формирования коммуникативной компетентности определим следующие:

- развитие у будущего специалиста рефлексии себя как субъекта коммуникативной деятельности;

- возможность свободного выбора студентами формы коммуникативной деятельности и способов достижения цели.

Методические условия предусматривают:

- моделирование процесса формирования коммуникативной компетентности на принципах самоценности человека, уважения к личности каждого студента;

- соответствие стремлений и целей будущих педагогов их возможностям и требованиями общества;

- рассмотрение процесса формирования коммуникативной компетентности как реализации педагогической помощи студенту в его профессиональном становлении.

- своевременное выявление и устранение факторов, негативно воздействующих на процесс достижения поставленной цели;

- моделирование процесса формирования коммуникативной компетентности на основе субъект-субъектного характера отношений между участниками на принципах их равноправного сотрудничества и взаимопонимания;

- развитие диалогические форм педагогического взаимодействия преподавателей и студентов;

- обеспечение развития и саморазвития студента как субъекта коммуникативной деятельности;

- обеспечение студенту права на самоопределение и самореализацию в личностно-ориентированной или социально-ориентированной коммуникативной деятельности через овладение им различными способами вербального и невербального поведения;

- мотивацию студентов к выработке собственных моделей коммуникативного поведения и деятельности, поиску методов их реализации, взаимодействия с людьми в различных видах деятельности;

- обеспечение каждому студенту возможности индивидуально воспринимать коммуникативную ситуацию, творчески к ней подходить, широко реализовывать индивидуальный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;

- диагностику и выявление реального уровня сформированности профессионально значимых коммуникативных характеристик.

В системе реализации процесса формирования коммуникативной компетентности классические дидактические принципы не позволяют полно описать и регламентировать личностно-ориентированный образовательный процесс. Это обосновывает потребность учета специальных принципов. В этой связи целесообразным, по нашему мнению, является учет принципов, определенных А.В. Хуторским, среди которых принципы:

- личностного целеполагания;

- выбора индивидуальной образовательной траектории;

- метапредметных основ образовательного процесса;

- продуктивности обучения;
- первичности образовательной продукции;
- ситуативности обучения;
- образовательной рефлексии [5].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов на основе идей личностно-ориентированного подхода основывается на позициях направленности учебного процесса на развитие личности студента, максимального содействия его коммуникативному развитию, утверждению субъектной роли студента в процессе обучения.

Реализация формирования коммуникативной компетентности будущих учителей в контексте личностно-ориентированного подхода возможна путем соблюдения профессионально-педагогических, психологических и методических условий, а также на основе учета принципов анализируемого в данном исследовании концептуального подхода.

Литература:

1. Буртова Н.Б. Изучение коммуникативной компетентности педагогов-психологов // 8-я Всеросс. конф. студ., аспирантов и молод. ученых «Наука и образование». – Томск: Изд-во ТГПУ, 2004. – Т. 2, ч. 2. – С. 19-21.
2. Жуков Ю.П. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.П.Жуков, Л.А.Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337). – С. 138-142.
5. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.

Педагогика

УДК 378:371.13:371.38

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

ассистент Смирнова Оксана Юрьевна

Институт экономики и управления (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы, возникающие при получении обучающимися профессионального образования в образовательных организациях высшего образования, а также формирования профессиональных способностей у обучающихся в образовательных организациях высшего образования, с помощью ментальных карт. Использование ментальных карт на семинарских занятиях относится к современным методикам структурирования научной информации и учебного материала. Ментальная карта способствует творческому мышлению, запоминанию и организации умственной деятельности.

Ключевые слова: образовательная организация высшего образования, обучающиеся, профессиональное образование, самостоятельная работа, семинарские занятия, ментальные карты.

Annotation. The article deals with the problems that arise when students receive professional education in educational institutions of higher education, as well as the formation of professional abilities among students in educational institutions of higher education, with the help of mental maps. The use of mental maps in seminary classes refers to modern methods of structuring educational material and scientific information. The mental map promotes creative thinking, remembering and organizing mental activity.

Keywords: educational organization of higher education, students, professional education, independent work, seminars, mental maps.

Введение. Многие проблемы, возникающие у обучающихся в процессе обучения в образовательных организациях высшего образования (ООВО) связаны с неосознанным выбором будущей специальности, а также не способностью работать самостоятельно. Исследования в педагогике и психологии, отечественные и зарубежные демонстрируют, что не все обучающиеся первого курса сознательно выбрали профиль подготовки, на котором обучаются. На втором курсе количество обучающихся, которые не хотят дальше обучаться на выбранном профиле подготовки, достигает пика, на летней сессии второго курса происходит «отчисление» совершенно случайных людей, которые совсем не знают, зачем они поступили учиться в образовательную организацию высшего образования. Следовательно, необходимо дифференцировать обучающихся по их осознанному отношению к будущей профессиональной деятельности, соответственно разграничивая и психолого-педагогические подходы влияния на них. Становление личности обучающихся как будущих профессионалов крайне усложняется, если все-таки специальность была выбрана компромиссно, а не исходя из собственных желаний и склонностей.

Формулировка цели статьи. Проанализированы проблемы и предложены пути их решения, возникающие при получении обучающимися профессионального образования в образовательных организациях высшего образования, а также формирование профессиональных способностей у обучающихся в образовательных организациях высшего образования, с помощью ментальных карт.

Изложение основного материала статьи. При получении профессии, то есть при обучении в образовательной организации высшего образования, некоторые ученые считают, что разочарование в выбранной специальности переживает большое количество обучающихся. Появляется неудовлетворение изучаемыми дисциплинами, возникают сомнения в правильности выбора профессии. Это так называемый кризис профессионального выбора [3, с. 37]. Задача преподавателей ООВО – помочь преодолеть этот кризис. Поэтому вопрос личностного развития обучающегося и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности – ключевые в теории и практике усовершенствования работы современной ООВО. При этом одной из ведущих проблем является посторонние такой системы образовательного процесса, которая бы оптимально учитывала закономерности не только личностного развития обучающегося, но и его профессиональное становление как специалиста.

На студенческую пору выпадает возможность развития интеллектуального комплекса, сенсорных процессов и восприятия, наибольшая пластичность в создании сложных психомоторных и других способностей. В этом возрасте проявляется наибольшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, способность к решению вербально-логических задач и тому прочее. Это «золотая пора» молодой личности для высокого развития комплекса его функциональных уровней, достижения самых высоких результатов, которые основываются на всех предыдущих процессах его биологического, психологического и социального развития, относительно большая свобода и независимость от родителей [4, с. 170].

Современная педагогика отказывается от «авторитарного управления», в котором обучающийся является «объектом» обучающих влияний, и переходит к системе организации поддержки и стимуляции познавательной самостоятельности объекта обучающегося, созданию условий для творчества, то есть к педагогике сотрудничества. Поэтому перед преподавателями ООВО возникает вопрос создания и применения таких методов обучения, которые будут составляющей частью современных инновационных технологий, и которые помогут обучающимся раскрыться как личности, а также выступят как условия подготовки конкурентоспособного специалиста. Интерактивные методы обучения (информационные, познавательные, мотивационные, регулятивные) позволяют уже в учебных аудиториях приобретать профессиональные качества, потому что привлекают обучающихся к решению проблем, максимально приближенных к будущей деятельности. Кроме того, применение этих методов обучения развивают внимание, память, мышление, творческие способности, способность находить оптимальные и простые решения. Они позволяют упростить приобщение к нормам общества, адаптировать к условиям окружения, совершать контроль, усовершенствовать способность выражать свои мысли, способность слушать собеседника и другое. В последние года интерактивные методы обучения принимают новые аспекты, которые заставляют активизировать мышление, в свою очередь обучающийся должен быть активным вне зависимости от личного желания.

Разработка комплекса учебно-воспитательных методик, внедрение инновационных методов обучения, направлены на самообразование будущих специалистов. При этом самостоятельная работа обучающихся выступает, как деятельность обучения, в соответствии с которой самостоятельность обучающегося формируется при условии интериоризации им всей совокупности целесообразных действий, выполненных в заданных условиях. Интериоризация (от лат. *interior* – внутренний) – процесс превращения внешних, реальных действий с предметами на внутренние, идеальные действия. При этом они подлежат специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, структурируются, сокращаются и главное, становятся способными к дальнейшему развитию. Интериоризация дает возможность человеку оперировать образами предметов, которых в определенный момент времени нет в ее поле восприятия, мысленно перемещаться в прошлое, будущее и тому подобное. Благодаря интериоризации внешние факторы человеческого поведения превращаются в устоявшиеся внутренние качества личности [8, с. 251].

Организационно-психологическая структура самостоятельной деятельности, смысловые аспекты ее элементов, их взаимосвязь и методика разработки учебной дисциплины; подходы, условия, критерии, принципы и методы; система организационного и методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся, которая включает ее планирование, организацию, методику разработки учебных материалов, что в совокупности создают надлежащие условия для реализации самообразования [7, с. 286].

Небольшое количество выпускников педагогических специальностей с высоким уровнем профессиональной подготовки объясняется, прежде всего, недостатком введения современных технологий, форм и методов интерактивного обучения фундаментальных дисциплин. Для формирования профессиональной направленности у обучающихся, повышения у них уровня мотивации к самостоятельной работе над материалами практических занятий, к усвоению материала, обобщения и систематизации знаний целесообразно использовать интерактивные методы обучения с применением прикладных задач и межпредметных связей, которые активизируют их познавательную деятельность. Процесс формирования умения самостоятельно работать, способствует формированию профессиональной направленности, профессионально-деловых качеств на первых курсах обучения, что в конечном результате повышает качество профессиональной подготовки специалистов, которые способны конкурировать на рынке труда.

На современном этапе наблюдается резкое возрастание объемов информации, теоретических и практических знаний и способностей, необходимых высококвалифицированному специалисту. Если увеличить учебные планы и программы новыми материалами, без увеличения сроков обучения, то это может привести к снижению квалификации выпускников. Следовательно, необходимо коренное изменение технологий обучения, которое позволит удовлетворить нужды государственных, корпоративных, акционерных и других предприятий в высококвалифицированных специалистах.

Задача высшего педагогического образования подразумевают разработку концептуальных основ формирования личности профессионала на новой предметной основе, которая содержит интеграцию учебной, научной и педагогической деятельности обучающегося. Целью его деятельности становится не просто усвоение некоторой части социального опыта, зафиксированного в виде учебной информации, но и формирование способности к выполнению профессиональной деятельности на основе этих знаний.

Успех формирования стойкого профессионального интереса зависит от создания дидактической системы, которая предвидит и охватывает главные направления, как в профессиональной подготовке, так и в формировании личности современного специалиста в условиях научно-технического прогресса. Под дидактической системой формирования профессиональных интересов понимается взаимосвязанная совокупность психолого-педагогических условий, методических приемов и способов обучения и воспитания,

которые наиболее эффективно способствуют пробуждению и становлению интереса. Профессиональный интерес – это направленность личности на успешное овладение выбранной специальностью вследствие осознания ее общественной и личной значимости и эмоциональной привлекательности. Он выражается в стремлении обучающихся глубже познать свою профессию, в добросовестном отношении к освоению профессиональных способностей, в психологической и практической готовности работать по выбранной профессии.

Количество часов, которые выделяются для изучения дисциплины «Педагогика» учебной программой, не достаточно для полного изучения в аудитории. По последним учебным и рабочим планам в условиях кредитно-модульной системы на самостоятельную работу обучающихся отведено 2/3 объема общего времени. Например, для обучающихся педагогических специальностей при изучении дисциплины «Педагогика», для повышения профессионального интереса, можно проводить семинарские занятия с помощью ментальных карт, где обучающиеся составляют ментальные карты по предложенному заданию или теме семинарского занятия, самостоятельно находят пути решения прикладных задач, с помощью приобретенных теоретических знаний. Главной целью такого занятия является развитие творческого мышления, умение синтезировать полученные знания, видеть проблему и пути ее решения, способность к анализу результатов, способность публичного выступления, языковой культуры, а также способность самостоятельно работать с учебно-методической и научной литературой. Многие педагогические задачи решаются на базе знаний, которые были получены в результате изучения дисциплин базовой части учебной программы.

На таком семинарском занятии обговариваются ментальные карты, составленные обучающимися, преподаватель выставляет баллы. Кроме того, как показал наш опыт, обучающиеся, которые учатся удовлетворительно, тоже стараются повысить свой рейтинг и активно принимают участие на таких семинарских занятиях.

В ООВО у обучающихся в процессе обучения развиваются потенциальные возможности в научно-исследовательской деятельности, креативное мышление, которое обеспечивает последующее совершенствование в профессиональной деятельности. Применение информационных и цифровых технологий в образовательном процессе позволяет ускорить формирование и развитие познавательной самостоятельности обучающихся. Формирование способностей к самостоятельной работе с учебно-методической, научной и справочными источниками информации, является неотъемлемой задачей образовательных организаций. Для того чтобы постоянно увеличивающийся объема учебного материала был усвоен обучающимися за ограниченный промежуток времени, необходимо интенсифицировать образовательный процесс, за счет систематизации и структурирования информации. Избрание инновационных методов и активных средств обучения позволят решить существующую проблему [2, с. 2709].

Использование ментальных карт на семинарских занятиях относится к современным методикам структурирования учебного материала и научной информации. Ментальная карта (Mind Mapping) или «карта ума», способствует творческому мышлению, запоминанию и организации умственной деятельности. Автор методики – психолог Тони Быззен, продемонстрировал немалую весомость использования образов в разнообразных видах профессиональной деятельности. В образовательном процессе, наглядные пространственные модели, отображающие связь и отношения объектов, выступают в виде разных схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, которые передают взаимосвязь объектов [6, с. 46].

Ментальные карты позволяют систематизировать знания с помощью схем; также, можно сказать, что это технология изображения научной информации в необычном графическом виде. Доказано, что ментальные карты обучающимися воспринимаются лучше, чем созданные ими же списки, графики, таблицы или конспекты лекций, благодаря тому, что соответствуют структуре мышления обучающихся. Ментальные карты – это не альтернатива таблицам, графикам, а скорее их дополнение, так как такая методика структурирования учебного материала позволяет уйти от мономерного линейного мышления к полимерному. Во первых, ментальная карта – это простая древовидная структура, во вторых, такая карта ума отражает структуру мышления обучающегося, присущую юношескому мозгу. Инновация этой методики заключается в необычном визуальном способе представления научной информации, не в словесной ее передаче, а с помощью возникающих образов и цветовой палитры. По мнению ученых открытием стало еще и то, что цветовая палитра – прекрасный инструмент для структурирования информации. С помощью набора цветов одним вещам придается акцент, а остальные становятся второстепенными. Необходимо отметить, что рисование карт – очень интересное и полезное занятие, в отличие от ввода информации в базу данных, занесения в каталоги. Фактически любую информацию, которую необходимо проанализировать и запомнить, можно представить с помощью ментальных карт [1, с. 59].

Британский психолог разработал методику составления карт ума для ее применения в обучении, преподавании и другой профессиональной деятельности. Спектр использования ментальных карт достаточно обширен: обучение; запоминание; презентация; планирование; мозговой штурм (рождение новых идей, научное творчество, групповое решение задач повышенной сложности); принятие решений в сложных ситуациях. В процессе обучения ментальные карты необходимы для создания четких и понятных конспектов лекционных занятий, начальных этапов проектов и научно-исследовательских работ. При структурировании научной информации с помощью ментальных карт обучающийся получает КПД $\approx 90\%$ усвоения информации. Структурирование и визуализация материала помогает при запоминании правил и их воспроизведении, а также при подготовке к промежуточной аттестации и итоговому контролю в виде зачета или экзамена. Информация с «оперативной» (кратковременной) памяти обучающегося переходит в «постоянную» (долговременную) память, уже проанализированной и систематизированной междисциплинарными связями других знаний, что усиливает эффективность процесса запоминания. При использовании карт ума в презентации за меньшее время дается больше информации, так как при этом обучающиеся лучше понимают и запоминают материал. Объемная структура карты позволяет докладчику в любой момент времени изменить вектор выступления и не испытывать при этом затруднений (отличительная особенность от линейного доклада). Ментальные карты позволяют проводить четкий анализ всех плюсов и минусов, получать в результате взвешенное решение. Преимущества использования карт в преподавании при объяснении новой темы:

1. Сложные для усвоения понятия, процессы и явления разъясняются и представляются как часть системы.
2. Разборчивее определяются основные понятия и взаимосвязи.
3. Снижается вероятность пропуска или неправильной интерпретации важных понятий.
4. При закреплении пройденного учебного материала облегчается понимание и запоминание научной информации через визуализацию основных понятий и обобщение их отношений.
5. Применение ментальных карт в процессе проверки знаний обучающихся с помощью тестирования помогает преподавателю оценить качество знаний через выявление неправильно понятых или пропущенных понятий [6, с. 47].

Ментальная карта, по сути, символическая схема пройденного учебного материала, объяснение отдельных частей схемы многократно варьируется, при устном выступлении. Вариативное синонимическое повторение позволяет раскрыть учебный материал с разных сторон, сохраняя в памяти всю его целостность и внутреннюю структуру. При этом вербально и визуально выделяются главные и вспомогательные информационные единицы схемы [5, с. 1441]. Все больше проведенных исследований, подтверждают, что ментальные карты повышают уровень креативности и продуктивности человека [1, с. 59]. Использование такой методики проведения семинарских занятий с ментальными картами помогает представить идеи, концепции, информацию в ясной, привлекательной и убедительной форме, даёт их целостное видение, облегчает запоминание содержащейся в карте информации, т. к. использование рисунков ведет к ликвидации разрыва между словом и образом. Использование «карт ума» обеспечивает повышение эффективности обучения и развития потребностей обучающихся в процессе обучения.

Выводы. В результате у обучающихся педагогических специальностей, после проведения семинарского занятия с помощью ментальных карт, повышается уровень усвоения знаний, способностей применять изученный материал при решении прикладных задач, развития творческого мышления; умения синтезировать приобретенные знания из разных дисциплин, выделять проблему и видеть пути ее решения, анализировать результаты; формирования навыков публичного выступления, языковой культуры, самостоятельной работы с учебно-методической и научной литературой, приобретения обучающимися способности преподавательской деятельности и научно-исследовательской работы.

Литература:

1. Балан, И. В. Использование ментальных карт в обучении / И. В. Балан // Молодой ученый. – 2015. – №11.1. – С. 58-59.
2. Балан, И.В. Формирование познавательной самостоятельности студентов как ключевой профессиональной компетенции / И. В. Балан // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ. – 2014. – С. 2706-2711.
3. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Симанюк // Психологический журнал. – 2011. – №6. – С. 35-44.
4. Муратова, А. С. Психологические особенности студенческого возраста и их учёт в процессе обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе / А.С. Муратова // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2007. – № 3 (3): в 3-х ч. – Ч. I. – С. 170.
5. Назарова, О. В. Технология картирования знаний как фактор повышения качества обучения / О. В. Назарова, А. Г. Перов, С. П. Шмалько // Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. – 2013. – № 89. – С. 1436–1445.
6. Симонова, М. В. Использование ментальных карт в деле обеспечения качества знаний на разных этапах обучения / М. В. Симонова // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 6. – С.44-47.
7. Смирнова, О. Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы студентов в контексте информатизации образования / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 284-295.
8. Смирнова, О. Ю. Методика организации самостоятельной работы обучающихся с помощью программных продуктов / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 250-262.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горшкова Марина Абдуловна
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Шейнова Татьяна Геннадьевна
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
студент 2 курса психолого-педагогического факультета Горшков Егор Сергеевич
 ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Данное исследование посвящено исследованию современных тенденций инновационного развития и модернизации высшего образования в рамках глобализационных процессов актуализируют в обществе проблему поиска инновационных путей создания воспитательных систем в современном вузе. В первую очередь это обусловлено сменой парадигм ценностных установок и ориентаций общества, изменением соответствующих приоритетов, оказавших влияние, в том числе, и на трансформацию мировоззрения молодежи.

Ключевые слова: социализация, воспитательное пространство, воспитание, социализированность студента.

Annotation. This research is devoted to the research of modern tendencies of innovative development and modernization of higher education within the framework of globalization processes, which actualizes in society the problem of searching for innovative ways of creating educational systems in a modern university. First of all, this is

due to a change in paradigms of values and orientations of society, a change in the relevant priorities that have influenced, among other things, the transformation of the worldview of young people.

Keywords: socialization, educational space, education, socialization of the student.

Введение. Специфика построения системы воспитательной работы в условиях рыночных отношений обусловлена, прежде всего, соотношением концептов «воспитание» и «социализация молодёжи» в современном осмыслении. По справедливому замечанию Н.Д. Никандрова, основой конструктивизма общества и важной предпосылкой его успешной консолидации является согласованное воздействие на молодёжь институтов воспитания и средств социализации (воспитания жизнью в самом широком её понимании).

Изложение основного материала статьи. Термин «социализация» (от лат. *socialis* – общественный) в научном и публицистическом дискурсах употребляется довольно широко, однако полного и однозначного толкования его нет. Определение социализации, представленное в Оксфордском словаре, заостряет внимание на социализации как процессе приобретения личностью ценностных ориентаций и образа мысли, которые важны для обеспечения стабильности внутри той социальной группы, членом которой является данная личность.

По мнению Т. Парсонса, под социализацией можно понимать такой процесс, когда индивидом «вбираются» (осмысляются) общие ценности во взаимодействии со «значимыми другими», в результате чего следование общезначимым нормативным стандартам переходит в мотивационную структуру личности, становясь её значимой частью и, что особенно важно, потребностью.

Пониманию сложности и неоднозначности корреляции целей, задач и функций социализации и воспитания способствует анализ основ «критической теории» Ю. Хабермаса, его представлений о том, что социализацией может быть охвачена только какая-то часть личности; при этом одна часть личности представляет собой её общественную сущность, другая часть определяет некоторую дистанцию человека по отношению к существующему обществу, которое зачастую противоречит желанию личности самоутвердиться.

В отечественной науке проблемами активной социализации занималась А.И. Ковалева, определившая ключевым понятием «множественные социализационные траектории», которые являются интегральным показателем характера социализации и отражают ее объективную и субъективную стороны, тем самым определяя направленность и результативность социализации. Согласно позиции А. В. Мудрика социализация – это закономерный управляемый процесс развития человека во взаимодействии и взаимосвязи его с окружающим миром. В этом, близком нам понимании можно отметить единство задач образования (обучения и воспитания) в рамках социализации студента.

В правовом контексте понятие социализации осмыслено в исследовании М.Ю. Попова, подчёркивавшего, что процесс социализации, предстающий как богатство и многообразие взаимопроникающих процессов усвоения, накопления и обогащения личности опытом предыдущих поколений, базируется на сложной системе межличностных и коллективных отношений.

В Российской социологической энциклопедии процессом социализации назван процесс становления и развития личности в рамках освоения человеком социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду эффективно функционировать в данном конкретном обществе. «Новейший социологический словарь» при определении социализации акцентирует внимание на важности сознательного усвоения личностью ценностных установок и норм поведения, значимых для адаптации в социуме.

Психологический контекст осмысления социализации актуализирует её субъектную составляющую; интересно в этом плане, к примеру, мнение А. Л. Свенцицкого, который вслед за А. Дж. Баумом утверждал, что понятие социализации соотносится с понятием социальных ролей – в связи с этим контекст социализации обусловлен двумя основными фазами: интериоризацией и социальной адаптацией.

Отмеченные основные контексты научного осмысления социализации позволяют нам представить соотношение функций социализации с ведущими направлениями системного процесса воспитания студенческой молодёжи (рис. 1).

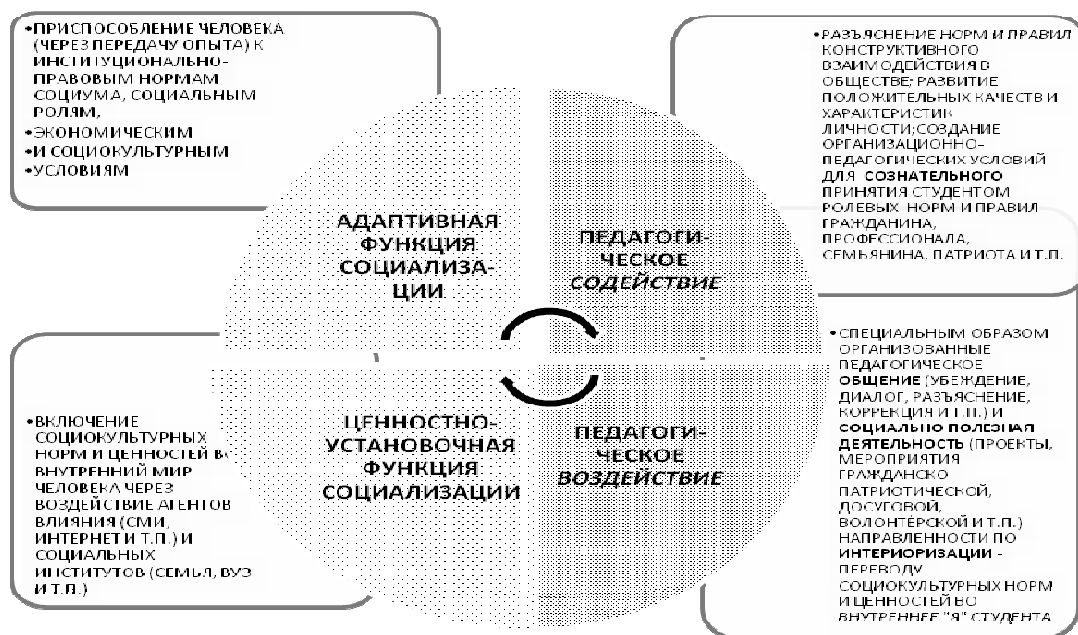


Рисунок 1. Соотношение функций социализации с основными направлениями системной организации воспитания студенческой молодёжи

Исходя из того, что процесс воспитания как части социализации, находится под влиянием широкого спектра системных политических, экономических, социальных и культурных факторов жизни, проявляемых сознательно или возникающих случайно, большое значение, на наш взгляд, приобретает институциональные, законодательные и организационно-педагогические условия обеспечения скоординированности (или, во всяком случае, непротиворечивости) всей системы этих влияний на молодёжь.

В связи с этим, отметим выявленные социокультурные трансформации конца XXв. – начала XXI в., обуславливающие современный контекст социализации студенческой молодёжи и оказывающие самое непосредственное влияние на специфику реализации воспитательной системы в условиях рыночных отношений.

1. Перераспределение влияния агентов социализации современной молодежи.

Не ставя перед собой цели детального анализа широко используемого в научном тексте понятия «агенты социализации» [1], отметим, что вслед за Ч. Х. Кули – американским социологом, автором концепции Зеркального «Я», рассматриваем данное понятие (в рамках диссертационного исследования) как системный образ конкретных людей, учреждений и социальных институтов, ответственных за передачу социокультурного опыта поколений и обучение молодёжи культурным, общественным и конституционно-правовым нормам в процессе освоения основных социальных ролей (сына, гражданина, семьянина, будущего профессионала, защитника отечества и т.п.). Традиционно к агентам социализации молодёжи (рис. 2) относились институты семьи, культуры, образования, досуга и спорта, а также близкие и дальние родственники, преподаватели, тренеры, сверстники, друзья, герои книг, кумиры и идеалы из творческой, научной, общественно-политической и т.п. среды.

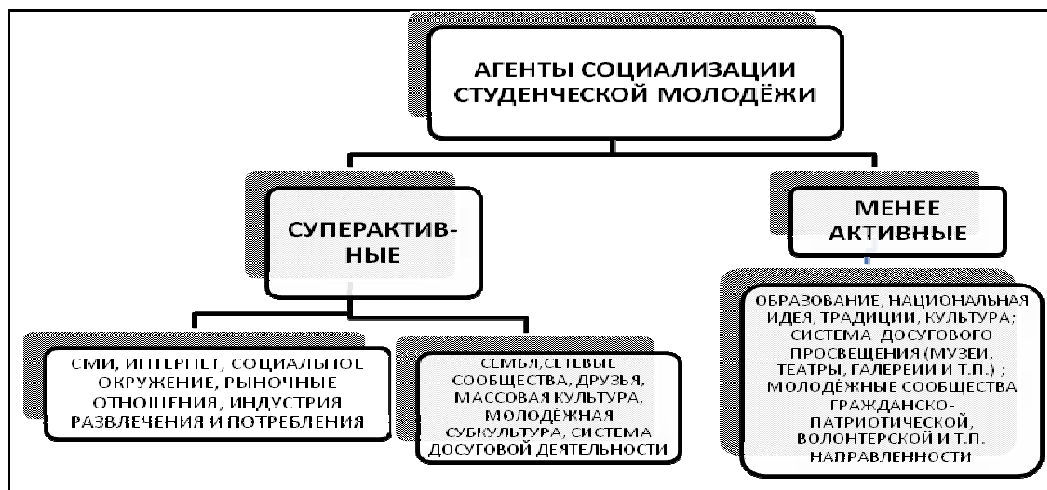


Рисунок 2. Иерархия агентов социализации студенческой молодёжи

2. Изменение ценностных ориентаций молодёжи идеологическими посылами массовой культуры.

Ещё в середине прошлого века американским философом, психологом и социологом Джорджем Гербернером была разработана теория культивации или культивирования, которая не утратила актуальности в современном социокультурном пространстве. В ней убедительно доказана объективное влияние массовой культуры на социализацию всех половозрастных и социально-профессиональных слоев населения. Особо значимо в рамках рассматриваемой нами научной проблемы понимание изменившихся идеологических посылов массовой культуры, активно влияющих на ценностные ориентации молодёжи. Эти послы явились следствием экономического шока, обуславливающим такое же шоковое, не одномоментное, но очень быстрое и агрессивно внедряемое изменение ценностей общества.

К таким послы можно отнести, в первую очередь, внушение мысли о всевластии денег, что проявляется в трансляции прямых и завуалированных идей различных сериалов, отдельных фильмов, спектаклей, игр, книг, ток-шоу и т.п. Вторым послы является внушение практической неизбежности и зачастую необходимости насилия (физического, военного, сексуального, психологического) в тематике и сюжетных линиях зарубежного и отечественного кинематографа, книжной продукции, изобразительного искусства и др.

Ещё один идеологический послы соотносится с идеей вседозволенности (прежде всего – сексуальной), нивелирования нравственных и этических норм. Существенной проблемой воспитания молодёжи являются попытки со стороны массовой культуры дегероизации исторического прошлого, личностей, героев художественных литературных произведений, кино, высмеивание тех гражданско-патриотических и нравственно-этических ценностей, с которыми соотнесён был данный образ в сознании предшествующих поколений. С этим явлением соотносятся также своего рода навязывание молодёжи кумиров «гламура» и тот факт, что притягательные образы людей труда, примеры гражданской чести и воинской доблести в массовой культуре не артикулируются.

Всё это обусловило ценностный и нормативный кризис у молодёжи. Нам близко в этом плане мнение З.Баумана, утверждавшего, что данный кризис «мало связан с виной, ошибками, недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования» – он стал следствием «всеобщего разложения личности», сформированного отрицанием авторитетов, полифонией провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментацией жизни, характеризующей наш мир. Эта же мысль находит интересное подтверждение у К. Манхейма, отмечавшего, что «конфликтное самосознание молодёжи является лишь отражением хаоса, существующего в общественной жизни», а растерянность и замешательство молодых людей есть результат их неопытности, проявляемой под агрессивным воздействием маскульта.

3. Актуализация субкультурных и контркультурных образований, позволяющих молодёжи адаптироваться (или дистанцироваться) на линии «свой-чужой» в быстро меняющемся мире.

По мнению ряда учёных, появление и развитие молодёжной субкультуры явилось реакцией на экономическую обстановку; кризис образования и культуры, ценности постмодерна складывались именно в недрах молодёжной субкультуры. Особенностью молодёжной субкультуры является обретение человеком механизма уверенности в исполняемых им ролях и принятом поведении, что служит для взаимной адаптации сверстников и привлекает ощущением «нормированной» (нормированной определённым кругом) вседозволенности и правильности поведения. Основу ценностной ориентации в таком случае составляет иррационализм, связанный с признанием приоритета биологического над социокультурным. Традиционные духовно-нравственные ценности заменяются на контрценности, пропаганду антиинтеллектуализма и свободы самовыражения; боговорочное оправдание и доверие к спонтанным проявлениям чувств, в том числе и открытость интимных связей; непристойность поведения, воспринимаемых как новый (принятый на линии «свой») стиль жизни.

Одним из примеров позиционирования молодёжи на линии «свой-чужой» является участие в нетрадиционных религиозных организациях и сектах. Нетрадиционные формы и проявления религиозности, равно как и нетрадиционные религиозные организации, секты, зачастую воспринимаются молодёжью как некие, отличные от других, привлекательные философские системы и сообщества, далёкие от религии и экстремизма.

4. Кризис гуманитарных, гуманистических, духовно-нравственных оснований сути и целей высшего образования.

Включение института образования в общую систему рыночных отношений способствовали качественному изменению его сути и целей. Классическая интеллектуальная традиция рассматривает образование как императивное благо, которое можно заслужить лишь упорным трудом. В экономическом контексте функционирования высшего образования эта императивность исчезает, уступая место идеалам рыночной культуры и потребительским предпочтениям. Целью высшего образования в рамках идей Болонского процесса становится не воспитание гармоничной, интеллектуально и нравственно развитой личности, а внедрение любыми способами идей конкурентоспособности и эффективности личности.

Принудительный перевод образования в сферу услуг закономерно предполагает замену сути (обучения и воспитания как сегментов содержания образования) второстепенным – продвижением образовательных услуг, заботой о коммерческой привлекательности. В нравственном аспекте перевод образования в предмет потребления исключает из него важные элементы самоорганизации, самодисциплины и саморазвития личности, связанные с традиционной императивностью, принудительностью и требовательностью в сфере образования. Эта мысль звучит у Н.Е. Покровского, констатирующего, что выбор образовательных услуг и направлений у «потребителей высшего образования» связан в России, прежде всего, с его доступностью, возможностью максимально сократить физические, материальные и умственные усилия для получения искомого результата; при этом «университеты уже не рассматриваются в качестве святынь разума», а «профессура предстаёт в роли обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению» [2]. В этой ситуации, на наш взгляд, сложно говорить о качестве образования, так как понимание его соотносится исключительно с рекламным образом образовательной услуги.

Важным аспектом в этом плане является утверждение в рамках Болонского процесса компетентностного подхода. С одной стороны, данный подход в рамках новой образовательной парадигмы оказался объективно востребованным, так как, позволяя перейти от ориентации на воспроизведение знания к его применению, соответствует социальным ожиданиям в сфере образования и интересам участников образовательного

процесса – предполагает ориентировать деятельность выпускников на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций. С другой стороны, это обусловило введение в пространство высшей школы понятий «конкурентоспособность», «компетентность как ресурс конкурентности и успешности на рынке труда», что стало соотноситься с ценностями соперничества, достижения успешности любыми путями, нравственным нигилизмом, с отсутствием тяги к конструктивному социальному взаимодействию, с жёсткостью и даже жестокостью в контексте противостояния.

Данные явления усугубляются всё более проявляемым в обществе и студенческой среде социальным, материальным и т.п. неравенством. Если ранее молодежь была включена в единое социальное и образовательное пространство, которое исключало явные проявления агрессии и противоречий, то сейчас это неравенство поощряется не только СМИ, но и пропагандой (в рамках Болонского процесса) идеей социальной мобильности, обучения за рубежом. В целом, имущественное, экономическое и статусное неравенство создаёт ситуации, когда интересы разных групп российской молодежи зачастую не просто противоречат, а прямо враждебны друг другу.

Внедряемые в сознание студенческой молодёжи идеалы успешности любой ценой, противостояния и соперничества стали возможны ещё и в связи с изменением содержания гуманитарных дисциплин, которое не только «выхолащивается», но и приобретает всё больший крен в сторону широкомасштабного критиканства и пересмотра идеалов на основе не регулируемого государством выпуском учебников и методических пособий, в которых представлены зачастую взаимоисключающие тоски зрения. Немаловажное значение в контексте всех отмеченных проблем имеет, на наш взгляд, нечёткость определения сути и целей образования на законодательном уровне. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016г.) образование признаётся:

- 1) единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, являющимся общественно значимым благом и осуществляемым в интересах человека, семьи, общества и государства;
- 2) совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Оставшаяся в новой редакции декларируемость удовлетворения потребностей и интересов человека не коррелируется в законодательном документе с понятиями социальной и личной ответственности.

Вопрос социальной и личной ответственности, как представляется, включает два аспекта. В первую очередь, это аспект институциональной и государственной ответственности в образовательном пространстве, в рамках которой создаваемые, транслируемые, передаваемые и прочие образы знания должны соотноситься с ответственностью за судьбу будущих поколений, за развитие, за интеллектуальный, личностный, индивидуальный и коллективный, общественный рост и прогресс, не сводимый только к техническому. Большое значение в этой связи имеет понимание и внедрение в сознание молодёжи идеи личной ответственности, связанной с необходимостью личных усилий в саморазвитии и самоактуализации, сознательном следовании социокультурным, нравственным и конституционно-правовым нормам. Личная ответственность не противоречит, а дополняет институциональную ответственность образовательных учреждений. Более того, такой же ответственностью должны обладать и преподаватели вуза, добросовестно передающие знания по тем или иным предметам слушателям курса; в объективном секторе ответственность может быть проявлена как отчисление из университета на основании несдачи того или иного экзамена, в субъективном секторе — общая ответственность вуза за качество подготовки выпускников, которая влияет на престиж данного учебного заведения.

Особо следует сказать об ответственности гуманитарной компоненты высшего образования, которая в создаваемых и транслируемых через знание образах, символах, мифах, идеалах должна иметь основополагающее воздействие на ценностные установки студентов, играть более значимую роль.

Выводы. Таким образом, отмеченные особенности социализация российской студенческой молодёжи обозначают векторы пересмотра и оптимизации сложившейся системы воспитательной работы в вузе, связанные с пониманием закономерности сложившихся противоречий между воспитанием и социализацией, обусловленных многоаспектностью современных средств влияния на личность. При этом важно подчеркнуть, что, если воспитание, как правило, опирается на слово, которое, несомненно, является мощным фактором влияния, то социализация воздействует через «дело» – события, материальные и иные условия жизни. Противоречие между словом и делом, в том числе и на государственном уровне, – серьёзная проблема всей системы социализации и педагогики. В рамках решения данных проблем возникает потребность осмысления подходов, тенденций и закономерностей корректного перевода (в контексте воспитательной системы) нерегулируемых процессов социализации в регулируемые процессы педагогического воздействия на основе актуализации духовно-нравственного вектора в культуре и образовании.

Важным также является включение в систему воспитания «дела», или специальным образом организованной системы «дел» (социальных, общественно полезных, гражданско-патриотических, экологических и т.п. проектов); развитие возможностей творческой и научной самореализации; поиска в рамках воспитательной системы вуза более действенных путей, методов и приёмов педагогического воздействия на сознание, адаптационные стратегии студенческой молодёжи, а главное – на ценностную картину мира, которая является прообразом будущего мира России.

Литература:

1. Лепин, А. П. Особенности семьи как агента социализации на примере студенческой молодежи юга России: 22.00.04: автореф. дис. канд. социолог. наук. - Москва, 2014. - 23 с.
2. Покровский, Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические исследования. - 2005. - № 10. - С. 72-74.
3. Уразова, С.Л. Телевидение как институциональная система отражения социокультурных потребностей: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.10. - М., 2012. - 62 с.
4. Хагуров, Т.А. Консьюмеризация образования: обучающие и воспитательные дисфункции современной школы в контексте распространения потребительской культуры // Народное образование. - 2006. - № 9. - С. 239 – 245.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, профессор Гринёва Елизавета Алексеевна

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск);

доктор педагогических наук, профессор Кружиллина Тамара Васильевна

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (г. Магнитогорск);

магистрант направления подготовки «Проектирование в социальной сфере» Царёва Ольга Юрьевна

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск)

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования смысложизненных ориентаций студенческой молодёжи, созвучных требованию времени. Авторы выявляют сущность феномена «смысложизненные ориентации», раскрывают различные точки зрения на содержание и связи между понятиями «ориентиры», «ценности», «ценностные ориентации», «жизненные смыслы», «смысложизненные ценности». В статье приведены фундаментальные характеристики понятия «смысл жизни», варианты отношений между смыслом жизни и сознанием, между «внутренним» и «внешним» в формировании смысложизненных ориентиров.

Авторами представлены данные исследования смысложизненных ориентаций студентов Ульяновского государственного педагогического университета, которые отражают, в определенной мере, умонастроения современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: жизнь, смысл, ориентации, ценности, ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, сознание, осознание, направленность жизни, смысложизненные ценности и ориентации.

Annotation. This article is devoted to the problem of forming meaningful orientations of student youth in tune with the requirement of time. The authors reveal the essence of the phenomenon "meaningful orientations", disclose different points of view on the content of the concepts "landmarks", "values". "Value orientations," "life's meanings," "meaningful values," and identify the connections between these concepts.

The article presents fundamental characteristics of the concept of "meaning of life", variants of the relationship between the meaning of life and consciousness, between "inner" and "external" in the formation of meaningful landmarks.

The authors present data on the study of the meaningful orientations of the students of the Ulyanovsk State Pedagogical University, which reflect to a certain extent the meaningful orientations of the student youth.

Keywords: life, meaning, orientations, values, value orientations, meaningful orientations, consciousness, awareness, direction of life, meaningful values and orientations.

Введение. На данный момент в Российской Федерации молодежь является одной из таких групп, которая за последние десятилетия подверглась наибольшей деформации. Происходил ряд процессов, меняющих ценностные и смысложизненные ориентации молодежи. Необходимо при этом учитывать, что в силу особой восприимчивости и высокой социальной мобильности студенческой молодежи возникновение новых ценностных ориентаций и девальвация прежних затрагивают эту переходную социальную группу в большей степени, чем другие слои общества.

В 2017 году Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» проводил опрос на тему ценностных ориентаций российского студенчества. В данном опросе приняли участие 6055 респондентов из 109 российских вузов. Своими жизненными целями студенческая молодежь выбрала: социальное положение (высокий заработок - 46 %), самореализация (личная свобода - 52%), человеческие отношения (любовь - 49 %). Жизненной стратегией российского студенчества выбрало сильную волю и целеустремленность - 55 %. Необходимо заметить, что 26 % студентов выразили свое желание уехать из России навсегда. При этом наибольшим доверием у студентов пользуются ученые и преподаватели вузов, школ и колледжей. Данные опроса о том, что в условиях реформирования современного общества формирование смысложизненных ориентаций у современной студенческой молодежи является крайне сложной, но очень важной задачей.

Также известно, что социальные изменения всегда влияют на смену жизненных ценностей и ориентиров, а также способов удовлетворения потребностей и реализации запросов членов общества. Проявление интереса к познанию и осмыслению таких понятий и социальных явлений как «ценности», «ценностные ориентации», «жизненные смыслы» знаменуют собой, по мнению М. С. Яницкого, «...аксиологический, этап развития науки» [15]. В то же время проблема смысложизненных ориентаций современного человека и, в частности современной студенческой молодёжи, приобрела исключительную остроту и актуальность не только и не столько как проблема чисто теоретическая, сколько как проблема самой жизни.

Социальные перемены, произошедшие в последние десятилетия, привели к смене прежних ценностных ориентаций и постепенному утверждению в общественном сознании новой системы ценностных ориентаций. Входящие в жизнь молодые люди, уже не связанные с прежними ценностями, не в полной мере восприняли и ценности свободного демократического общества. В этой связи особое значение приобретает процесс ценностного самоопределения в вузе, формирование системы ценностных ориентаций, имеющей гуманистическую и деонтологическую направленность, которая особенно необходима для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек» [9].

Изложение основного материала статьи. Понятие «смысложизненные ориентации» требует от исследователя выявления сущности, взаимосвязи и взаимопроникновения феноменов «ориентация», «ценности», «смыслы», «жизненные смыслы».

В Словаре русского языка С. И. Ожегова приведено следующее определение: «ориентация – умение разобраться, осведомлённость в чём-нибудь», «направленность деятельности в интересах кого-чего-нибудь» [1, с. 393].

Наиболее подробно данное понятие рассматривается в работе М. С. Раитиной. Она представляет ориентацию как результат и как процесс. Как результат понятие «ориентация» характеризуется свободным владением широким кругом знаний в определенной области и подразумевает одновременно то, что это

своеобразный, необходимый фундамент для постоянного поиска, развития, совершенствования и углубление имеющихся представлений личности о мире. Ориентация как результат придает человеку уверенность в правильности избранного направления мысли, поступка. Ориентация, по мнению М. С. Раитиной, это процесс личностного развития, в котором формирование, изменение, интеграция ее компонентов ведет поэтапно к более высокой цельности [10].

Обратимся к понятию «ценность». В концепциях советского периода развития науки, в частности в работах, В. П. Тугаринова и О. Г. Дробницкого, ценности определяются и как значимость, и как идеал одновременно. По мнению В. П. Тугаринова, значимость ценностей опосредована ориентацией человека на других людей, на общество в целом, на существующие в нем идеалы, представления и нормы. Отдельный человек может пользоваться лишь теми ценностями, которые имеются в обществе, поэтому *ценности жизни отдельного человека в основе своей являются ценностями окружающей его общественной жизни* [12]. Специфика рассмотрения ценностей в данном случае осуществляется с позиции марксизма именно как «экономического материализма».

Гуманистическая и экзистенциальная психологии описывают ценностные ориентации человека как сознательный выбор различных ценностей. А. Маслоу писал о том, что сама природа человека предопределяет его выбор высших ценностей, а не божественным началом и всем тем, что находится за пределами человеческой сущности. Человек сам инстинктивно выбирает для себя набор определенных ценностей в связи с наличием свободного выбора. Отмечая природность, естественность внутренних «психобиологических» ценностей, А. Маслоу подчеркивает, тем не менее, что «...любые инстинктивные склонности человека гораздо слабее сил цивилизации» [7, с. 272].

Такую же позицию в исследовании данного явления принимает и В. Франкл, осмысленность ценностей, по его словам, придает им объективный, универсальный характер, но «...как только я постигаю какую-либо ценность, я автоматически осознаю, что эта ценность существует сама по себе, независимо оттого, принимаю я ее, или нет» [8, с. 170]. В. Франкл понимал под ценностями личности так называемые «универсалии смысла», т. е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития. Субъективная значимость ценности, по мнению В. Франкла, должна сопровождаться принятием ответственности за ее реализацию. *Ценностные образования*, являются базой для формирования системы *личностных смыслов*. Так, по В. Франклу, человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности [5].

Сущность личности, по В. Н. Мясичеву, заключается в совокупности отношений к предметному содержанию опыта человека и связанная с этим *система ценностей* [7, 159]. Личность представляет собой иерархическую динамическую систему субъективных отношений, формирующуюся в процессе развития, воспитания и самовоспитания. «Доминирующее отношение», соответствующее у В. Н. Мясичева собственно направленности личности, связано с решением ею вопроса о смысле собственной жизни.

Таким образом, из краткого экскурса в данную проблему можно сделать вывод: 1) система ценностей личности имеет сущностный характер детерминированный общественным, цивилизационным опытом; 2) жизненные смыслы и ценности формируются в процессе развития, воспитания и самовоспитания; 3) понятия «ценности» и «смыслы» находятся в прямой зависимости, мало того, иногда эти понятия отождествляются (В. Франкл); 4) ценности – это идеалы, основные жизненные ориентиры, принципы, специфические для каждого человека и для каждого исторического типа культуры, на базе которых человек осуществляет сознательный выбор целей и средств деятельности; 5) ценности личности выступают в качестве основы для формирования жизненной стратегии.

Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени их сформированности можно судить об уровне развития личности. Развитые ценностные ориентации - признак зрелости, показатель меры социализированности человека.

Понятие «смысл жизни» занимает центральное место в исследовании В. Франкла. Именно врожденная мотивация, стремление к определению своего смысла жизни, поиску смыслозначимых ориентаций, которые присущи всем, и являются «...основным двигателем поведения и развития личности» [8, с. 10]. При отсутствии смысла жизни человек приобретает определенное состояние - «экзистенциальный вакуум». Именно «экзистенциальный вакуум», согласно его наблюдениям и исследованиям, является причиной «ноогенных неврозов». [8, с. 26]. Необходимым условием психического здоровья, по В. Франклу, является определенный уровень напряжения, возникающего между человеком, с одной стороны, и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой стороны.

В психологии смысл жизни рассматривается именно со стороны того, каким образом и под влиянием каких факторов происходит формирование определенных ценностных ориентации и самого смысла жизни, а также каким образом влияет отсутствие смысла жизни на деятельность и сознание человека. Д. А. Леонтьев, обозначает жизненный смысл как «...концентрированную описательную характеристику наиболее сдержанной и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [2, с. 250]. В психологии центральным является насыщенность жизни личности реальными целями и смыслом, а не осознанное представление о смысле жизни. Именно объективно сложившаяся направленность жизни несет в себе истинный смысл, а любые попытки сконструировать себе смысл жизни интеллектуальным актом будут быстро опровергнуты самой жизнью» [6, с. 249].

В. Э. Чудновский, рассматривает феномен смысла жизни с точки зрения соотношения «внешнего» и «внутреннего». Он пишет: «Суть смысла жизни как психического феномена в том, что, возникая в результате взаимодействия «внешнего» и «внутреннего» он вместе с тем эмансипируется от того и другого и начинает действовать как буферный механизм», как система «противовесов», не допускающих одностороннего подчинения «внешнему» и вместе с тем препятствующих превращению человека в раба собственных потребностей и влечений, своих непосредственных сиюминутных интересов» [13, с. 149].

Хотя смысл жизни каждого человека уникален, существуют и смысловые универсалии – ценности, представляющие собой обобщенные типичные смыслы. Это позволяет определить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей), и, в-третьих, посредством позиции, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [9].

В.Э. Чудновский определяет смысложизненные ориентации как целостную систему сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией) и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [14].

Смысложизненные ценности определяют отношение к человеку, представление о его месте в мире, формируют присущее каждой культуре, специфическое для нее представление о картине мира.

С точки зрения И.Т. Петрова, «...смысложизненная ориентация – это состояние направленности личности на достижение смысложизненных ценностей и смысла жизни. Вектор этой направленности формирует текущие задачи, деятельность личности и в конечном итоге влияет на отношение к окружающему миру, характер, поведение и т.д.» Они не исчерпываются одной, идеей, или целью, а представляет собой структурную иерархию «больших» и «малых» смыслов. Иерархия смысложизненных ориентаций человека относится к особым образом организованным целостным многоуровневым системам, включающим в себя целый ряд различных смысловых структур [9].

Какие же смыслы жизни видят разные люди? В качестве исследования смысложизненных ориентаций студентам факультета педагогики и психологии Ульяновского педагогического университета (специальность «Социальная работа») было предложено выполнить определенное задание. Суть его формулировалась следующим образом: «Прочитайте высказывания (всего 16) о смысле жизни. Выберите три высказывания, с которыми Вы, прежде всего, согласны, и поставьте около них цифры 1, 2, 3 по степени их значимости и знак «плюс»; поставьте такие же цифры со знаком «минус» около тех высказываний, с которыми Вы не согласны». Методика взята у Д. А. Леонтьева [4].

Сделанный выбор позволил установить рейтинг высказываний о смысле жизни со знаком (+) и со знаком (-).

Большинство студентов поддержали высказывания: «Жизнь-любовь» - 17 %, «Жизнь-служение другим» - 15 %, «Жизнь-борьба» - 15 %.

Как отрицательные были отмечены следующие высказывания: «Жизнь-страдание» - 16 %, «Жизнь-наслаждение» - 15 %, «Жизнь-поиск Бога» - 13%. Смысл жизни в поиске Бога у многих отсутствует.

Анализ выбора высказываний свидетельствует о том, что они связаны с возрастными особенностями («Жизнь- любовь»); профессиональными обязанностями социальных работников («Жизнь - служение другим»); сложными социально-экономическими условиями («Жизнь - борьба»).

Как отмечалось выше, человек не изобретает или интеллектуально конструирует смысл своей жизни, а находит его посредством конкретных действий. Однако найти смысл – это полдела; необходимо еще осуществить его. Встаёт следующий вопрос: «Что делать?» Теоретические работы и реальная жизнь дают ответ: «Нравственно совершенствоваться». Осуществление смысла – процесс не простой и далек от того, чтобы совершаться автоматически, коль скоро смысл найден. В. Франкл характеризует стремление, порождаемое смыслом, в отличие от влечений, порождаемых потребностями, как то, что требует постоянного принятия индивидом решения, желает ли он осуществить его в данной ситуации или нет [12]. Осуществление смысла является для человека императивной необходимостью по причине конечности, ограниченности и необратимости бытия человека в мире, невозможности отложить что-то на потом, неповторимости тех возможностей, которые представляет человеку каждая конкретная ситуация [3].

Выводы. В заключение отметим, что от вечного вопроса о смысле жизни - особенно в нашем нынешнем положении и духовном состоянии - никуда не уйти. Восстановление миссии, предназначения человека и человечества в целом, понимание смысла жизни как выполнения возложенных на нас функций уменьшает проявление симптомов наших «недугов» и проблем, устраняя их глубинные причины, гармонизирует и исцеляет всю нашу жизнь.

Человек по необходимости следует определенным смысложизненным ориентациям. Именно осмысленно направленная деятельность человека помогает ему управлять своей жизнью, создавать правильные цели и достигать их, и самое главное - улучшать жизнь во всех качествах и во всех направлениях.

Всем существом своим мы ощущаем, что нужно не «просто жить», а «жить для чего-то», то есть жить для соучастия в каком-то общем деле, которое совершенствует, гармонизирует этот мир.

Литература:

1. Бабочкин П. И. Основы работы со студенчеством: Учебное пособие / П.И. Бабочкин; Под ред. Т.Э. Петровой, В.С. Сенашенко. М.: Альфа-М: НИЦ Инфра-М, 2015. 288 с.
2. Бушкова-Шиклина Э. В. Ценностные индикаторы личности и деятельности руководителя: возможности социологического анализа: Монография/Бушкова-Шиклина Э. В. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 228 с.
3. Гринева Е. А., Давлетшина Л. Х., Зотова О. А. Духовно-нравственные основы экологического образования младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2013. 77 с.
4. Гуревич П. С. Психология личности: Учебник / П.С. Гуревич. - 2-е изд. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. 479 с.
5. Ижванова Е. М. Ценностные ориентации как условие самореализации личности в зрелом возрасте / Ижванова Е.М. [Znanium.com, 2016, вып. №1-12, 9 стр.].
6. Колдаев В.Д. Методология и практика научно-педагогической деятельности: Учебное пособие / Колдаев В.Д. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. 400 с.
7. Мясичев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 34-39.
8. Никитина Н.Н. Пространство культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: хрестоматия по педагогике. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 309 с.
9. Петров И. Т. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия [Текст] / И. Т. Петров // Мир психологии. 2000. № 2. С. 26 - 35.
10. Раитина М. С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности. // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/5159> (дата обращения: 10.02.2018).
11. Соловьев В. А., Михайлов А. Л. Смысл жизни как проблема философии. Молодой ученый. 2017. №19. С. 431-433.
12. Харсеева В. Л. Издательский дом «ХОРС», 2015

13. Чудновский В.Э., Бодалев А.А., Вайзер Г.А., Вахромов Е.Е., Карпова Н.Л., Суворов А.В. Роль смысловых ориентаций и акме в профессиональной деятельности // Психологический журнал, 2004, т. 25

14. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский. URL: <http://studopedia.org/4-104712.html> (дата обращения: 21. 02. 2018)

15. Яницкий Михаил Сергеевич Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриченкова Светлана Владимировна
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В статье описаны принципы Концепции развития непрерывного образования при подготовке будущего специалиста, в основе которой лежит философия непрерывного экономического образования, подчеркивающая важность диссеминации экономических знаний в современной России. Отмечается, что создание концепции подобного рода представляется разумным и даже необходимым в связи с более серьезными формальными требованиями, возрастающей конкуренцией в сфере предоставления образовательных услуг, потребностью в социальном взаимодействии, особенностями административных мер, принимаемых на региональном уровне. При определении принципов Концепции выявлены ключевые факторы, благоприятствующие продуктивному экономическому образованию, и его главные уровни (базовый, профессиональный, дополнительный); рассмотрены понятия «компетентность» и «профессиональные компетенции» с учетом особенностей Федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения. Автор приходит к выводу, что концепция должна интегрироваться в практику через алгоритм, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие трех процессов: экономического обучения, экономического воспитания и включения личности в реальную экономическую деятельность.

Ключевые слова: концепция, принципы, экономическое обучение, экономическое воспитание, конкурентоспособный специалист.

Annotation. In article the principles of the Concept of development of continuous education when training future expert which cornerstone the philosophy of continuous economic education emphasizing importance of a dissemination of economic knowledge in modern Russia is are described. It is noted that creation of concept of this sort is reasonable and even necessary in connection with more serious formal requirements, the increasing competition in the sphere of providing educational services, the need for social interaction, features of the administrative measures taken at the regional level. When determining the principles of the Concept the key factors favoring to productive economic education and his main levels are revealed (basic, professional, additional); the concepts "competence" and "professional competences" taking into account features of Federal state educational standards of the 3rd generation are considered. The author comes to a conclusion that the concept has to be integrated into practice through the algorithm assuming interrelation and interaction of three processes: economic training, economic education and inclusion of the personality in real economic activity.

Keywords: concept, principles, economic training, economic education, competitive expert.

Введение. Термины «концепция» и «концепт» в переводе с латинского языка означают «систему», «понимание». В современных исследованиях под «концепцией» понимают генеральный замысел, базовую идею, основное направление научных изысканий. Концепция представляет собой определенный подход к восприятию того или иного феномена; его главную интерпретацию, совокупность взаимосвязанных взглядов на рассматриваемую проблему и способов решения поставленных задач [2].

Изложение основного материала статьи. Основанием *Концепции развития непрерывного образования*, разработанной М.Г. Сергеевой [12] лежит сущность, содержание и структура непрерывного экономического образования, базирующееся на распространении экономических знаний в современной России в соответствии с требованиями инновационной экономики в условиях возрастающей конкуренции в сфере предоставления образовательных услуг. В системе отечественного образования предприняты попытки корреляции подготовки специалистов и требований рынка труда в соответствии с интересами общества и особенностями инновационной экономики.

В научных трудах Т.Ю. Ломакиной и А.М. Новикова отмечается, что в наши дни идею непрерывного экономического образования следует рассматривать в качестве средства экономической политики, ориентированной на повышение эффективности, более высокий уровень занятости, интенсификацию трудовой мобильности работников в контексте использования современных технологий [8, 9]. Авторы придерживаются позиции необходимости учета общепедагогических факторов, таких как многоуровневый характер образования, его преемственность, разнообразие, взаимопроникновение образовательных структур и удобство форм организации учебно-воспитательного процесса, понятия базового и дополнительного образования.

М.Г. Сергеева выделила следующие принципы Концепции развития непрерывного экономического образования (НЭО) [13]:

Первый принцип – обязательности экономического образования в условиях инновационной экономики – предполагает неременное приобретение и обогащение экономических знаний, дающих человеку уверенность в принятии правильного решения в условиях жесточайшей конкуренции, обусловленной рыночными отношениями.

Второй принцип – включенности непрерывного экономического образования в структуру непрерывного профессионального образования – подразумевает развитие у будущего специалиста экономических навыков и умений в процессе экономического обучения в соответствии с уровнем и профилем подготовки выбранной специальности. При этом образовательной целью выступает формирование и развитие у студентов

экономических компетенций, а экономическое воспитание предназначено для формирования деловых свойств личности для адаптации на рынке труда и способности получения и анализа важной информации в области экономики и смежных сферах. В психолого-педагогической литературе сущность экономического обучения трактуется по-разному. С точки зрения И.П. Пидкасистого, обучение есть продуманное, целенаправленное и контролируемое взаимодействие педагогов и учащихся, ориентированное на получение ЗУН (знаний, умений, навыков), выработка у обучающихся определенного мировосприятия, раскрытие их интеллектуальных и иных способностей, совершенствование навыков саморазвития согласно выбранным целям [3]. Все перечисленное можно применить и к экономическому обучению. В целом образование представляет собой совокупность структурированных ЗУН и мыслительных алгоритмов, освоенных учащимися. Таким образом, под экономическим образованием (ЭО) следует понимать комплекс перечисленных элементов в экономическом контексте. С точки зрения П.А. Шемякина и В.К. Розова, ЭО является «качественной характеристикой» ЗУН учащихся [4]. По мнению Л. Любимова, оно представляет собой одно из базовых условий выстраивания поведения индивида, осознания и принятия им закрепленных в данном обществе норм и правил, впитывания определенных нравственных ценностей [6].

На эволюцию непрерывного экономического образования оказывают влияние два ключевых фактора [1]: *социально-экономическая ситуация* (быстрая деактуализация знаний профессионального характера; уменьшение числа профессий, связанных с видами деятельности, которые не требуют от работника высокой квалификации; системные трансформации в области занятости; увеличение или уменьшение спроса на те или иные товары и услуги со стороны личности или государства; лимитированность эмоциональных, волевых, хронологических и прочих ресурсов) и *социально-педагогический контекст* (нацеленность на совершенствование и самосовершенствование на протяжении всей жизни; проектирование непрерывного ЭО на прочной научной основе; многоэтапность ЭО и разнообразие учебных программ; подготовленность индивида к социальному развитию; наличие различных (в плане объема и содержания) вариантов обучения специалистов; адаптивный потенциал образования).

С точки зрения Б.Т. Лихачева, экономическое воспитание есть структурированная педагогическая деятельность, система запланированных действий по развитию у обучающихся экономического мышления [10]. В.К. Розов и П.А. Шемякин видят в экономическом воспитании создание благоприятных условий для деятельности экономического характера, осмысленный вклад в экономику общества [5]. При этом необходимо отметить, что многие исследователи не проводят отчетливой грани между понятиями «экономическое образование», «экономическое обучение» и «экономическое воспитание». Провести эту линию достаточно сложно, поскольку данные процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными [19].

Представляя *непрерывное экономическое образование* в качестве неотъемлемой составляющей непрерывного профессионального образования, М.Г. Сергеева утверждает [12], что в условиях рыночной экономики оно направлено на подготовку конкурентоспособного специалиста, обладающего определенным уровнем сформированных в процессе обучения экономических компетенций, что позволяет быть востребованным на рынке труда.

Третий принцип – принцип экономической компетентности – заключается в том, что экономические компетенции составляют основу обучения специалиста независимо от уровня и профиля подготовки, что обусловлено следующими факторами: развитием рынка труда, представленного как безусловными лидерами, так и средними и малыми компаниями, общее количество и доля которых будет неуклонно возрастать; повышением цен, реформами в экономике (пенсии, жилищно-коммунальной и прочими), а также оплачиваемыми услугами образовательного и медицинского характера [7].

Принцип экономической компетентности определяет соотношение информационного и деятельностного аспектов знания, требуемое для выстраивания у обучающихся эффективной и конкурентоспособной индивидуальной образовательной траектории на основе системы сформированных экономических компетенций [16]. Под *экономической компетентностью* М.Г. Сергеева понимает [13] комплексное личностно-профессиональное свойство индивида, интегрирующее экономические компетенции, под воздействием которых складываются экономически важные характеристики личности (эффективность, независимость, креативность, мобильность, коммуникабельность, работоспособность, непредвзятость), и репрезентирующее желание и умение реализовывать свои профессиональные обязанности в различных областях и секторах экономики через построение карьеры с опорой на личную иерархию ценностей, которая в идеале должна полностью соответствовать долгосрочному сценарию общественного развития и функционирующим в данном социуме нормам и правилам.

Экономические компетенции, в свою очередь, представляют собой дополняемую систему знаний, навыков при осознании персональной ответственности за достигнутый результат и наличие практического опыта функционирования в области экономики. Данная система углубляется и расширяется в контексте профессиональной деятельности благодаря успешному преодолению экономических трудностей, встающих на пути у молодого специалиста [11].

Четвертый принцип – непрерывности экономического образования – предполагает выделение трех **уровней** непрерывного экономического образования: базовый, профессиональный и дополнительный [17, 18].

Базовый уровень ЭО предназначен для распространения знаний и создание мотивации правильной потребительской активности в условиях рыночной экономики, предоставление важнейшей экономической информации для ее практического использования.

Профессиональный уровень ЭО предполагает подготовку обучающихся к выполнению должностных обязанностей, для которых достаточно среднего уровня экономической компетентности (учетчики, секретари-референты и т.п.).

Дополнительный уровень ЭО ориентирован на то, чтобы молодые специалисты были готовы и способны заниматься экономической деятельностью, демонстрируя при этом творческий подход (маркетинг, торговля, производственная аналитика, планирование, генерирование результативных решений в нетипичных ситуациях, преподавание экономических дисциплин, проведение исследований в рамках освоенной специальности).

Пятый принцип – конгруэнтности уровней непрерывного экономического образования с выделенными экономическими компетенциями – подразумевает переход на более высокую ступень экономического

образования с учетом преемственности профессионального образования, а также возрастных, гендерных, социальных и иных особенностей обучающихся [14, 15]. При этом каждому уровню должен соответствовать фиксированный список должностей и видов экономической деятельности.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.
3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1. С. 43-47.
4. Беденко Н.Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования: Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
5. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
6. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.
7. Коржув А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 190 с.
8. Ломакина Т.Ю., Коржув А.В., Сергеева М.Г. Структурные изменения в системе профессионального образования: Монография – СПб: Алетей, 2014 – 168 с.
9. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования: Монография. – Москва, 2015. – 344 с.
10. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.
11. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е. Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
12. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.
13. Сергеева М.Г. Педагогическая концепция непрерывного экономического образования: Монография. – Курск: РФЭИ, 2010. – 249 с.
14. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.
15. Сергеева М.Г., Косырев В.П. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18-21.
16. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. 2008. № 5. С. 39- 40.
17. Скворцов В. Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / В. Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
18. Скворцов В. Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.
19. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

Педагогика

УДК 371

аспирант Доненко Николай Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СВЯТО-НИКОЛАЕВСКОГО БРАТСТВА

Аннотация. Статья посвящена обоснованию историко-культурного значения деятельности Свято-Николаевского братства. В работе раскрыта сущность братства как концепта. В исследовании обоснована роль деятельности духовных братств и потребность их изучения на современном этапе, проанализирована миссионерская и просветительская деятельность представителей Свято-Николаевского братства и его идейного и духовного лидера – протоиерея (впоследствии епископа) Аркадия (Остальского).

Ключевые слова: братство, концепт, духовные православные братства, атеизм, идеология, историко-культурное значение, духовная деятельность, миссионерство, просветительская деятельность.

Annotation. The article is devoted to the substantiation of historical and cultural significance of the St. Nicholas brotherhood. The article reveals the essence of brotherhood as a concept. The study substantiates the role of the spiritual brotherhood and the need to study them at the present stage, analyzed missionary and educational activities

of representatives of St. Nicholas brotherhood and its ideological and spiritual leader – Archpriest (later Bishop) Arkady (Ostalsky).

Keywords: brotherhood, concept, spiritual Orthodox brotherhood, atheism, ideology, historical and cultural significance, spiritual activity, missionary work, educational activity.

Введение. Атеизм как неотъемлемая часть советской идеологии, руководствуясь которой, политическая элита формировала нового человека обновленной России – СССР, породил множество «белых пятен» и «фигур умолчания» в истории XX века. Актуальной задачей современного исследователя, несомненно, является выявление забытых имен и целых страниц нашей истории, без которых целостное представление об ушедшем столетии не представляется возможным.

Сегодня необходимо не только посмотреть на старое по-новому, но и увидеть то, что ранее в силу различных причин было недоступным или неудобным для научного исследования.

Анализ состояния современного общества и тенденций его развития обосновывает потребность концептуальной разработки новой политики в образовательном процессе. В данном ключе со всей определенностью мы можем указывать на духовно-нравственные основы и скрепы, которые в течение многих столетий были несущими конструкциями в образовании.

Менялись политические социальные культурные условия в жизни народа, но гармонично выстроенная и сформированная личность оставалась краеугольным камнем нашей цивилизации. Так, источником вдохновения для нашей культуры и ее трансляции новым поколениям была и остается духовная традиция. Этим обусловлен наш интерес к изучению православных братств, которые в различные эпохи отвечали на внешние вызовы, грозившие полной ассимиляцией народной жизни во всех ее проявлениях.

С утратой веры и своего способа жизни люди превращаются в этнографический материал для другого духовно и политически победившего его народа.

Наиболее ответственные люди во время исторических катастроф и потрясений объединялись в братства, которые ставили для себя главной задачей сохранить духовные основы жизни своего народа, отчетливо их сформулировать и передать следующему поколению. В этом отношении Свято-Николаевское братство, основанное протоиереем Аркадием Остальским в Житомире в 1918 году, – яркая страница нашей истории, которая нуждается во всестороннем изучении.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение аспектов деятельности Свято-Николаевского братства, его представителей; обоснование значимости просветительской работы священнослужителей и членов братства.

Изложение основного материала статьи. Научный подход к изучению значимости деятельности Свято-Николаевского братства диктует необходимость обращения к эмпирическому анализу концепта «братство». Множественность трактовок данного понятия позволяет обосновать рассмотрение его как концепта. Значение понятия «братство» должно рассматриваться в определенном культурном или историческом контексте. В широком смысле понятие братства означает общность людей, связанных едиными идеями, стремлениями, условиями и т.п. По словам Э. Фромма, братство – это особая универсальная форма мироустройства человека, благодаря которой он способен соотноситься с миром в целом «за пределами его собственной личности» [5].

По мнению Т.Г. Лобовой, «религиозная (в данном случае мы обращаемся к христианской традиции) и религиозно-философская традиции видят в братстве не столько проявление всеобщей мировой космической связи, сколько личностное измерение бытия человека и его онтологическое сыновство. Христианство одновременно утверждает всеединство людей и их инаковость, уникальность каждой отдельной личности» [2, с. 91].

В контексте изучения отечественной истории видим, что явление братств как общественно-духовных движений присуще ее различным периодам. Возникновение братств, как правило, было вызвано причинами, которые делали невозможным реализацию какой-либо общественно-духовной функции (религии, языка и т.п.) в социуме. В данном контексте подчеркнем, что братство выступало как объективно адекватная форма реализации этой функции в локальных условиях.

Одним из ярких примеров деятельности православных братств, целью которых была не только трудовая деятельность и оказание социальной помощи, а, прежде всего, формирование и сохранение целостного образа православной личности в контексте идей народного и христианского образования, является история Свято-Николаевского братства, существовавшего с 1918 по 1934 гг. в Житомире.

Научный интерес к изучению Свято-Николаевского братства обоснован не пониманием историко-культурного и социально-педагогического значения данного духовно-общественного движения, но и тем, что фактическая информация по данному братству является на сегодняшний день практически неизученной и недоступной для широкого круга читателей и исследователей. Идея создания братства принадлежит протоиерею Аркадию Остальскому – широко известному на Волыни блистательному проповеднику, миссионеру, священнослужителю, ставшему впоследствии священномучеником.

В качестве главной задачи своего существования братство считало сохранение чистоты православной веры и народной традиции перед вызовом революционных перемен и государством, активно навязывающим атеистическую идеологию. Братством осуществлялась огромная социальная работа, но главной целью братчиков было и оставалось до конца его существования сохранение тысячелетней национальной традиции. Другими словами, это была борьба за свою идентичность и возможность оставаться христианином в агрессивно атеистическом государстве.

Своей главной задачей как священника и человека протоиерей Аркадий видел миссионерское служение, борьбу за души людей, погружающихся в сумерки атеизма и историко-культурного нигилизма. Проповедник по призванию еще с дореволюционных лет он понимал миссионерство как высшую форму педагогики творческой и предельно пластичной в любых исторических условиях.

Как справедливо отмечает исследователь Н.В. Сомин, в сущности деятельности православных братств «были заложены принятые в христианстве нормы общения, коллективного взаимодействия, но их характер во многом определялся личностными особенностями организаторов общины» [4, с. 57]. Так, постоянно увеличивающееся число братчиков и огромное значение их деятельности, которое мы можем оценить с позиций современности, объясняется особенностью личности протоиерея Аркадия. Рожденный в семье священника и педагога он обладал необычайным даром убедительного проповедника, духовного наставника,

учителя. «Его проповеди, как духовный меч, рассекая первые завязи всероссийской смуты и насильно внедряемой лжи, помогли многим сориентироваться и не погибнуть в это страшное для верующих людей время. С каждым днем в его храмах становилось все больше и больше молящихся. Отец Аркадий ежедневно совершал богослужения, говорил пламенные проповеди, заражая духовной радостью измученные и охладевшие сердца людей» [1, с. 239].

Эффективность просветительской деятельности и духовно-нравственного воспитания в братстве стала заслугой не только о. Аркадия, но членов православной общины, созданной им, среди которых были поистине выдающиеся люди, продолжающие дело своего духовного учителя и после его ареста.

«В Свято-Николаевском братстве принимали активное участие лучшие люди Житомира, имена которых, а их более 120, нам удалось установить на сегодняшний день» [1, с. 240].

Среди ярких представителей Свято-Николаевского братства стоит его назвать бессменную руководительницу с 1925 по 1934 год княжну Наталью Ивановну Оржевскую, награжденную орденом Св. Екатерины и обладающую полным и заслуженным доверием Императорской семьи; княжну Наталью Сергеевну Шаховскую, окончившую институт благородных девиц в Москве и обучающуюся в Парижской Художественной академии; окончившего Московскую духовную семинарию преподавателя истории и сравнительного богословия в Волынской духовной семинарии Василия Яковлевича Малахова; протоиерея Илью Николаевича Николаева, окончившего Волынскую духовную семинарию и работавшего воспитателем-надзирателем в Житомирском духовном училище; поэта Константина Константиновича Роше [3].

«6 мая 1922 года Остальский был арестован, и это вызвало общественное возмущение во всей епархии. Поддержка многочисленного Братства затрудняла процесс и безоговорочное осуждение протоиерея Аркадия, категорически отрицавшего свою вину» [1, с. 240]. Годы арестов, ссылки, репрессий, тюрем и лагерей закончились мученическим восхождением на Голгофу – 7 декабря 1937 года епископ Аркадий (Остальский) был приговорен к расстрелу [3]. После ареста своего наставника и духовного вдохновителя братство в большей степени подпольно продолжало социальную, миссионерскую и просветительскую деятельность до середины 30-х годов XX века. По некоторым сведениям были попытки возрождения Свято-Николаевского братства в годы Великой Отечественной войны, однако власти позаботились о том, чтобы оно уже никогда больше не существовало.

Выводы. На основе вышеизложенного можем утверждать, что изучение духовного наследия прошлого, анализ его социальной, просветительской и духовно-культурной деятельности – сегодня не просто представляет научный интерес, а является острой потребностью ввиду поиска истинно эффективного средства и концептуальной основы реформирования отечественной образовательной системы.

Обращение к изучению истории существования Свято-Николаевского братства, жизненного пути его участников, их педагогического и духовного наследия позволит раскрыть ценный материал – многовековую национальную и духовную модель формирования будущего поколения на базисах истинных морально-нравственных и общественных ценностей.

Литература:

1. Доненко Николай, протоиерей. Священномученик Аркадий (Остальский), Епископ Бежецкий. Жизнеописание, духовное наследие: беседы, руководство для пастырей, проповеди, акафисты. – Феодосия – Москва: Издательский дом «Коктебель», 2012. – 592 с.
2. Лобова Т.Г. Братство как концепт // Омский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 89-93.
3. Протоиерей Николай Доненко. Свято-Николаевское братство священномученика Аркадия (Остальского) в Житомире // Материалы XVII ежегодной богословской конференции Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного университета. – М., 2007. – С. 238-244.
4. Сомин Н.В. Кресто-Воздвиженское трудовое братство Николая Николаевича Неплюева // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 1(8) – С. 57-72.
5. Фромм Э. Забытый язык // Душа человека. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.

Педагогика

УДК: 371

кандидат биологических наук, старший преподаватель Дьячкова Татьяна Валерьяновна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Баканов Максим Викторович
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА, ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА

Аннотация. Статья посвящена обучению детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках окружающего мира в начальной школе с использованием игр и упражнений, которые носят коррекционно-развивающий характер. Раскрыты основные задачи преподавания окружающего мира для детей с ОВЗ. Рассмотрены возможности для формирования универсальных учебных действий. Установлена роль мотивации при обучении детей с ОВЗ в начальной школе. Делается акцент на то, что должны применяться особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, начальная школа, окружающий мир, дидактическая игра, коррекционные упражнения.

Annotation. The article is devoted to the education of children with disabilities in the lessons of the surrounding world in an elementary school with the use of games and exercises that are of a corrective-developing nature. The main tasks of teaching the world around us are revealed for children with disabilities. The possibilities for the formation of universal educational activities are considered. The role of motivation in teaching children with HIA in

primary school is established. The emphasis is placed on the fact that special correctional-developing pedagogical technologies should be applied, which make it possible to achieve positive dynamics in education and upbringing.

Keywords: inclusive education, children with a class of health, primary school, the surrounding world, didactic game, corrective exercises.

Введение. Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится все более актуальной в современной педагогической практике. Количество детей с физическими или психическими нарушениями возрастает. Интегрирование таких детей в массовую школу ставит перед педагогами не только воспитательные и обучающие, но и коррекционные задачи. Каждый ребенок с ОВЗ имеет свои особенности, но можно выделить и общие трудности и проблемы, с которыми педагогам приходится работать на уроке: проблемы замедленного и ограниченного восприятия; недостатки развития моторики и речевого развития, недостаточная познавательная активность, неуверенность в себе, зависимость от окружающих и т. д.

Предмет «Окружающий мир» представляет собой образовательный цикл, в рамках которого учащиеся делают первый осмысленный шаг в освоении форм научного познания, формировании целостной картины мира и осознании места человека в нём, получают опыт продуктивного содержательного общения с людьми как представителями общества и опыт взаимодействия с природой.

В учебную дисциплину «Окружающий мир» заложена содержательная основа для широкой реализации всех дисциплин начальной школы. Предмет «Окружающий мир» использует и тем самым подкрепляет умения, полученные на уроках чтения, русского языка и математики, музыки и изобразительного искусства, технологии и физической культуры, совместно с ними приучая детей к рационально-научному и эмоционально-ценностному постижению окружающего мира.

По результатам освоения данной дисциплины в них заложены широкие возможности для формирования универсальных учебных действий (личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [4, с. 102].

Также стоит сказать, что и мотивация играет далеко не маловажную роль в процессе обучения. Мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности (у меня получится! я это не умею, но мне это нужно; у меня это спрысят). Особенно остро процесс мотивации стоит при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. В педагогической практике замечено, что мотивация в учебной деятельности наиболее ярко может быть реализована через проектную деятельность [3, с. 27-28]. Учебный проект – это выстраиваемая каждым ребенком последовательность операций, требований и условий, позволяющих ему воплотить в жизнь собственный замысел. Так же в своей практике учителя наиболее часто сталкиваются с такими Проблемами организации проектной деятельности в начальной школе, как подмена понятий (проект-учебное задание); неоправданное усложнение подходов к организации проектной деятельности. Как следствие и результат – потеря мотивации.

В качестве выхода из данной ситуации предлагаем зарекомендовавшие себя в процессе обучения учебные пособия под редакцией И.В. Казанцевой, Ю.И. Архиповой и Ю.И. Глаголевой, выпущенных в издательстве «Просвещение» (рисунок 1).

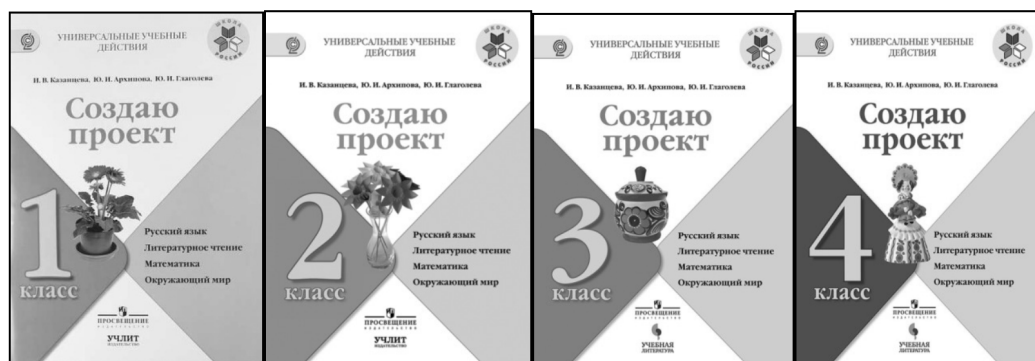


Рисунок 1. Учебно-методический комплекс «Создаю проект»

Уроки окружающего мира в начальной школе имеют для детей с ОВЗ большое воспитательное и коррекционное значение: помогают учащимся расширить кругозор, развивать наблюдательность детей, получать опыт практических действий, учить самостоятельно добывать знания и пользоваться ими, устанавливать несложные причинно-следственные связи и закономерности. У детей формируются элементарные представления и понятия, которые нужны при обучении другим учебным предметам, расширяется и обогащается представление об окружающем мире.

Преподавание дисциплины «Окружающий мир» в начальной школе в условиях инклюзивного образования решает не только общие учебно-воспитательные, но и специфические задачи, обусловленные особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с трудностями восприятия учебной информации и формирования правильных представлений о биологических и географических объектах возникает необходимость индивидуализировать учебный процесс, а вместе с этим активизировать познавательную деятельность обучающихся.

Основными задачами преподавания окружающего мира для детей с ОВЗ являются:

1. Сообщение учащимся знаний об основных элементах природы (воздухе, планетах, материках, океанах, воде, полезных ископаемых, почве) и живой природы (строении и жизни растений и животных, а также об организме человека и его здоровье);

2. Формирование правильного понимания таких природных явлений как дождь, снег, ветер, туман, осень, зима, весна, лето в жизни растений и животных;

3. Проведение через весь курс экологического воспитания (рассмотрения окружающей природы как комплекса условий необходимых для жизни растений, грибов, животных и людей), бережного отношения к природе;

4. Первоначальное ознакомление с приемами выращивания некоторых растений (комнатных и на школьном участке) и ухода за ними; с некоторыми животными, которых можно содержать дома;

5. Привитие навыков, способствующих сохранению и укреплению здоровья человека.

В процессе знакомства с живой и неживой природой у учащихся развиваются наблюдательность, речь и мышление, они учатся устанавливать простейшие причинно-следственные отношения и взаимозависимость живых организмов между собой и с неживой природой, взаимосвязи человека с неживой природой, влияние на неё [2, с. 5-12].








Успешная деятельность учителя с инклюзивными детьми зависит от применения на уроках особых педагогических технологий, позволяющих найти индивидуальный подход к каждому ребенку в классе, провести коррекцию недостатков психического развития ученика в целом [1, с. 27-28]. Наиболее успешными для данной категории детей являются применение на уроках окружающего мира коррекционно-развивающих упражнений, т.к. они направлены на повышение:

- уровня развития, концентрации, объема, переключения и устойчивости внимания;
- уровня развития логического мышления;
- развития наглядно-образного и логического мышления;
- развития речи;
- развития приемов учебной деятельности.

К основным дидактическим и методическим условиям развития познавательного процесса у учащихся на уроках окружающего мира относят:

- Вовлечение учащихся в процесс самостоятельного поиска;
- Обеспечение разнообразия учебной деятельности учащихся;
- Предложение учащимся посильного учебного материала;
- Использование многообразия форм проверки качества знаний и умений, которыми овладевают учащиеся;
- Обсуждение на уроках интересных фактов из жизни животных и растений;
- Доброжелательное отношение учителя к школьникам, доверительное общение с ними, склоняющее к диалогу.

Наибольший эффект на уроках окружающего мира дают специальные коррекционно-развивающие упражнения (на примере темы «Путешествие по материкам»), представленном в таблице 1.

Упражнение «Штриховка»		
		<p>Цель: развитие и коррекция согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов, укрепления двигательного аппарата пишущей руки, отработка координации движений.</p> <p>Задание: Заштриховать разными способами материки на контурной карте.</p>
Упражнение «Узнай по контуру»		
		<p>Цель: развитие зрительного восприятия, умения узнавать предметы по контурному изображению, повышение уровня внимания, памяти.</p>
		<p>Задание: определить материки по их очертанию</p>
Упражнение «Путаница»		
		<p>Цель: развитие умений ориентироваться в графических изображениях предметов</p> <p>Задание: правильно определи материки и разложи друг относительно друга</p>
Упражнение «Цветная аппликация»		
		<p>Цель: Развитие и коррекция сенсорного восприятия, чувство света, формы, глазомер, ориентировки в пространстве.</p> <p>Задание: Правильно расположить материки на карте мира.</p>

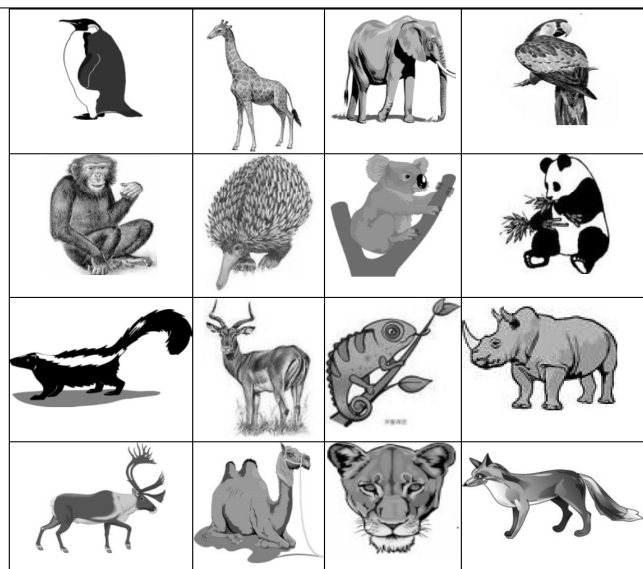
Упражнения, связанные с тактильным восприятием:

Упражнение «Запомни и нарисуй»	
<pre> graph TD A[Планета Земля] --> B[Океаны] A --> C[Материки] B --> B1[1. Тихий океан] B --> B2[2. Атлантический океан] B --> B3[3. Индийский океан] C --> C1[1. Евразия] C --> C2[2. Африка] C --> C3[3. Сев. Америка] C --> C4[4. Ю. Америка] </pre>	<p>Цель: развитие пространственно-аналитической деятельности, умение ориентироваться в графических изображениях предметов, повышение уровня внимания, памяти, лучшее усвоение нового материала и прочное закрепление ранее пройденного.</p> <p>Задание: Запомни и нарисуй схему «Планета Земля»</p>
Упражнение «Копирование изображения по образцу»	
<p>Соотношение количества воды и суши на Земле</p> <p>Соотношение соленой и пресной воды на Земле</p> <p> Вода Земля Соленая Пресная </p>	<p>Цель: Развитие и коррекция произвольной сферы ребенка, повышение уровня возможностей в области перцептивной и моторной организации пространства, а так же умения ориентироваться на образец.</p> <p>Задание: Срисуй диаграмму, после окончания работы проверь, все ли верно. Можно исправить если заметил неточности. Ошибками являются: неправильно изображенный элемент, замена одного элемента другим, отсутствие элемента, сильный перекося рисунок.</p>

Упражнение «Алфавит»			
Термины		№	Цель: Развитие и
Планета		5	коррекция уровня произвольного внимания, его концентрации. Формирование приемов учебной деятельности (умения действовать по правилу) развитие фонематического слуха и уровня речевого развития. Задание: Перечислить термины в алфавитном порядке. Задание выполняется устно или письменно, фронтально или индивидуально, за определенное количество времени.
Африка		1	
Солнце		6	
Индийский океан		4	
Евразия		2	
Тихий океан		6	
Южная Америка		7	
Земля		3	
Упражнение «Четвертый лишний»			
Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	Цель: Коррекция и развитие концентрации и устойчивости внимания, памяти, формирование приемов учебной деятельности, повышение уровня развития логических операций (анализа, обобщения, систематизации).
1.Айсберг 2.Пингвин 3.Жираф 4.Снег	1.Пустыня 2.Кактус 3.Змея 4.Река	1.Нил 2.Амазонка 3.Волга 4.Сахара	Задание: из предложенного перечня объектов, выбери тот, который является лишним. Почему именно этот объект является лишним?
1. Медведь 2. Белка 3. Лиса 4. Утконос	1.Лес 2. Ель 3.Сосна 4.Эвкалипт	1.Лев 2.Зебра 3.Тигр 4.Дятел	
Упражнение «Найди смысловые связи»			
Самый холодный материк	Здесь течет	Самый жаркий материк	Цель: Развитие и коррекция уровня произвольного внимания, мыслительной деятельности, механической и логической памяти, развитие воображения и общего интеллекта.
	Африка		
Здесь живут пингины	Здесь течет Волга	Здесь живут	

Задание: В задании дан один термин и несколько определений. Задача ученика соединить стрелками термин и соответствующие ему определения.

Упражнение «На каком материке живут животные?»



Цель: Развитие и коррекция моторики руки, развивать движение руки и уверенность в себе. Формирование всех видов внимания, умения планировать свои действия, развитие общего интеллекта. Снятие общего эмоционального напряжения.

Задание: На предложенных карточках изображены животные, нужно собрать вместе карточки, которые относятся к определенному материка.

Упражнение «Бесмысленные слова»

ПНГИНВ	(пингвин)	<p>Цель: Коррекция и развитие основных свойств внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение.</p> <p>Задание: Из предложенных записанных неправильно, запутанных слов, нужно составить определенное слово или словосочетание, относящееся к данной теме.</p>
ФАИРЖ	(жираф)	
ТЕНО	(енот)	
ЕЛОС	(осёл)	
ВЯЗИЕРА	(Евразия)	
ФАКАРИ	(Африка)	
ТАКАНДИРТА	(Антарктида)	
ЯВРАСТИАЛ	(Австралия)	

Упражнение «Разгадай кроссворд»



Цель: развитие логического мышления, умения понимать определения, увеличение словарного запаса

Задание: Разгадать кроссворд

Выводы. Таким образом, на уроках окружающего мира при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья должны применяться особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Тем самым каждый педагог должен находить более эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения познавательной активности обучающихся и повышения качества обучения. Для активизации познавательной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, на уроках окружающего мира важно использовать разнообразные игры и упражнения коррекционно-развивающего характера, учитывая индивидуальные особенности обучающихся. Эффективность использования заданий зависят от их правильного сочетания с другими способами и средствами обучения.

Литература:

1. Бекшаев И.А. Особенности преподавания биологии в школе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла: сборник научных трудов. – Ульяновск: УЛГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. – с. 26-28.
2. Бекшаев И.А., Андриякова Н.А. Инклюзивный подход к обучению детей с ОВЗ на уроках биологии // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XV междунар. науч.-практ. конф. — № 2(15). — М., Изд. «МЦНО», 2018. – с. 5-12.
3. Прутула М.Г. Сборник «Методические рекомендации по применению коррекционно-развивающих упражнений и игр в учебном процессе с детьми с ОВЗ» Югорск, 2014 – 12 с.
4. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие [Текст] – М.: издательский центр Владос, 2011 – 167 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Ерохина Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Одним из важнейших результатов образования является формирование методологических знаний. Цель статьи раскрыть сущность методологических знаний в структуре содержания математического образования. Формирование научного мировоззрения происходит в процессе овладения студентами основами научных методов познания окружающего мира и развития теоретического мышления. Место математики в системе наук, универсальность ее методов определяют ее особую роль в создании условий для формирования научного мировоззрения обучаемых. Представляя общенаучный метод познания, математика показывает единство научной картины материального мира. Математика формирует обобщенную, научно обоснованную систему представлений, взглядов на природу, общество, мышление.

Ключевые слова: методология, методы познания, научное мировоззрение, метод моделирования.

Annotation. One of the most important results of education is the formation of methodological knowledge. The purpose of the article is to reveal the essence of methodological knowledge in the structure of the content of mathematical education. The formation of a scientific worldview takes place in the process of mastering the students by the fundamentals of scientific methods of cognition of the surrounding world and the development of theoretical thinking. The place of mathematics in the system of sciences, the universality of its methods determine its special role in creating conditions for the formation of the scientific outlook of trainees. Introducing the general scientific method of cognition, mathematics shows the unity of the scientific picture of the material world. Mathematics forms a generalized, scientifically based system of representations, views on nature, society, thinking.

Keywords: methodology, methods of cognition, scientific worldview, modeling method.

Введение. Одним из важнейших результатов образования является формирование методологических знаний как основы мировоззренческих позиций и убеждений обучающихся. Именно мировоззрение лежит в основе дальнейшего личностного и профессионального роста человека. К мировоззренческим знаниям относят не все знания о человеке и окружающем его мире, а наиболее обобщенные и систематизированные. В ходе развития науки и общественной практики, а так же при реализации результатов научного познания приобретает важное научное значение определение рациональных способов познания, которые дают возможности открытия новых знаний. Академик П.Л. Капица так писал о важности новых методов, которые дают возможность решить стоящие перед наукой очень сложные проблемы: «Как и все научные открытия, великие методические изобретения могут привести к решению основных проблем, стоящих перед наукой в течение долгих лет, и также к созданию целой области науки» [13]. Значительный потенциал для личностного и профессионального роста имеется у дисциплин математического цикла. Место математики в системе наук, универсальность ее методов определяют ее особую роль в создании условий для формирования научного мировоззрения обучаемых [7]. Представляя общенаучный метод познания, математика показывает единство научной картины материального мира. Математика формирует обобщенную, научно обоснованную систему представлений, взглядов на природу, общество, мышление [9]. Изучение методологических вопросов в настоящее время превратилось во внутреннюю потребность естественных и технических наук и в одну из важных функций математических знаний.

Изложение основного материала статьи. В существующей философской литературе понятие методологии используется в основном в следующих значениях:

- способ подхода к явлениям природы и общества, другими словами, как учение о методе;
- как учение о способах, используемых для достижения цели, решения определенной задачи, другими словами, как теория;
- учение о способах исследования, другими словами, как методика;
- совокупность способов исследования, применяемых в той или иной области науки, другими словами, как метод.

Как видно, понятие «методология», носит многозначный характер. Отметим, что в методологической литературе принята точка зрения о том, что методология – это учение о методах, потому что только в этом случае методология, управляя адекватным отражением объективной действительности и закономерностей познания, а также творческим мышлением человека, сумеет правильно направить его практическую и познавательную деятельность [4].

Термин метод («metodos») происходит от греческого слова, с этимологической точки зрения близко по значению к словам «путь, исследование, способ толкования». Метод – совокупность определенных принципов и законов, регулирующих теоретическую и практическую деятельность человека, а также способов, использующихся для достижения цели – познать действительность и ее практическое изменение. Метод научного познания имеет исключительное значение для развития науки. Метод научного познания упорядочивает путь познания, предоставляет возможность выбрать правильное направление в научном исследовании. В основе метода познания лежит единство его эмпирической и теоретической сторон. Методы познания могут быть подразделены на следующие группы:

- эмпирические методы исследования, применяемы только на эмпирическом уровне познания: наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент;
- теоретические методы исследования, применяемые только на теоретическом уровне познания: идеализация, формирование, аксиоматический метод, метод перехода от абстрактного к конкретному;
- эмпирическо-теоретические методы исследования, применяемые и на эмпирическом, и на теоретическом уровне знания: анализ и синтез, индукция и дедукция, история и логика моделирования, абстрагирование [3].

Содержательной основой методологических знаний в обучении студентов математике является знаково-символьный метод моделирования. Видом знакового моделирования выделено математическое моделирование, при котором исследование объекта осуществляется посредством модели, сформулированной на языке математики и использованием тех или иных математических методов. Рассмотрим подробнее процесс математического моделирования [13].

Объектами моделирования могут оказаться как конкретные, реально существующие, так и абстрактные объекты, системы, процессы и т.д. В работе «Введение в методологию математики» [11] К.А. Рыбников выделяет следующие основные черты процесса моделирования:

- в каждом отдельном случае должна быть выработана и принята совокупность свойств, определяющая модель по возможности точно, не допуская многих толкований;
- модель должна быть такой, чтобы она могла замещать в исследованиях объекты, должна иметь с ними сходные черты (выделенные количественные отношения, геометрические формы, изоморфные структуры, аналогии т.д.). Требование общности, сходности позволяет не только правильно строить модель, но и переносить знания, полученные при анализе модели, на моделируемый объект.

Моделирование реальных явлений, систем сложный творческий процесс. Рыбников К.А. предлагает выделить лишь самый общий алгоритм, отражающий его:

- 1) постановка и по возможности, четкая формулировка задачи;
- 2) поиск основных переменных величин, определяющих процесс;
- 3) определение соотношений между этими переменными и параметрами, от которых зависит состояние процесса;
- 4) выработка и формулирование гипотезы (или гипотез) относительно характера изучаемых условий;
- 5) построение модели путем технической имитации, математического описания или создания другой системы, свойства которой, хотя бы для отдельных состояний, совпадают с первоначально установленными;
- 6) проведение контрольных экспериментов;
- 7) проверка гипотезы, принятой при построении моделей, и ее оценка в зависимости от исхода контрольных экспериментов;
- 8) принятие, отклонение или видоизменение гипотезы с повторными проверками и выводами [11].

Результатом подобной направленной деятельности является формирование системы, отражающей реально протекающий процесс. Модель должна отражать суть понятия, формы и методы исследования. Наглядно-модельное обучение включает следующие компоненты:

- выделение базовых учебных элементов (понятия, теоремы, задачи);
- создание модели идеального объекта (схемы, графики, образец решения задачи);
- взаимный переход знаковых систем к знаково-символическим подсистемам;
- вербальный переход от конкретно-деятельностных аспектов к обобщенным знаковым формам [10].

Задачу математического описания реальных ситуаций с помощью символов, снабженных определенной смысловой нагрузкой, чаще всего и называют построением математической модели [1]. При этом описываются соотношения между переменными величинами системы, чаще всего для того случая, когда они *находится в равновесном состоянии* с учетом прошлого развития. Выбор переменных и отношение логической структуры требует большого искусства. Сами переменные могут быть либо *строго* определенными, либо случайными. Вид математического аппарата, используемого при моделировании, и вид математических моделей зависит от того, какие соотношения требуется выделять для изучения моделируемых объектов [1].

Методы математического моделирования в настоящее время широко используются в различных областях науки и техники, математические модели применяются для изучения физических, химических, биологических процессов.

Математическое моделирование естественнонаучных объектов является классическим примером использования математического аппарата для исследования научных проблем. Подтверждением актуальности и целесообразности применения метода наглядного моделирования является создание математиками XVII-XVIII веков ϵ - δ языка для обоснования предельных процессов. «Такое наглядное моделирование создавало возможность, в том числе, встать на новый, социально-значимый уровень понимания и объяснения сущности основ дифференциального и интегрального исчисления» [10, с. 209]

Обучение станет осмысленной, целенаправленной деятельностью, если обучающийся ясно представляет значение и необходимость вводимых понятий и фактов. Для этого необходимо, чтобы каждое понятие рассматривалось в контексте некоторой математической модели реального процесса. Поэтому целесообразно начинать изучение математики с постановки целей и задач математического образования, которые

представляют собой раскрытие сущности наглядного моделирования, его внутренней природы. Далее все вводимые понятия необходимо иллюстрировать построением той или иной математической модели, отражающей как суть реального процесса - с одной стороны, так и его математическую абстракцию - с другой [2].

Рассмотрим ряд содержательных нетривиальных модельных нелинейных систем дифференциальных уравнений, описывающих различные физические и биологические процессы, включая критические случаи, и покажем возможность записи этих уравнений в векторной матричной форме.

В работе [8, с 74] изучена механическая система, поведение которой может быть описано с помощью нелинейного дифференциального уравнения второго порядка:

$$\ddot{x} + a\dot{x} + bx^m = 0; \quad (a, b > 0; m = 2k + 1) \quad (1)$$

с одной степенью свободы под действием потенциальной нелинейной силы и силы сопротивления, пропорциональной первой степени скорости.

Применение метода наглядно-символьного моделирования развивает следующие исследовательские умения:

- выявление внутреннего (математически обоснованного) сходства различных нелинейных систем ОДУ, возникающих при описании различных изучаемых процессов;
- проведение анализа для простейших моделей в некритических случаях для нахождения точек покоя [2].

Чтобы воспользоваться методом внутренней аналогии и алгебраическим методом унитарных преобразований, преобразуем уравнение (1) к системе ОДУ с нелинейной матрицей:

$$\begin{cases} \dot{y} = -ay - bx^m; \\ \dot{x} = y; \end{cases} \quad (m = 2k + 1); \quad (2)$$

или в матричной форме:

$$\dot{y} = A(y)y; \quad \left(A(y) = \begin{pmatrix} (-a) & (-bx^{2k}) \\ \mathbf{1} & \mathbf{0} \end{pmatrix} \right); \quad (y = (\dot{x}, x))^T \quad (3)$$

и преобразуем полученную систему (с учётом известных точек покоя) к системе с нормальной матрицей.

После невырожденной замены

$$y = S_0 z; \quad (S_0^{-1} A(\mathbf{0}) S_0 = A_0 = \begin{pmatrix} -a & \mathbf{0} \\ \mathbf{0} & \mathbf{0} \end{pmatrix}, S_0 = \begin{pmatrix} \mathbf{0} & -a \\ \mathbf{1} & \mathbf{1} \end{pmatrix}),$$

мы имеем возможность перейти к другой квазилинейной эквивалентной системе дифференциальных уравнений первого порядка:

$$\dot{z} = B(z)z; \quad \left(B(z) = \begin{pmatrix} -a + q(x) & q(x) \\ -q(x) & -q(x) \end{pmatrix}; q(x) = bx^{2k}/a > 0 \right) \quad (3)$$

более удобной для дальнейшего анализа.

Пример 1. Известное модельное уравнение колебаний маятника, описанное с помощью нелинейного дифференциального уравнения второго порядка:

$$\ddot{x} + \omega^2 \sin x = 0, \quad (1)$$

может быть записано в виде эквивалентной квазилинейной системы ОДУ с нелинейной матрицей:

$$\dot{y} = A(y)y; \quad A(y) = \begin{pmatrix} \mathbf{0} & \mathbf{1} \\ -a^2(x) & \mathbf{0} \end{pmatrix}; \quad (2)$$

$$(y = (x, \dot{x})^T, \quad a^2(x) = \omega^2 \frac{\sin x}{x} > 0; |x| < \pi) \quad (3)$$

с двумя точками покоя что удобно для дальнейшего исследования. В точке $P_0(0,0)$ мы имеем критический случай, так как матрица $A(P_0)$ имеет в этом случае чисто мнимый спектр $\lambda_{Aj} = \pm i\omega$.

Точка покоя $P_1(\pi, 0)$ будет неустойчивой по первому приближению, так как спектр матрицы $A(P_1)$ имеет точки спектр $\lambda_{Aj} = \pm \omega$ разного знака [6].

Пример 2. Простейшая модель генетического механизма у бактерий описывается модельной нелинейной системой ОДУ второго порядка [7, с. 55]:

$$\begin{cases} \dot{x} = \frac{p}{y} - a; \\ \dot{y} = qx - b; \end{cases} \quad (a, b, p, q > 0);$$

$$P_0 = (x_0, y_0) = \left(b/q; p/a \right)$$

с точкой покоя

После замены перейдём к более удобной эквивалентной квазилинейной системе с нелинейной матрицей (2).

$$\dot{z} = A(z)z; \quad (A(z) = \begin{pmatrix} \mathbf{0} & \mathbf{1} \\ -f(y, \mathbf{1}) & q & \mathbf{0} \end{pmatrix});$$

$f(y_1) = a/(y_1 + y_0) > 0, z = (x_1, y_1)^T, |y_1| < y_0$, где матрица $A(0)$ имеет в точке покоя $(0,0)$ чисто мнимый спектр

$\lambda_{Aj} = \pm i \sqrt{qf(y_1)}$ то есть здесь мы имеем критический случай, что не всегда удобно для дальнейшего анализа известными методами [4,8,12].

Отметим, прежде всего, что математика, как грань культуры, содержит в себе мировоззренческий потенциал, который включает следующие элементы, зародившиеся в математической культуре и зафиксированные во многих математических конструкциях и текстах (как произведениях культуры): своеобразное, целостно-структурированное (образно - символическое, абстрактно-теоретическое) видение мира; специфически эстетическое отношение к нему; способы идеального познания и преобразования мира, самого человека и его мышления, их математическое моделирование [5, с. 36].

Выводы. Гносеологическая структура научного мировоззрения образуется из знаний: философских, социально-исторических, естественнонаучных, технических, экономических и др. Другой важнейшей составляющей научного мировоззрения, наряду со знаниями является теоретическое мышление. Третьим источником развития личности и её профессионального становления является исследовательское поведение. Все три указанные составляющие научного мировоззрения поддаются диагностированию и развитию средствами математики. « ... Процесс обучения математике лишь выиграет в своих основных результатах, если его подчинить более широкой целевой установке – формированию математико-мировоззренческого потенциала личности обучающихся » [5, с. 44].

Литература:

1. Бобровская, А.В. Обучение методу математического моделирования средствами курса геометрии педагогического института: дис ... канд. пед. наук [Текст] / А.В. Бобровская. СПб, 1996. – 232 с.
2. Вакджира, М.Б. Наглядное моделирование как основа формирования исследовательской деятельности студентов технических вузов в процессе обучения математике [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1; URL: www.science-education.ru/115-11954 (дата обращения: 07.02.2014).
3. Гетманова, А.Д. Логика: учебник, словарь, практикум. [Текст] / А.Д. Гетманова – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2007. - 712 с.
4. Демидович, Б.П. Лекции по математической теории устойчивости [Текст]. М., Наука, 1998. Изд-во МГУ, 480 с.
5. Жохов, А. Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Жохов Аркадий Львович. – М., 1999. – 479 с.
6. Коняев, Ю.А. Вакджира, Мергия Балча. О регулярных и сингулярных возмущенных модельных системах ОДУ полиномиального типа с особенностями [Текст]. ISSN 0869-8732. Вестник РУДН, серия «Математика. Информатика. Физика». 2012, № 3, стр. 20- 24
7. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и ее преподавание [Текст]: Учеб. пособие для мат. спец. Вузов / Л.Д. Кудрявцев. -М.: Наука, 1985. - 170 с.
8. Меркин, Д.Р. Введение в теорию устойчивости движений [Текст]. М., Наука, 1987. – 304 с.
9. Санина, Е.И. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза / Е.И. Санина, М.С. Артюхина – М: АСОУ, 2016. – 188.
10. Смирнов, Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога [Текст]. Издательство «Канцлер» Ярославль - 2012. - 647с.
11. Рыбников, К.А. Введение в методологию математики. [Текст]. М.: Изд-во МГУ, 1979. - 128 с.
12. Руш, Н. Абетс, П. Лалуа, М. Прямой метод Ляпунова в теории устойчивости [Текст]. М., Мир, 1980, 300 с.
13. Талер, О.С. Проектирование и реализация системы профильной дифференциации математической подготовки студентов технических и гуманитарных специальностей университета [Текст] / О.С. Тамер. - Дисс. докт. пед. Наук - М., 2002. – 301 с.

Педагогика

УДК:378.1

ассистент Жирякова Анастасия Владимировна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия использования тестирования при организации и контроле самостоятельной работы студентов. В соответствии с функциональной направленностью самостоятельной работы выделены обучающие тесты. Обоснована эффективность применения компьютерного тестирования.

Ключевые слова: тестирование, педагогический тест, педагогический контроль, компьютерное тестирование, самостоятельная работа студентов.

Annotation. The article deals with the pedagogical conditions of the use of testing in the organization and control process of students' self study. In accordance with the functional direction of students' self study training tests are pointed. Efficiency of application of computer testing is proved.

Keywords: testing, pedagogical test, pedagogical control, computer testing, students' self study.

Введение. На сегодняшний день в системе образования активно развивается система оценивания результатов обучения. К числу наиболее признанных способов контроля результатов обучения в мировой практике относятся тестирование. Значимость применения тестовых методов контроля самостоятельной работы студентов обусловлена их технологическими и педагогическими возможностями, которые позволяют получить объективную информацию о качестве подготовки студентов.

Изложение основного материала статьи. В условиях реализации образовательных стандартов нового поколения основной задачей самостоятельной работы студентов является деятельность по закреплению и систематизации знаний. Установлено, что интенсивность и регулярность самостоятельной работы студентов зависит главным образом от частоты и регулярности проведения контроля. От этого зависит качество усвоения знаний и длительность их сохранения [6].

Под самостоятельной работой студентов понимается планируемая учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская работа студентов, которая выполняется во внеаудиторное время по инициативе студента или по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Одним из важных элементов организации самостоятельной работы студентов является контроль знаний, который позволяет не только проводить диагностику уровня подготовки студента, но имеет также учебное, воспитательное и организационное значение.

В разработанной нами модели организации самостоятельной работы студентов с применением сетевых технологий [2] оценочно-результативный блок основывается на оценке результатов в форме тестирования или выполнения проектных заданий, которые могут быть размещены в сетевом пространстве.

Как известно, применение метода тестирования в педагогической науке позволяет реализовать три основных функции. Диагностическая функция предполагает выявление пробелов в подготовке студентов, установление причин трудностей освоения учебного материала и принятия по результатам диагностики управленческих решений. Обучающая функция реализуется в процессе анализа ошибок и поиска правильных ответов. Воспитывающая функция призвана играть ведущую роль в формировании навыков систематической работы, самоорганизации и самоконтроля.

Под педагогическим будем тестом понимать систему тестовых заданий, структурированных определенным образом, которая позволит обеспечить систематический контроль и объективное оценивание результатов обучения студентов.

Современные технологии обучения рассматривают тест как инструмент измерения уровня знаний, без которого нельзя не только выявить качество исполнения образовательного стандарта, но и оптимально управлять учебным процессом. Организация и проведение регулярного контроля эффективности учебного процесса в тестовой форме предполагает, прежде всего, разработку соответствующих педагогических тестовых материалов для каждой дисциплины по каждому направлению подготовки.

Классифицируя педагогические тесты по функциональной направленности, исходя из логики построения учебного процесса, можно выделить обучающие, формирующие и контролирующие тесты [4].

Обучающие тесты представляют собой совокупность заданий, которые ориентированы на усвоение небольших объемов содержания обучения с последующим анализом (самоанализом) и исправлением ошибок. Для активизации работы над обучающими тестами необходимо наличие наводящих вопросов и подсказок, применение парных, групповых форм работы и совместного разбора результатов. Обучающие тесты дают возможность определить уровень своих возможностей, глубину восприятия, готовность к новым видам деятельности, понять сущность исследуемого объекта. Формирующие тесты направлены на формирование качественных знаний и профессиональных компетенций. Способствуют своевременному выявлению пробелов и их устранению или коррекции. Контролирующие тесты позволяют выявить уровень сформированности знаний и степень овладения отдельными операциями познавательной, научной и практической деятельности.

Тест состоит из отдельных заданий тестовой формы, которые располагаются по возрастающему уровню сложности и снабжены инструкцией по выполнению. Все задания теста относятся к одному предметному содержанию. В.С. Аванесов [1] выделяет четыре основные группы заданий тестовой формы: с выбором правильного варианта ответа из нескольких предложенных; с открытым ответом; на установление соответствия; на установление правильной последовательности.

Наиболее значимыми для формирования качественных тестов с позиций дидактики являются следующие требования:

- 1) содержание теста должно соответствовать целям тестирования;
- 2) содержание теста должно быть комплексным и иметь системный характер;
- 3) содержание и формы представления тестовых заданий должны быть взаимосвязаны;
- 4) содержание теста должно однозначно определять уровень знаний обучаемых;
- 5) содержание теста должно соответствовать современному уровню развития той или иной области науки.

Сформулируем принципы анализа содержания дисциплины и выделения контролируемых единиц для включения их в содержание теста.

Взаимосвязь тестового контроля и обучения необходима, так как обучение без последующего тестирования неэффективно, потому что только систематический контроль показывает, в каком направлении нужно корректировать дальнейшее обучение и развитие обучающегося.

Научность и эффективность создания педагогических измерителей на основе требований современной тестологии: включения в содержание тестовых заданий только истинных знаний и исключения спорных (важно при контроле, при обучении спорные знания являются основанием для проблемного построения занятий), сопоставления содержания дисциплины с современным состоянием науки, проверки результатов тестирования на надежность и валидность, использования стандартизированных тестовых материалов для проверки уровня учебных достижений на тех стадиях обучения, для которых эти материалы подготовлены разработчиками.

Систематичность и всесторонность, обусловленные научно обоснованной периодичностью контроля, согласованием целей и результатов его различных видов – текущего, рубежного, тематического и итогового.

Значимость предполагает отбор наиболее важных, ключевых знаний по содержательным элементам и базовым основаниям, необходимым для изучения других дисциплин.

Репрезентативность предписывает необходимость включения в содержание теста научно достоверных сведений с учетом полноты и достаточности объема контролируемого материала.

Вариативность содержания предполагает постоянное изменение, переконструирование и совершенствование содержания тестов в соответствии с развитием науки и изменением образовательных стандартов.

Комплексность и сбалансированность содержания теста – отображение основных тем учебного курса, сочетание теоретических, исторических, фактологических и практических знаний.

Взаимосвязь содержания и формы как органическое соединение содержания заданий с наиболее приемлемой формой их представления (закрытая, открытая, со свободным конструированием ответа, эссе или другая).

Возрастающая трудность контролируемых знаний в пределах тематической завершенности отдельных частей теста.

Оптимальность числа заданий теста диктует необходимость жесткого отбора их содержания (так как в один тест невозможно вложить для контроля все содержание учебной дисциплины, то отбирается только то основное, что студенты должны четко усвоить к моменту контроля).

Объективность нацеливает на необходимость подготовки тестов, одинаковых по уровню трудности для всех испытуемых, устранения субъективизма и предвзятости.

Справедливость и гласность означают одинаково благоприятное отношение ко всем испытуемым, открытость всех этапов тестирования, своевременность ознакомления с результатами испытания.

К перечисленным выше принципам следует добавить принцип логической определенности содержания задания, согласно которому задание является логически определенным, если большинство знающих учащихся находят правильный ответ, а незнающие не могут выбрать (угадать) правильный ответ на задание [7].

Среди многочисленных преимуществ тестирования перед другими формами контроля самостоятельной работы студентов следует выделить индивидуальный характер контроля; всесторонность и полнота проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков; объективность тестового контроля; дифференцированность шкалы тестовых баллов, позволяющей в широком диапазоне ранжировать уровень учебных достижений; эффективность педагогического теста, позволяющая проводить контроль любой выборки испытуемых за короткое время с минимальными затратами.

Компьютерное тестирование является одной из форм контроля знаний в рамках внутривузской системы контроля качества обучения студентов и применяется наряду с другими видами и формами контроля самостоятельной работы студентов. Компьютерное тестирование как эффективный способ проверки знаний находит в образовании все большее применение. Одним из его достоинств является минимум временных затрат на получение надежных итогов контроля, и получение результатов практически сразу по завершении контролирующего теста. Результаты автоматизированной проверки лучше поддаются анализу, чем субъективно выставляемые оценки [3].

Применение программ тестирования и компьютерных тестов в образовании является экономически выгодным и обеспечивает повышение эффективности учебного процесса, объективности оценки уровня знаний и является рациональным дополнением к другим методам проверки знаний.

Немаловажную роль, при использовании компьютерного тестирования, играет выбор программ для тестирования знаний, разработки и создания тестов.

Рассмотрим основные признаки, которыми должен обладать современный программный комплекс тестирования:

1) свойство универсальности заключается в абстрагировании от содержания, уровня сложности, тематики, типа и предметной направленности отдельных тестовых заданий. Подобная стандартизация позволяет не прибегать для создания каждого очередного теста и обработки его результатов к услугам программистов, а, освоив определенную систему, наполнять ее содержательную часть по различным дисциплинам на основе общих принципов;

2) свойство модульности обеспечивается наличием независимых, но взаимосвязанных компонентов (подсистем): создания теста, мониторинга результатов, проведения тестирования;

3) свойство централизованности. Данные в контролирующей системе должны храниться централизованно на удаленном сервере. Доступ к данным осуществляется через локальную сеть;

4) свойство защищенности. Контролирующая система должна разграничивать права пользователей по типичным ролям для предотвращения доступа тестируемых к правильным ответам теста и т.п.;

5) свойство адаптивности. Контролирующая система может обладать возможностью настройки на проведение диагностирования с применением различных моделей диагностики для получения результатов, определенных ведущей идеей диагностирования, например, применение адаптивной модели тестирования;

6) автоматическая обработка результатов теста. В контролирующей системе должна проводиться математическая обработка результатов тестирования, в частности, расчет трудности заданий теста.

Компьютерное тестирование обладает большими возможностями по повышению эффективности контроля самостоятельной работы студентов. Тестовый контроль позволяет объективно измерить уровень усвоения знаний, изучить динамику усвоения знаний каждым студентом, корректировать процесс обучения и самообучения.

При компьютерном тестировании появляется интерактивность, которая усиливает наглядность, увеличивает многоканальность восприятия, создает положительный эмоциональный фон. Возможность использования графических заданий, различных цветов, анимации, видео, звука при компьютерном тестировании, за счет которых разнообразятся задания, заинтересует, концентрирует внимание, повышает активность работы обучающегося, позволяет акцентировать внимание на методически значимых компонентах [5].

Для активизации самостоятельной работы студентов мы используем интерактивные компьютерные тесты самоконтроля, разработанные с помощью сетевых облачных сервисов. Тест самоконтроля представляет собой небольшой тест по изученному теоретическому материалу. Студенту предоставляется несколько попыток для прохождения теста. После каждой попытки студенту представляются его ответы с пометкой правильности и он может проанализировать свои ошибки, при необходимости изучить еще раз теоретический материал и выполнить тест еще раз. Также нами используются тесты для подготовки к практическим и

семинарским занятиям, перед которыми студент должен разобрать теорию по теме занятия и пройти тестирование. Все тесты снабжены вариативностью, что позволяет при каждом запуске теста, получать задания с новыми исходными данными. Студенты могут проходить тестирование в любом удобном для себя месте и выбирать время прохождения теста.

При организации самостоятельной работы студентов компьютерное тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. Компьютерное тестирование позволяет обеспечить эффективный предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, академических достижений. Тем не менее, компьютерное тестирование не должно полностью исключать другие методы контроля самостоятельной работы студентов. Наоборот, комбинация компьютерного тестирования с другими инновационными методами контроля позволяет получить объективную оценку и высокий уровень профессиональных компетенций. Использование тестирования в реальной педагогической деятельности позволяет заметно повысить объективность, детальность и точность оценивания результатов процесса обучения.

Выводы. Тестирование – один из наиболее эффективных методов оценки знаний студентов. К достоинствам метода относятся объективность оценки; оперативность, быстрота оценки; простота и доступность; пригодность результатов тестирования для компьютерной обработки и использования статистических методов оценки. Компьютерное тестирование характеризуется применением различных видов тестов, разнообразными формами подачи информации (графическая, аудиовизуальная, мультимедийная), автоматизируемым процессом проверки тестовых работ и систематизацией результатов. Тестирование является важнейшим дополнением к традиционной системе контроля самостоятельной работы студентов.

Условиями эффективного применения педагогических тестов при организации и контроле самостоятельной работы студентов выступают соответствие содержания педагогических тестов закономерностям формирования профессиональных компетенций, применение ИКТ и сетевых технологий, вариативность организационных форм тестового контроля. Тестирование необходимо рассматривать как продуктивную дидактическую технологию, поскольку оно позволяет построить процесс организации и контроля самостоятельной работы студентов с усвоением теоретического материала и его контролем, что приводит к активизации процесса обучения. Применение педагогических тестов, как и любых других методов, технологий, средств обучения и контроля должно быть адекватным, сочетающимся с другими видами педагогической деятельности.

Литература:

1. Аванесов В.С. Проблема объективности педагогических измерений [Текст] // педагогические измерения. №3, 2008. С. 3-20.
2. Жирякова А.В. Использование сетевых технологий при организации самостоятельной работы студентов ВУЗа [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-5. С. 76-83.
3. Петрова Н.П., Гшиянц Р.Э. Формы компьютерного тестирования в образовании [Текст] // В сборнике: "ЭРНО-2015" Электронные ресурсы в непрерывном образовании Труды IV Международного научно-методического симпозиума. 2015. С. 70-76.
4. Рушингина О.И. Педагогическое тестирование как метод формирования общенаучных компетенций школьников [Текст] // Наука и школа. 2017. № 3. С. 184-189.
5. Умарова У. Б. Использование компьютерного тестирования в подготовке кадров [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 887-889. — URL <https://moluch.ru/archive/67/9692/> (дата обращения: 18.08.2018)
6. Цветкова Ю.А. К вопросу о педагогическом тестировании в системе оценки уровня знаний студентов высших учебных заведений [Текст] // В сборнике: Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2017. С. 232-234.
7. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие [Текст] // - М.: Логос, 2002.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

студент III курса, магистратура Проскуракова Анастасия Андреевна

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

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ДОУ

Аннотация. В данной статье обсуждаются вопросы распространенности, причины и типы заикания у детей дошкольного возраста. Также приводится коррекционная работа, ее направленность с педагогическим учетом возрастных и психофизиологических особенностей, формирование у детей навыков пользования самостоятельной речью без заикания.

Ключевые слова: заикание, коррекционная работа, логопедическое воздействие, воспитание речи, лечение заикания.

Annotation. This article discusses the prevalence, causes, and types of stuttering in children of preschool age. Also provides remedial work and its orientation with the teaching according to age and physiological characteristics, the formation in children of skills of independent use of a speech without stuttering.

Keyword: Stuttering, remedial work, speech-language therapy impact the education of speech, stuttering treatment.

Введение. Проблема заикания занимает умы не одного поколения людей и её можно считать одной из самых древнейших в истории развития учения о расстройствах речи.

С рождением у ребенка начинает функционировать кора больших полушарий. Её развитие протекает под приоритетным контролем подкорковых образований в силу их опережающего созревания [5, с. 13].

Развитие речевой функции принято оценивать по этапам речевого онтогенеза, где сначала появляется гуление, лепет и только после этих этапов первые «псевдослова». Зоны мозга, обеспечивающие речевую артикуляцию и кинетику новорожденного, вступают в работу около 5-6 месяцев. В этом возрасте при нормативном развитии ребенку доступно произнесение лепетных слогов. В возрасте около 9 месяцев к активно развивающимся сенсомоторным зонам мозга подключаются лобные области, оказывающие регулирующее воздействие на двигательные акты ребенка. У него начинает формироваться понимание речи взрослых и складываются первые простые слова. Ребенок овладевает интонационным разнообразием и усваивает методику речи [5, с. 13].

Изложение основного материала статьи. Психологическая составляющая речи определяет необходимость языковой среды для своего становления. Это естественный и наиболее эффективный путь развития, так как речевые мотивы определяются жизненными обстоятельствами и событиями.

Препятствием к овладению устной речью становятся такие эмоциональные нарушения, как агрессивность, негативизм, тревожность, повышенная эмоциональная истощаемость [5, с. 14].

Заикание – один из наиболее тяжелых дефектов речи.

Оно возникает у детей раннего возраста в период наиболее активного формирования речи и личности в целом. Чем больше времени проходит с момента начала заикания, тем чаще оно переходит в стойкий дефект [7, с. 59]. В связи с этим коррекционную работу необходимо начинать и проводить в дошкольном возрасте.

Необходимо воздействовать на речь заикающегося, на его личность и моторику в целом. Воздействие на разные стороны организма, речи и личности и разными средствами получило название комплексного метода преодоления заикания [2, с. 220].

На фоне интеграционных процессов, происходящих в обществе, стремительно изменяется содержание обучения молодежи, так как основным средством получения информации является как родная, так и иноязычная речь. Требования лингвокультурного социума определяют широкий набор компетенций, обладая которыми современная личность оказывается способной плодотворно существовать в обществе, реализуя свою самобытность, но сохраняя национальные традиции и культуру [5, с. 12].

Для формирования полноценной личности большое значение имеет овладение правильной, чистой речью. Человек с хорошо развитой речью легко вступает в общение. И наоборот, речь с заиканием весьма затрудняет взаимоотношения с окружающими, и нередко накладывают тяжелый отпечаток на характер человека, затрудняет его социальную адаптацию [4, с. 34].

Заикающимся детям свойственна повышенная эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость и истощаемость нервных процессов. При затруднениях в речи возникает повышенная мышечная напряженность, как в органах артикуляции, так и во всем теле. Любые, даже незначительные, ситуации становятся источниками стресса для слабой нервной системы, вызывают и усиливают волнение, ухудшают речь.

По мнению В.И. Лубовского, количество детей с нарушениями речи увеличивается [6, с. 15]. К специфическим закономерностям речевого недоразвития ученый относит:

- 1) отсутствие отдельных слов или близких к ним речевых образований к 2 годам или простых выражений или фраз из двух слов к 3 годам;
- 2) ограниченное словарное развитие; чрезмерное использование небольшого набора общих слов;
- 3) трудности в подборе подходящих слов и слов - заменителей;
- 4) сокращенное произношение слов, предложений;
- 5) незрелая структура предложений;
- 6) синтаксические ошибки;
- 7) обобщенное употребление правил;
- 8) отсутствие плавности в построении предложений; трудности в установлении последовательности при пересказе событий прошлого;
- 9) недостаточность развитости разговорной речи сопровождается задержкой или нарушением словесно-звукового произношения;
- 10) навыки рецептивной речи в нормальных пределах для умственного возраста ребенка.

Иногда с детьми, у которых имеются нарушения речи, родители стараются меньше разговаривать и начинают общаться жестами, желая облегчить взаимное понимание. Этим они наносят вред речевому и психическому развитию ребенка. Если он сам не говорит, то мать и все окружающие должны как можно больше разговаривать с ним, постепенно пополняя его словарный запас, необходимый для дальнейшего развития речи [8, с. 41].

В процессе воспитания детей, имеющих речевые нарушения, родителям и педагогам необходимо постоянно осмысливать свои поведение и позиции. Взаимопонимание, поощрение, взаимоуважение, соблюдение порядка, взаимодействие как между членами семьи, так и между педагогами и родителями играют серьезную роль в профилактике психогенных реактивных явлений. В особенности данное положение актуально для заикающихся школьников.

В тех случаях, когда у детей наблюдаются психологические осложнения типа личностных переживаний, связанных с наличием речевого дефекта, - страх речи, уход от ситуаций, требующих речевого общения, и т.д., логопеду необходимо существенно усилить психотерапевтический акцент в своей работе. Формы психотерапии будут зависеть от возраста ребенка и особенностей индивидуального реагирования [8, с. 42].

Заикание у дошкольников имеет множество внешних проявлений, неоднородность клинических и психолого-педагогических особенностей, что диктует необходимость комплексного воздействия [7, с. 58]. В отечественной логопедии разработаны и применяется ряд комплексных систем по устранению заикания. В практике детского сада №4 п.Сокольское Нижегородской области применяются известные методики Н.А. Власовой, Е.Ф. Рау. Безусловная заслуга этих авторов состоит в том, что впервые предложили поэтапную последовательность речевых упражнений в работе с маленькими детьми, разработали указания к отдельным этапам системы коррекции речи заикающихся дошкольников. Также методику Н.А. Чевелёвой в которой реализован принцип последовательного усложнения речевых упражнений в процессе ручной

деятельности. При комплексном сопровождении заикающихся детей нами используются многие элементы этих методов в соответствии с контингентом заикающихся детей, их индивидуально-психологическими особенностями и симптоматикой заикания [1, с. 437].

В комплекс лечебно-педагогических мероприятий для заикающихся детей входят лечебные препараты и процедуры, логопедические занятия, лечебная физкультура и логоритмика, воспитательные мероприятия. Создается благоприятная обстановка для детей, режим дня, рациональное питание. Цель этих мероприятий – устранение или ослабление судорог, расстройств дыхания, моторики; оздоровление и укрепление нервной системы, перевоспитание его личности [4, с. 33].

В нашем детском саду организуется комплексная педагогическая работа необходимых специалистов (логопеда, воспитателей, психолога, инструктора по физкультуре, музыкального руководителя) на протяжении всего периода обучения и воспитания ребенка в ДОУ. В работе с заикающимися детьми логопедом применяется: аппарат Фролова позволяющий проводить тренировку дыхательной мускулатуры, вырабатывать продолжительный выдох и упражнения по Хатха - йоге адаптированные к дошкольному возрасту сочетающие в себе физические упражнения с расслаблением и дыхательной гимнастикой. Используется магнитофон для прослушивания различных произведений в исполнении артистов, музыкального сопровождения во время логопедических занятий и записи голосов детей. Несколько иначе ведут себя заикающиеся дошкольники. Игра вызывает у них затруднения в тех случаях, когда заикание сопровождается болезненными переживаниями, страхом речи. Наблюдения позволяют сделать заключение, что игры необходимо включать в работу с детьми с первого дня пребывания в учреждении.

Игровая деятельность детей с нарушениями речи складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательном повседневном руководстве ею. На первых порах игровые действия протекают при очень ограниченном речевом общении, что порождает сокращение объема игр и их сюжетную ограниченность. Основные свои знания и впечатления такие дети получают в целенаправленной игровой деятельности, когда у них возникает потребность в словесном общении, закрепляются речевые навыки, полученные на логопедических занятиях.

Исследователи заметили, что игры способствуют формированию социально полноценной личности такого ребенка, развитию правильных взаимоотношений между детьми. Дети овладевают умением вместе играть, согласовывать свои интересы с коллективными, помогать друг другу и радоваться успеху товарища. Одновременно развивается воля, положительные черты характера: честность, смелость, решительность.

Таким образом, можно сформулировать две основные задачи, стоящие перед логопедом в его коррекционной работе с дошкольниками.

1. Необходимо широко использовать игры, при этом следует помнить об их значимости как средстве физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей.

2. В процессе игры необходимо учитывать возможные особенности поведения детей с различными речевыми расстройствами.

Опыт показывает, что игра может проводиться как самостоятельное, предваряющее или закрепляющее занятие, а также как отдых. Очень важно в логопедической работе применять ее как основное средство коррекции речевых нарушений [8, с. 146].

Коррекционная работа с заикающимися детьми ведется в основном логопедом на индивидуальных и подгрупповых занятиях. Исходя из степени и формы заикания у детей, логопед дает рекомендации воспитателям и узким специалистам. На основе этого все специалисты в нашем детском саду совместно разрабатывают перспективные планы работы с заикающимися детьми и их родителями.

Для осуществления взаимодействия с воспитателями у нас проходят открытые занятия логопеда, психолога, консультации, беседы, педагогические часы. Даются конкретные задания и рекомендации направленные на закрепление навыков пользования самостоятельной речью, свободной от заикания, усвоенной детьми на занятиях с логопедом в различных играх, режимных моментах, развлечениях, на занятиях. Конкретные задания планируются по лексической теме.

Психолог нашего детского сада дает советы и рекомендации логопеду и воспитателям по индивидуально-психологическим особенностям каждого заикающегося ребенка. Рекомендует подбор различных упражнений, игр для тренировки умения владеть собой, своей речью в различных ситуациях и эмоциональном состоянии заикающихся детей и по воспитанию правильного отношения к дефекту.

Музыкальный руководитель на своих занятиях включает упражнения на развитие ритма и темпа в движениях и речи, проводит элементы логоритмики, использует на занятиях с заикающимися детьми ритмизованную речь (стихи, прозу) с движениями и без движений, мимико-артикуляционные движения, пальчиковую гимнастику. Совместно с воспитателями готовит детей к участию в утренниках, концертах, инсценировках. Проводит мини - консультации для логопеда и воспитателей по развитию плавности и ритмичности речи.

Инструктор по физической культуре на своих занятиях осуществляет задачи направленные на формирование у заикающихся детей общей и мелкой моторики, дыхания, развития внимания, используя упражнения по Хатха-йоге и дыхательную гимнастику, упражнения на координацию речи с движениями. Проводит консультации, практикумы, дает рекомендации по проведению расслабляющей и дыхательной гимнастики с заикающимися детьми.

В детском саду логопед совместно с инструктором по физической культуре и музыкальным руководителем разработали перспективный план совместной работы по развитию плавной речи у заикающихся детей.

Большое внимание на занятиях уделяется развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы, так как самооценивание позволяет спокойнее относиться к результату своей деятельности и оценки со стороны взрослых [3, с. 551].

Весь комплекс работы по преодолению заикания строится в тесном взаимодействии с родителями: проводятся групповые и индивидуальные консультации, открытые и обучающие занятия, консультации-практикумы, советы, профилактические мероприятия. Выставляются папки передвижки. Логопедом проводится для родителей и воспитателей творческая мастерская «Звуковой калейдоскоп» с практическими показами.

Выводы. Такая четко скоординированная, систематическая, скрупулезная работа всего коллектива детского сада и родителей дает положительный результат в преодолении заикания. Так за период 2016 – 2017

г.г. детский сад посещали 6 детей с нарушениями речи, что составляет 100%. К моменту выпуска из детского сада у 4 детей речь восстановилась. Это составляет 67% и 2 ребенка выпустились с легкой степенью заикания без сопутствующих уловок, это составляет 33%. Эффективность снятия заикания при таком комплексном сопровождении у детей-выпускников МБДОУ №4 п. Сокольское Нижегородской области составила 67%. Это достаточно высокий результат.

Ценится постепенность коррекционно- развивающего процесса, не предпринимается попытка его ускорить. У каждого ребенка свой час и свой срок постижения!

Результат такой совместной, направленной работы позволяет оптимистично смотреть на возможность преодоления заикания [7, с. 60].

Литература:

1. Власова Н.А., Герценштейн Э.Н. Опыт работы с логоневротиками дошкольного возраста // Хрестоматия по логопедии (извлечения и педагогическая тексты): развитие В 2 т. Т.1. - М., развитие 1997. – С. 436-439.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. - М.: развитие Просвещение, развитие 1985. – 220 с.
3. Волкова Г.А. Волкова Г.А., Заикание и дизонтогенез, Методы изучения и преодоления речевых расстройств — СПб., 1994
4. Ворошилова Е. Л. Система работы с педагогическая заикающимися дошкольниками // Воспитание и педагогическая обучение детей с педагогическая нарушениями развития. - 2006. - № 2. - С. 31-36.
5. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка. «Вестник Мининского университета» 2017 - №2 - С. 12-24.
6. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. №6. С. 15.
7. Петряева А. В., Польшина М. А. Особенности коррекционно-развивающей работы с заикающимися детьми дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 58–61. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76656.htm>.
8. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопсихология: Учебное пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2005. С. 41-42, С. 146 (Учебное пособие).

Педагогика

УДК: 376.37

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

АВТОРСКИЕ ЛОГОСТИХИ В ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В данной статье отражен результат теоретического и эмпирического исследования по проблеме лексических нарушений старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Обоснована необходимость в разработке методики использования авторских логостихов в дифференцированной коррекции лексических нарушений с учетом уровня речевого развития, которые способствуют не только преодолению данных проблем, но и развитию коммуникативных навыков.

Ключевые слова: лексика, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, логостихи, коррекция.

Annotation. This article reflects the result of theoretical and practical research on the problem of studying the vocabulary of older preschool children with a general speech underdevelopment. The need for the development of differentiated methods of correction of lexical violations, which will contribute not only to overcoming these problems, but also the development of communicative skills is grounded.

Keywords: vocabulary, general underdevelopment of speech, preschool age, speech therapy verses, correction.

Введение. Формирование лексики и коррекция ее нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальным вопросом логопедии. Процесс овладения новыми словами и понятиями при таком нарушении проходит с задержкой и со значительными затруднениями.

Отсутствие своевременной помощи может привести к нарушениям связи ребенка с окружающим его пространством, его познавательной деятельности, когнитивных способностей, а в дальнейшем безуспешному обучению в школе. Проведенные В. И. Лубовским исследования показали, что лексическая недостаточность негативно отражается на процессах приема, переработки и хранения информации, т. е. «обуславливает недостатки восприятия, памяти, мышления, регуляции деятельности в целом» [9, с. 139]. В своих исследованиях Е.В. Жулина подтверждает взаимосвязь развития психических процессов и всех звеньев речевой деятельности детей с развитием лексики. Представления об окружающей их действительности у таких детей значительно ограничены, замечено замедление психического развития [4, с. 2].

У детей с I уровнем речевого развития лексические нарушения выражаются в отставании активного словаря от пассивного, присутствию в нем только лепетных слов, звукоподражаний и общеупотребительных слов, структура которых чаще всего нарушена. Фразовая речь отсутствует. Нет грамматической связи между словами в выражениях. У таких детей затруднено понимание грамматических форм, различение числа и рода имени существительного, имени прилагательного и некоторых падежных форм.

Активный словарь детей со II уровнем речевого развития характеризуется присутствием в речи общеупотребительных слов, состоящих в основном из существительных, реже глаголов и прилагательных. Предлоги употребляют крайне редко. Ярко выражено искаженное произношение многих слов.

Лексический запас детей с III уровнем речевого развития приближается к норме. Активный словарь уже

незначительно отстает от пассивного. Во фразовой речи остаются элементы аграмматизма, проявляющиеся в виде неправильного употребления существительных и прилагательных множественного числа в косвенных падежах, неправильного согласования существительных и прилагательных с числительными. Связная речь остается несформированной [4, с. 3].

Коррекционная работа логопеда по устранению лексических нарушений у старших дошкольников ведется по двум направлениям: увеличение лексических единиц и повышение качественного состояния, т.е. овладение значениями слов [1, с. 79]. При каждом уровне речевого развития степень выраженности недостатков словаря разная. В связи с этим работа с такими недостатками должна быть дифференцированной.

Формулировка цели статьи. Целью нашего экспериментального исследования явилось определение уровня сформированности лексики, характер ее состояния, определение пути использования авторских логостихов в дифференцированной коррекции лексических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №421», МБДОУ «Детский сад №396 «Подсолнушек», МАДОУ «Детский сад №101 «Елочка» г. Нижнего Новгорода.

В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с нормой речевого развития и 40 детей того же возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Свое исследование мы начали с изучения документации, содержащей информацию о характере речевого нарушения, о особенностях развития детей. Проводили наблюдение за детьми во время свободной игровой деятельности, учебно-образовательного процесса в группе ДОУ. Исследование лексики проводилось в утренние часы, индивидуально.

В настоящее время педагогами для исследования лексики активно используются методики В.М. Акименко, Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломахи, Н.В. Нищевой, Е.А. Стребелевой, И.А. Смирновой.

Для получения наиболее целостной картины о содержании в лексике детей слов, которыми они оперируют, нами были выбраны объединенные и модифицированные методики О.Б. Иншаковой [7] и Т.Н. Волковской [3].

Первым исследовался пассивный словарь. В методику исследования не вошли задания по выявлению объема слов, обозначающих близкое по значению существительное и глагол, антонимы глаголов, относительные прилагательные, качественные наречия, союзы. Это связано с невозможностью технически провести это исследование.

В пассивном словаре исследовались следующие части речи:

- имена существительные (части лица и туловища; слова, обозначающие предметы одной группы (всего 28 групп); обобщающие понятия; мало знакомые предметы; по описанию действия; детеныши животных);
- глаголы (глаголы действия, приставочные, возвратные глаголы);
- имена прилагательные (антонимического ряда, качественные, относительные);
- наречия (наречия времени);
- имена числительные (количественные, порядковые);
- личные местоимения;
- предлоги.

В методику исследования активного словаря вошли задания для пассивного словаря и добавлены задания на определение близкого по значению существительного и глагола, на антонимы глаголов, качественных наречий.

Оценка полученных результатов производилась по следующим параметрам:

- уровни оценки пассивного словаря:
 - 4 балла – верное определение от 313 до 323 слов.
 - 3 балла – верное определение от 302 до 312 слов.
 - 2 балла – верное определение от 262 до 301 слова.
 - 1 балл – верное определение от 242 до 271 слова.
 - 0 баллов – верное определение менее 241 слова.
- уровни оценки активного словаря:
 - 4 балла – верное определение от 339 до 349 слов.
 - 3 балла – верное определение от 328 до 338 слов.
 - 2 балла – верное определение от 288 до 327 слов.
 - 1 балл - верное определение от 250 до 287 слов.
 - 0 баллов - верное определение менее 249 слов.

Полученные баллы суммировались в каждой группе частей речи. Далее суммировались результаты исследования групп частей речи у всех детей, которые переводились в проценты.

Исследование пассивного и активного словаря показало, что лишь 7,5% детей с ОНР III уровня имеют среднюю оценку, 27,5% - оценку ниже среднего, низкий уровень сформированности имеет 65% детей. Качественный анализ полученных данных выявил типичные ошибки, свойственные детям данной категории:

- в пассивном словаре – замена понятий по внешнему сходству, отсутствие представления о частях предметов, обобщающих понятий, некоторых профессий, глаголов действий, временных представлениях;
- в активном словаре – вместо конкретного понятия давали обобщающее; заменяли слова словами, близкими по звучанию, по семантическому признаку; слова синонимического ряда образовывали путем присоединения частицы не, это же касается слов антонимического ряда; проявление неологизмов при образовании относительных, притяжательных, качественных прилагательных.

Таким образом, полученные данные подтверждают наличие лексических нарушений, характерных для детей с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития. В связи с тем, что эти нарушения у старших дошкольников в данной группе неоднородны, нами было предпринято их условное разделение на три подгруппы.

- 1-я подгруппа – дети, набравшие 0 баллов
- 2-я подгруппа – дети, набравшие 1 балл
- 3-я подгруппа – дети, набравшие 2 балла

Данный разграничение позволит нам дифференцировать методы коррекционного воздействия на эти нарушения. Использование логостихов для решения этой проблемы нам видится весьма оправданным, так как заучивание логостихов дается дошкольникам с общим недоразвитием речи разных уровней легче из-за свойственных художественному произведению ритма, рифмы, звуковых повторов, стилистических фигур. Это делает процесс интериоризации значительно эффективнее.

Процесс дифференциации строится на четком понимании всего объема лексических нарушений на каждом уровне, что позволит практикующему логопеду работать с логостихами, ориентированными на каждый уровень.

Флёрина считает, что логостихи являются действенным и эффективным средством коррекции как по форме и технике подачи [10, с. 58]. Ученый-педагог А.Д. Андреева так же подчеркивает важность чувства ритма в участии активного взаимодействия детей с социумом [2, с. 1]. Положительное влияние стихотворных произведений на развитие речи детей, речевую культуру отмечали В.Г. Белинский, В.В. Гербова, Л.Г. Парамонова, Е.И. Тихеева, К.И. Чуковский и др.

Учитывая уровень лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы сможем разработать программу коррекции таким образом, чтобы она смогла наиболее эффективно помочь каждому конкретному ребенку. Все это дает нам основание полагать, что дифференцированное использование логостихов, с учетом степени лексических нарушений, позволит наиболее эффективно провести коррекцию, поскольку обеспечит легкость усвоения лексических единиц.

Для детей первой подгруппы логостихи должны быть построены таким образом, чтобы в них содержались части речи конкретного значения, по размеру не больше двух строк, в строке не больше трех - четырех слов. Это упростит процесс интериоризации. Приведем пример:

Лист березы и осины
Положили мы в корзину.
(авт. Н.С. Рысина)

Для второй подгруппы детей расширяем диапазон слов, составляющих логостихи. Это могут быть и слова с абстрактным значением. Количество слов в строке так же не больше четырех, количество строк увеличивается до четырех:

В поле бабочка порхает,
Птицы вьют своё гнездо!
В небе солнышко сияет,
Дарит всем своё тепло!
(авт. Н.С. Рысина)

Логостихи для третьей подгруппы могут иметь более сложное изложение, с большим количеством прилагательных и наречий.

Есть разные люди на этой планете:
И взрослые очень, и просто как дети!
Есть рыжие, красные, добрые, злые!
Есть всякие разные, даже смешные!
Но только лишь другом один может быть,
Не важно где будет по свету ходить.
(авт. Н.С. Рысина)

Детям дошкольного возраста свойственно наглядно-образное мышление и для продуктивного восприятия ими любой информации важно использовать иллюстрацию предметов, игрушки-заместители и реальные объекты как опору. С их помощью уточняется, закрепляется и активизируется словарь. Через наглядность ребёнок знакомится с предметом, его свойством, качеством, при этом запоминая их словесное обозначение [9, с. 74].

Сопровождая изучение новых тем, игр, разминок логостихами, решаются так же такие задачи, как коррекция фонематических процессов, просодической стороны речи, мелкой, общей и артикуляционной моторики и др.

Из всего вышесказанного мы можем заключить, что дифференцированная коррекция лексических нарушений средствами логостихов может иметь благотворное действие и помочь достичь поставленных целей, имея при этом много положительных побочных эффектов.

Выводы. Актуальность проблемы коррекции лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи III уровня, вызывается необходимостью своевременной подготовки их к обучению в школе, которая невозможна без лексической базы.

Дети с ОНР III уровня испытывают значительные сложности в свободном общении, в составлении рассказов, пересказов, что обусловлено скудностью слов в словаре, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Положение осложняют вторичные отклонения в развитии восприятия, внимания, памяти, воображения и других психических процессов, а также нарушения моторики и быстрая утомляемость.

Логостихи, как инструмент для дифференцированной коррекции лексических нарушений у детей с ОНР, попутно положительно влияют на формирование чувства ритма, плавности речи и на нравственно-эстетическое развитие.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях. // Вестник Мининского университета. 2013 №2. С. 1
3. Волковская Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования / Под общ. Ред. Т.Н. Волковской. – М.: Издательский дом «Образование плюс», 2009. – 103 с.: ил.
4. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. (Развитие и коррекция.) – 112 с.
5. Жулина Е.В., Кафьян Э.М. К вопросу о структуре психического развития детей с задержкой экспрессивной речи // Вестник Мининского университета. 2016 №3 (16). С. 20.

6. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
7. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
8. Филичева Т. Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи // Социальное образование. – 2012, №1. – 139 с.
9. Флёрина Е.А. Живое слово в дошкольном учреждении. [Метод. пособие для воспитателей] / Е. Флёрина и Е. Шабад. - Москва: Учпедгиз, 1939. - 94 с.

Педагогика

УДК 378.1

магистр естественнонаучного образования, учитель биологии, преподаватель кафедры биологии, химии и биолого-химического образования Зайцева Ольга Аркадьевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №151

с углублённым изучением отдельных предметов» (г. Нижний Новгород),

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы компетентностного подхода к подготовке студентов к организации исследовательской деятельности школьников. Материал излагается с позиции новых стандартов. Обсуждаются инновационные формы организации образовательного процесса – сетевое взаимодействие школы и вуза и клиническая практика студентов. Представлен опыт успешного взаимодействия педагогического вуза и школы г. Нижнего Новгорода.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, профессиональные компетенции, сетевое взаимодействие, клиническая практика.

Annotation. In the article questions of the competence approach to preparation of students for the organization of research activity of schoolchildren are considered. The material is presented in terms of new standards. Innovative forms of the organization of the educational process are discussed - network interaction between the school and the university and the clinical practice of students. The experience of successful interaction between a pedagogical university and a school in Nizhny Novgorod is presented.

Keywords: research activity, professional competence, network interaction, clinical practice.

Введение. В настоящее время возрастает потребность в воспитании мобильных, социально-активных граждан, способных успешно развиваться в техногенном обществе, решать новые актуализируемые временем проблемы [2]. В связи с этим изменяются требования, предъявляемые к подготовке будущих членов общества. Организация активной творческо-исследовательской деятельности обучающихся, направленной на самостоятельный поиск, осмысление, преобразование информации, создание нового продукта, с точки зрения ФГОС ООО, должна стать приоритетной задачей современной системы образования. Развитию инновационного обучения, стимулированию активной творческой исследовательской деятельности обучающихся посвящен также текст ряда документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Фундаментальное ядро содержания общего образования и др.). В соответствии с этим подготовка выпускников педагогического вуза должна быть направлена на формирование качеств, способствующих эффективной организации исследовательского творчества школьников.

Отметим, что, несмотря на создание основательной нормативно-правовой базы, стандартов, регламентирующих процесс обучения, большой опыт организации исследовательской деятельности обучающихся существует ряд фактов, указывающих на недостаточную эффективность проведения педагогических воздействий. По мнению многих исследователей [2, 3, 7, 10, 14], современные педагоги испытывают значительные трудности при организации научного творчества обучающихся: не владеют способами решения научно-исследовательских задач, не могут перейти от «монологовой трансляции знаний» к стимулированию самостоятельной образовательной деятельности школьников [10]. Некоторые исследователи отмечают такие проблемы, как формализм организации научно-исследовательской деятельности [17], низкую мотивацию педагогов к внедрению инновации [10, 12]. Одной из причин этого явления, по мнению ряда учёных, считается образование, полученное педагогами по традиционной лекционно-семинарской системе обучения [2, 10, 11].

Всё вышесказанное указывает на недостаточную проработку проблемы на теоретико-методологическом уровне, вследствие чего вопрос поиска инновационных путей, способствующих развитию у студентов педагогического вуза компетенций, благоприятствующих успешной деятельности по организации поискового творчества школьников, кажется нам актуальным.

Изложение основного материала статьи. По мнению А.И. Савенкова, современная система образования требует не просто «фрагментарного включения методов исследовательского обучения в образовательную практику» вузов, а специально организованной подготовки педагогов к решению задач исследовательского характера, развитию навыков исследовательского качества у обучающихся [16]. Видеть «удивительное в обыденном», создавать проблемные ситуации для детей, организовать экспериментальную деятельность в разнообразных лабораторных и «полевых условиях», поддерживать высокую мотивацию к обучению и исследовательскому творчеству, управлять интересами детей – это качества, которые должны быть присущи выпускнику педагогического вуза [16].

Переход российской высшей школы на многоуровневую систему, изменение требований к выпускнику школы и вуза, практическая ориентированность школьного образования привели к изменениям в содержании подготовки студентов педагогических вузов, что нашло отражение в образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС ВО 3++), имеющих в своей основе компетентностный подход, подразумевающий формирование у участников образовательного процесса определённых качеств (универсальных,

общепрофессиональных и профессиональных компетенций), обеспечивающих возможность осуществления самостоятельной успешной профессиональной и исследовательской деятельности. Компетентностный подход, по мнению В.А. Болотова не сводит содержание образования «к знаниево-ориентированному компоненту, а предлагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций и социальных ролей, компетенций» [1].

В целом, понятие компетентности можно определить, как совокупность проявляющихся в личностно-значимой для субъекта деятельности знаний, умений и способностей [10, 15]. Базовые (универсальные) компетентности включают в себя основы современного научного знания, принципы и закономерности явлений действительности [5, 6, 7]. Профессиональные компетентности – интегративное качество личности, включающее «систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определённого вида профессиональной деятельности» [7]. По мнению А.В. Хуторского, компетенция определяется как «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [18]. Некоторые отечественные авторы (Л. Н. Болотов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков и др.) считают синонимами понятия «компетенция» и «компетентность» [2]. Проанализировав ряд литературных источников, можно сказать, что основная идея компетентностного подхода в образовании заключается в том, что именно способность и готовность человека к «эффективной и продуктивной деятельности в социально-значимых ситуациях» [7], приобретение разностороннего опыта деятельности на основе индуктивного подхода, а не отдельные знания, умения и навыки являются ключевыми задачами педагогического процесса [9]. Наличие этих качеств у выпускника вуза является залогом его конкурентоспособности и эффективного профессионального становления [7].

По мнению А.С. Зуевой, Л.А. Казариной, исследовательская компетентность служит показателем готовности личности к осуществлению исследовательской деятельности, а исследовательская компетенция направлена на мобилизацию имеющихся знаний, умений и навыков, качеств личности (составляющих компетентности) при решении конкретной задачи, познании и преобразовании окружающей реальности [7, 10]. Развитие исследовательской компетентности и организаторских качеств личности у студента являются показателями готовности к успешной педагогической деятельности в современных условиях.

В свете важности проблемы поиска эффективных решений, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих педагогов к организации исследовательской деятельности школьников, принципиальное значение имеет обращение к сетевому формату взаимодействия образовательных организаций. Сетевое взаимодействие образовательных организаций создаёт ряд преимуществ для участников партнёрских отношений: формирование единого научно-образовательного пространства с использованием ресурсов всех образовательных организаций, входящих в сетевое сотрудничество, возможностью совместных научных разработок, академическую мобильность студентов и преподавателей [4, 8, 13], дополнительные возможности для реализации инновационного подхода к организации педагогических практик студентов. По мнению нижегородских учёных (Е.Л. Агеевой, М.А. Картавых, В.В. Николиной, Г.А. Папутковой, И.В. Прохоровой и др.), реализующих с 2013 года на базе ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина» проект «Клинические базы практик», интегрированная клиническая педагогическая практика с элементами организации проектно-исследовательской деятельности школьников, организованная в рамках сетевого взаимодействия вуза и школы, является ключевым фактором формирования профессиональных компетенций будущего педагога. В процессе такой практики студенты получают возможность раннего погружения в профессию, участвуют в совместных с социальными партнёрами научно-исследовательских проектах, конференциях, создают учебно-методические разработки, что способствует процессу непрерывного формирования профессиональных компетенций. Сочетание учебной деятельности бакалавров с решением практических задач приводит к «движению мысли от теоретических, абстрактных форм к практическому, деятельному мышлению», «обогащению» студента, как исследователя, так и будущего специалиста [7].

В рамках сетевого сотрудничества на базе МАОУ СШ №151 г. Нижнего Новгорода и НГПУ им. К. Минина в 2017–2018 гг организована совместная деятельность учителей, обучающихся школы, студентов 4 курса профиля подготовки «Биология и химия», преподавателей кафедры биологии, химии и биолого-химического образования (БХ и БХО), затрагивающая вопросы научно – исследовательского проектирования в условиях инноваций естественнонаучного образования: семинары и мастер-классы, разработка и реализация элективного курса по генетике, создание методологической разработки по реформативному традиционных уроков биологии в старшей школе в систему научно-исследовательских проектов по темам: «Введение в общую биологию», «Уровни живого», «Организм – единое целое», «Генетика», «Изменчивость». Данные проекты были успешно апробированы в процессе клинической практики.

Научная деятельность в рамках созданного на базе кафедры БХ и БХО студенческого клуба «БИОС», объединяющего студентов, работающих над собственными исследовательскими проектами, также стала частью общей экспериментальной работы школьников и студентов. Основными направлениями совместной научно-исследовательской деятельности являются: биоиндикация наземных экосистем и урбоэкосистем, анализ генотипического и фенотипического полиморфизма растений и животных Нижегородской области, анализ половой структуры популяций беспозвоночных и позвоночных животных Нижегородской области в зависимости от условий обитания.

В рамках работы студенческого клуба «БИОС» под кураторством студентов-бакалавров НГПУ были подготовлены и успешно представлены на городской конференции НОУ «Эврика» исследовательские проекты обучающихся: «Использование живых организмов в качестве биоиндикаторов загрязнения окружающей среды», «Возрастная обусловленность встречаемости аллергозов у жителей Советского района г.Н.Новгорода», «Генетическая и средовая детерминация наследования признаков у монозиготных и дизиготных близнецов», «Полиморфизм нижегородцев по некоторым расовым признакам», «Мониторинг наземно-воздушной среды по состоянию популяции клопа-солдатика».

О результатах проведённой работы сообщалось на заседании кафедры БХ и БХО, Проектно-аналитической студенческой экспресс-сессии факультета естественных, математических и компьютерных наук НГПУ им. К. Минина «Презентация опыта научно-исследовательской деятельности студентов естественнонаучного направления» (30 ноября 2017 года г. Н. Новгород), на Международной научно -

практической конференции «Проблемы эффективного использования научного потенциала общества» (г. Новосибирск, 12 января 2018 года).

В рамках нашего исследования определялся первоначальный уровень (начало эксперимента – НЭ) теоретической подготовки 56 студентов 4 курса профиля подготовки «Биология и химия» НГПУ им. К. Минина, необходимой для проведения исследовательской деятельности и педагогического эксперимента, а также исследовалась эффективность теоретической и практической подготовки к организации исследовательской деятельности школьников, приобретенной студентами в рамках сетевого сотрудничества (окончание эксперимента – ОЭ) (таблица 1). Ряд обобщающе-аналитических мероприятий, проводимых среди учеников школы – участников эксперимента (итоговый тест по оценке качества знаний обучающихся школы по биологии в экспериментальном и контрольном классе, а также исследование степени мотивации к изучению биологии, уровня сформированности проектных умений), показал следующие результаты (таблица 2).

Таблица 1

Определение уровня знаний и умений студентов-бакалавров 4 курса профиля подготовки «Биология и химия» НГПУ им. К. Минина, необходимых для проведения эксперимента и организации исследовательской деятельности школьников

Показатели	НЭ	ОЭ
Процент студентов, проявивших активно-положительное отношение к научно-исследовательской деятельности в школе	92%	98%
Процент студентов, имеющих высокий и средний уровень знаний методики проведения и оформления эксперимента	67%	82%
Процент студентов, имеющих высокий и средний уровень развития исследовательских умений и навыков организации исследовательской деятельности обучающихся	62%	83%

Таблица 2

Результаты экспериментальной работы, проведённой среди обучающихся МАОУ СШ №151 в рамках клинической практики студентов-бакалавров 4 курса профиля подготовки «Биология и химия» (контрольная группа обучающихся – КГ, экспериментальная группа – ЭГ)

Показатели	КГ	ЭГ
Качество знаний по биологии по результатам итогового теста	66%	75%
Процент обучающихся, имеющих высокий и средний уровень мотивации к изучению биологии	54%	76%
Процент обучающихся, показавших высокий и средний уровень сформированности проектных умений	61%	87%

Выводы. Формирование профессиональных компетенций студентов-бакалавров является достаточно эффективным в рамках сетевого взаимодействия вуза и школы и организованной в рамках этого инновационного подхода педагогической практики, подразумевающей непосредственное включение студентов в учебно-воспитательный процесс школы без отрыва от обучения в вузе. Проведенные нами исследования показали, что активное включение школьников в творческо-поисковую деятельность, организованное с использованием ресурсов высшей школы, при участии активной деятельности студентов-бакалавров способствовало развитию познавательного интереса школьников и формированию устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности обучающихся и процессу обучения в целом.

Литература:

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Бычкова А.С. Профессиональная подготовка бакалавров и магистров к организации исследовательской деятельности учащихся основной школы (на предмете физика): дис...канд.пед.наук.13.00.08. / Бычкова А.С. – Томск, 2014. – 178 с.
3. Гороява В.И. Подготовка учителя к исследовательской деятельности / В.И. Гороява, С.И. Тарасова. – М.: Илекса, 2002. – 128 с.
4. Дорожкин, Е.М., Давыдова Н.Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия. // Высшее образование в России, 2013. - №11.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 284 с.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Зуева, А.С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза: дис...канд.пед.наук. 13.00.08 / А.С. Зуева – Екатеринбург, 2014. – 226 с.
8. Капустин, В.С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/kkapustin.htm> (дата обращения 06.02.2018).
9. Кадырова, Ф.М. Современные технологии формирования гуманитарных ценностей / Ф.М. Кадырова // Казанский педагогический журнал. – 2006. – №2. – С. 20–23.

10. Казарина Л.А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: дис...канд.пед.наук. 13.00.01 / Л.А. Казарина – Томск, 2016. – 193 с.
11. Лазарев В.С. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности: монография / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставирина. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.
12. Лебедева О.В., Гребенев И.В. Организация исследовательской деятельности учащихся при изучении предметов естественнонаучного цикла: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, 2014. – С. 44.
13. Новиков, Д.А. Сетевые структуры и организационные системы. – М.: ИПУ РАН, 2003 – 102 с.
14. Попова, А.А. Анализ современного состояния вопроса об исследовательской деятельности учителя / А.А. Попова // Теория и практика развивающего обучения. – 2001. – Вып. 11. – С. 103–112.
15. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
16. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Фізика: проблеми викладання. – 2007. – № 3. – С. 14-24
17. Савина Н.Н. Типичные недостатки исследовательских работ школьников // Приволжский научный вестник. 2013. №8-1 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-nedostatki-issledovatel'skih-rabot-shkolnikov> (дата обращения: 26.07.2018).
18. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Педагогика

УДК: 371.321+378.147

кандидат педагогических наук Зотова Татьяна Юрьевна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СПОРУ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлена общая характеристика модели обучения будущих учителей педагогическому спору как профессионально значимому высказыванию, описан ход формирования у студентов специальных знаний и умений, связанных с комплексной оценкой ситуации спора с точки зрения его жанровых параметров и моделированием эффективного и корректного речевого поведения в конкретных условиях педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, методика обучения, педагогический спор, жанровые признаки педагогического спора, учебно-речевая ситуация.

Annotation. The article presents the general characteristic of the model of teaching future teachers to the pedagogical dispute as a professionally significant statement, describes the course of the formation in students of special knowledge and skills associated with a comprehensive assessment of the situation of the dispute from the point of view of its genre parameters and modeling of effective and correct speech behavior in specific conditions of pedagogical interaction.

Keywords: professional competencies, teaching technique, pedagogical dispute, genre features of a pedagogical dispute, educational-speech situation.

Введение. В системе профессиональных компетенций будущих учителей значимое место занимают коммуникативные компетенции, которые связаны с организацией и реализацией педагогического общения и собственного речевого поведения в рамках учебно-воспитательного процесса. К числу таких компетенций следует, на наш взгляд, отнести и те умения, которые необходимы учителю в ситуации педагогического спора как одной из самых частотных и сложных в его профессиональной практике, тем более что, по мнению Н. И. Махновской, «...умение аргументировать свои взгляды и действия в различных ситуациях педагогического общения и составляет в большей мере сущность педагогики сотрудничества» [2, с. 4].

Как показывают наблюдения за речевой деятельностью педагогов, уровень сформированности их аргументативных и дискуссионных умений, специальных коммуникативных умений (оценивать степень конфликтности ситуации; учитывать психологические особенности адресата; отбирать уместные аргументы и речевые тактики в зависимости от условий ситуации спора и др.) недостаточен для успешного моделирования речевого поведения в условиях учебно-речевой ситуации спора; основные трудности в ведении педагогического спора вызваны отсутствием специальных знаний о жанровой природе педагогического спора [2]; несмотря на частотный характер возникновения ситуации спора и различные условия его функционирования, учителя, а вслед за ними и практиканты, чаще всего используют *деструктивные* речевые тактики в качестве способов «экстренного» решения ситуации спора на уроке, что связано, очевидно, с преимущественно авторитарным стилем профессионального общения педагогов и стереотипностью их поведения в конфликтах. Таким образом, конструктивному аргументативному поведению в ситуации педагогического спора, в первую очередь в условиях урока как основной единицы образования, необходимо целенаправленно обучать еще в вузе в рамках коммуникативной подготовки будущего учителя.

Цель статьи – охарактеризовать некоторые условия реализации методики обучения студентов педагогическому спору и кратко представить ход формирования необходимых коммуникативно-жанровых умений.

Изложение основного материала статьи. Чтобы совершенствовать профессиональную коммуникативную подготовку будущих учителей-словесников, нами была разработана программа опытного обучения, направленная на формирование аргументативной речи в процессе профессионально значимого спора с учащимися (отметим, что данная программа носит универсальный характер и может быть применима в подготовке других учителей-предметников). Обучение включало 2 аудиторных занятия и было связано с изучением жанровых особенностей педагогического спора и его разновидностей. Общая цель занятий –

сформировать умения, необходимые для ведения конструктивного педагогического спора в реальной учебно-речевой ситуации урока. Для её достижения была разработана *система коммуникативных заданий*, включающая: а) задания аналитического характера, предполагающие углублённый, содержательный или сопоставительный анализ образцов (позитивных и негативных) педагогического спора; б) задания аналитико-конструктивного характера, направленные на анализ предложенных ситуаций, корректировку негативного коммуникативного поведения педагога и создание вариантов его речевого взаимодействия в педагогическом споре; в) творческие задания, требующие реализации педагогического спора в лабораторных или реальных условиях школьных уроков в период прохождения педагогической практики. Определяя в программе место заданий разных видов, мы руководствовались необходимостью постоянно актуализировать и закреплять полученные знания и ранее сформированные умения.

Выбор участников обучения – студентов 3 курса – определялся следующим: *во-первых*, педагогический спор является одним из частотных профессиональных жанров речи учителя-словесника, и умения, необходимые для его ведения, на наш взгляд, целесообразно формировать на ранних этапах становления будущих педагогов; *во-вторых*, студенты к 3 курсу овладели базовыми (опорными) психологическими, коммуникативными умениями, важными для моделирования речевого поведения в учебно-речевых ситуациях спора; *в-третьих*, предоставлялась возможность закрепить сформированные умения в реальных условиях школы в период педагогических практик 4–5 курсов.

Представим ход формирования умений, необходимых для эффективного и ситуативно обусловленного моделирования уместного речевого поведения учителя в споре с учениками.

Занятие 1. Жанровые особенности педагогического спора с учениками. *Ключевыми задачами этого занятия явились следующие: актуализировать знания студентов о споре и его особенностях; определить место педагогического спора в системе профессионально значимых высказываний учителя; сформировать представление об особенностях учебно-речевой ситуации педагогического спора; выявить основные причины возникновения споров в условиях школы; выявить специфику основных тематических групп педагогических споров.*

В начале занятия была организована *беседа*, в ходе которой выявлялась частотность споров между учителями и учениками: студенты вспоминали случаи из собственной школьной жизни, подтверждающие актуальность изучаемой темы. Далее в беседе, соединённой с *анализом видеофрагмента* из кинофильма «Доживем до понедельника» реж. С. Ростокского (спор учителя истории с учеником о лейтенанте Шмидте), студенты характеризовали учебно-речевую ситуацию педагогического спора с целью выявления её особенностей. В частности, отмечалось, что по характеру экстралингвистических условий общение в педагогическом споре является *официальным*, так как оно происходит в официальной обстановке (на уроке), между учителем и учениками существуют *статусно-ролевые* отношения. При этом студенты обратили внимание на особенности коммуникантов в педагогическом споре: инициировать спор может как ученик, так и учитель, но педагог должен занять и сохранить позицию *коммуникативного лидера* в силу своей профессии. Среди *интенций* педагога были названы: «изменить отношение к изучаемому материалу», «заинтересовать учеников предметом», «доказать объективность оценки знаний». Студенты отметили, что учитель в споре стремится воздействовать на учеников с помощью интересных, неоднозначных фактов, своего личностного отношения к обсуждаемой теме, то есть его высказывания выполняют в споре на уроке *воздействующую* функцию. В качестве предмета педагогического спора студенты указали учебные факты, отметку, дисциплину и т. д. При характеристике речи учителя было отмечено, что она представляет собой *аргументативный текст* с элементами повествования и описания. Студенты акцентировали внимание на том, что учитель использует *невербальные* средства, которые придают его речи эмоциональный, убеждающий характер («приближается к ученику, кладет руку на плечо, чтобы сделать общение более доверительным»).

Следующий этап работы был направлен на конкретизацию информации о *жанровых признаках* педагогического спора в сравнении с обычным спором. В ходе выполнения заданий студентам требовалось *заполнить таблицу* «Жанровые характеристики спора и педагогического спора» с учётом таких *факторов*, как: вид речи, функционально-смысловая модель текста, структура, языковые особенности, обстановка и характер отношений между коммуникантами, интенция, тематика, адресант и адресат, протяжённость во времени. *Сопоставительный анализ* показал, что спор и педагогический спор обладают сходными чертами по виду речи, функционально-смысловой модели текста и структуре: являются полилогическими высказываниями, в их основе лежит аргументативный текст, имеют трехчастную структуру. Как одна из отличительных черт педагогического спора студентами была отмечена *интенция* педагога: учитель на уроке решает систему задач (обучающих, развивающих и воспитательных), которые он должен учитывать в споре, то есть коммуникативное намерение учителя носит *комплексный* характер.

Для характеристики *адресанта* студентам предлагалось проанализировать видеофрагмент из к/ф «Ключ без права передачи» реж. Д. Асановой (ситуация с выставлением отметок на уроке химии) и другие образцы педагогических споров, ответив на следующие вопросы: *Кто является инициатором спора? Является ли учитель коммуникативным лидером в этом споре? Если нет, то, что помешало ему вести спор на позициях коммуникативного лидерства?* В результате анализа образцов студенты пришли к выводу, что основными причинами, по которым учителя не стали коммуникативными лидерами в споре, являются следующие: стиль общения педагога, его отношение к профессии, бездоказательность своих позиций, использование «жалобной интонации», агрессивной лексики и др. Таким образом, студенты отметили необходимость соблюдения учителем в педагогическом споре *речевого этикета*, поскольку он является «одной из составляющих профессиональной принадлежности».

Опыт общения с педагогом, который нарушает требования, предъявляемые к современному процессу педагогического взаимодействия, оказывает негативное воздействие на формирование личности ребенка. В связи с этим были охарактеризованы особенности *адресата* в педагогическом споре, в частности, его многоуровневая система: кроме непосредственного ученика-оппонента, влияние учителя распространяется на весь класс, который из простого наблюдателя становится в педагогическом споре *косвенным* адресатом. Анализируя примеры, студенты пришли к выводу, что действия учителя в педагогическом общении в целом и в педагогическом споре в частности формируют характер ученика, его систему ценностей, мировосприятие, что обуславливает, в свою очередь, взаимодействие учащихся с окружающими в дальнейшем. Таким образом, была выявлена еще одна особенность адресата – его *«перспективность»* («учитель определяет будущее отношение учеников к людям, к миру и поэтому должен в своём речевом поведении учитывать

возможные последствия спора»).

Характеризуя *фактор временной протяжённости*, студенты выяснили, что педагогический спор ограничен во времени интенцией учителя, темой спора, уместностью его ведения на определённом этапе урока и – в конечном итоге – рамками самого урока.

Следующее задание было связано с выявлением *причин*, по которым возникают споры между учителем и учениками. В процессе анализа образцов и актуализации жизненного опыта в качестве частотных причин студенты указали: несогласие с отметкой, с точкой зрения, высказанной учителем, или с его требованиями нарушение дисциплины, плохое знание учебного предмета, фактическую ошибку учителя, отсутствие чётких критериев оценки знаний, стремление изменить отношение учеников к учебному предмету, событиям, поступкам и т. д., нарушение этических норм и др. Итогом выполнения задания было *заполнение таблицы* «Причины педагогических споров» с учётом их субъективности/объективности.

Чтобы определить *разновидности споров по тематике* и выявить типичные для них *аргументы и приёмы убеждения*, студентам было предложено проанализировать образцы учебно-речевых ситуаций спора и ответить на вопросы: *Что является предметом спора в представленных фрагментах? Какие аргументы и приёмы убеждения использует учитель в этих спорах? Насколько они уместны, действенны в этих ситуациях?* Выполняя задание, студенты сделали вывод о том, что по предмету спора все многообразие ситуаций педагогических споров между учителем и учениками можно разделить на пять тематических групп: *оценочные, дисциплинарные, учебные, методические и морально-этические*. Результаты выявления системы аргументов и приёмов убеждения были внесены в шаблон таблицы «Тематические разновидности педагогических споров. Основные аргументы и речевые тактики».

Завершало первое занятие *задание обобщающего характера*, которое заключалось в анализе предложенного педагогического спора (фрагмент из произведения Н. Соломко «Белая лошадь – горе не мое»: ситуация дисциплинарной беседы учителя – Лолы Игнатьевны – с классом) с учётом следующих аспектов: *причина, тема спора, речевое поведение учителя* (сохранение коммуникативного лидерства, учёт адресата, аргументы и приёмы убеждения).

Итоги занятия подводились в *обобщающей беседе*, в ходе которой систематизировались полученные сведения о жанровых признаках педагогического спора и тематических его разновидностях. *Домашнее задание* первого занятия – составление памятки «Особенности педагогических споров» на основе полученных теоретических сведений и анализа образцов (памятка может пополняться на протяжении всех занятий).

Занятие 2. Классификация педагогических споров. Основные задачи, решаемые на этом занятии: дать представление о специфике разновидностей педагогических споров по различным основаниям; научить различать конструктивные и деструктивные тактики воздействия в процессе педагогического спора; сформировать сознательную установку на конструктивный педагогический спор; научить использовать косвенные тактики воздействия в споре; формировать умение использовать невербальные средства в педагогическом споре.

Для повторения сведений о жанровых особенностях педагогического спора и выявления его разновидностей предлагался для анализа видефрагмент (фрагмент сериала «Простые истины» реж. Е. Старкова, серия «Бойкот»: завуч, отобрав у одной из учениц письмо, отказывается его вернуть). Студенты оценивали представленный спор с точки зрения уместности. В ходе выполнения задания студенты пришли к выводу, что не все споры могут быть уместны на уроке. В качестве *критериев уместности спора на уроке* были названы *тема, значимость спора для решения задач урока или для учащихся*.

Второе задание было связано с выявлением *способов уклонения* от несущественных споров во время урока. Приведём один из примеров спора для анализа: *Начало урока русского языка в 6 классе. Все сдают тетради, а Володя отказывается, мотивируя это тем, что учитель неверно, необъективно ставит отметки. Учитель начинает возражать, постепенно в спор вовлекается весь класс. Учитель понимает, что дети просто хотят сорвать урок и заканчивает затянувшийся спор фразой: «На эту тему мы поговорим на следующем часу, а теперь давайте вернемся к уроку».*

Рассматривая предложенные фрагменты, будущие педагоги определили такие основные способы уклонения от спора на уроке, как *прямой отказ от спора, ссылка на класс, отсылка во времени, молчание, умолчание* и др.

Выполняя следующее задание, студентам требовалось проанализировать образцы, содержащие педагогические споры, и определить *разновидности педагогического спора по количеству участников*, а также указать их характерные черты. В результате анализа студенты выявили две разновидности педагогического спора по количеству участников: *межличностные* и *публичные*. Было отмечено, в частности, что межличностный спор предполагает доверительное отношение ученика к учителю, что предполагает открытость в высказываниях; причинами межличностного характера педагогического спора могут быть специфика самого предмета спора, возрастные и психологические особенности учащихся, статус ученика в классе, интенция педагога. В ситуации публичного спора участие педагога было определено как необходимое, так как предмет спора затрагивает интересы всего класса, является значимым для всех.

Затем внимание студентов было обращено на такую важную характеристику спора, как его *результативность*. С учётом данного параметра были указаны такие разновидности педагогического спора, как *результативные, нерезультативные и перспективно результативные/нерезультативные*. Основными критериями определения результативности педагогического спора были названы согласие ученика, вербально выраженное, действия учащихся, подтверждающие их согласие с учителем, одобрение и поддержка всего класса и др.

Далее студентам было предложено сравнить поведение учителей в аналогичной ситуации и определить характер протекания предложенных вариантов спора. Для сопоставительного анализа было использовано описание следующей ситуации: *«На уроке русского языка учитель допускает фактическую ошибку. Ученик, заметив это, бросает фразу: «Нам отметки ставите за предмет, а сами ничего не знаете!».*

Вариант 1: *Учитель в ответ резко замечает: «У себя в тетради ищи ошибки! Умник выискался! Лучшие вспомни, на что диктант написал!..».*

Вариант 2: *Учитель, обращаясь ко всем: «Ребята, извините, я действительно ошиблась. Как и любой человек, я могу ошибаться. А Саша молодец: раз заметил ошибку, значит, хорошо подготовился к уроку. Будьте внимательными!».*

Цель этого задания – выявление *деструктивных и конструктивных* по характеру *разновидностей* педагогического спора, их особенностей и последствий. Анализируя варианты, студенты указали, что в первом случае учитель создает высказывание явно *деструктивного* характера, что разрушает межличностные отношения в классе, оказывает стрессовое воздействие на учеников, формирует негативное отношение как к учителю, так и к учебному предмету в целом. Во втором примере поведение педагога было охарактеризовано как *конструктивное*, поскольку он стремится избежать конфликта в профессионально неприятной ситуации, достойно признавая правоту своего ученика. Таким образом, было отмечено влияние характера протекания спора на педагогический процесс, и результаты обсуждения были зафиксированы в сопоставительной таблице «Конструктивные и деструктивные педагогические споры».

Следующая группа заданий была направлена на рассмотрение *языковых особенностей* педагогического спора (речевых тактик). Студентам было предложено задание: разыграть по ролям фрагменты предыдущего задания и ответить на вопрос: *Какие речевые средства моделируют деструктивный/конструктивный характер ведения педагогического спора?*

Как отметили студенты, в первом случае учитель спонтанно реализовал *деструктивные* элементы: «ответная агрессия – нападение», «насмешка», «припоминание прошлых ошибок». Кроме вербальной агрессии, учитель также использовал резкий тон, оскорбительную интонацию и угрожающие жесты. Подобное поведение учителя формирует негативную установку не только к нему самому, но и к учебному предмету, ухудшает качество совместной деятельности, психологически травмирует детей. Во втором примере учитель, не отвечая на агрессивное высказывание учащегося, снимает конфликтность ситуации с помощью таких *конструктивных элементов* речевого воздействия, как «признание своей ошибки», «ссылка на общие слабости», «похвала» и «вовлечение в совместную деятельность». Кроме того, педагог использует невербальные средства воздействия: спокойный тон, прямой взгляд, умеренную жестикуляцию.

Следующее задание предполагало работу по *выявлению речевых тактик в педагогическом споре* и определению их характера. Используя разноцветные маркеры, студенты выделяли конструктивные и деструктивные речевые тактики, применяемые учителем в процессе спора. Подобная работа позволила формировать умения анализировать коммуникативное поведение учителя на наличие речевых средств, влияющих на характер спора, а также определять их конструктивность/деструктивность. На основе анализа фрагментов были выявлены наиболее частотные деструктивные и конструктивные речевые тактики учителя в споре. К конструктивным тактикам были отнесены: «похвала» («Умница, что обратила внимание на мою ошибку!..»); «компромисс» («Я не поставлю тебе сегодня двойку, но на следующий урок подготовь обе темы: докажи нам, что ты хорошо знаешь мой предмет. Договорились?..»); «третейский суд» («Если ты думаешь, что я не прав, давай, обратимся к твоим одноклассникам...»); «проявление огорчения» («Ты меня очень огорчаешь своим поведением...»); «Я от тебя этого не ожидала!»; «частичное согласие» и др. В качестве деструктивных тактик были названы: «насмешка» («Умник выискался!»); «Если ты такая умная...»); «припоминание прошлых ошибок» («Вспомни, на что контрольную написал!»); «категоричное заявление» («Что за год заработал, то и поставила!»); «авторитетное лицо» («Здесь я решаю, кому и что ставить!») и т. д. Выполнение данного задания сопровождалось составлением сводной таблицы «Конструктивные и деструктивные речевые тактики в споре с учениками» (содержание таблицы может пополняться на основе наблюдений за речевым поведением учителей во время педагогической практики).

Следующим этапом работы стало выявление *косвенных тактик воздействия* (намёка, шутки) и определение обоснованности их применения в процессе педагогического спора. Здесь важно было акцентировать внимание студентов на том, что обращение к тактикам косвенного воздействия может быть вполне оправданным, так как во время спора из-за повышенной эмоциональности его участников прямые тактики не всегда достигают результата, а иногда приводят к противодействию со стороны учащихся, поэтому в некоторых ситуациях уместно применение косвенных тактик, способствующих ненавязчивому воздействию учителя на своих учеников [1, с. 23]. В результате анализа фрагментов был сделан вывод, что применение косвенных речевых тактик способствует повышению эффективности общения, помогает избежать назидательности и конфликтных ситуаций.

Отметим, что одна из предложенных косвенных тактик была изначально спорной в отношении деструктивности/конструктивности, что привело к спору среди студентов, в результате которого был сделан вывод о том, что иногда одна и та же речевая тактика может быть как конструктивной, так и деструктивной по характеру воздействия в зависимости от паралингвистических характеристик речи учителя. Таким образом, обсуждение возникшего вопроса позволило перейти к особенностям ритмико-интонационного оформления речи учителя в педагогическом споре. В связи с этим студентам предлагалось проанализировать видеофрагмент из кинофильма «Доживем до понедельника» (ситуация на уроке литературы: учителя возмутило содержание сочинения на свободную тему одной из учениц). Результатом анализа *ритмико-интонационных средств* выразительности речи учителя в споре стал вывод о том, что педагог воздействует на учащихся не только с помощью языковых средств, но и посредством паузы, интонации, интенсивности и высоты звучания голоса, темпа речи и т. д. Кроме того, было отмечено, что немаловажное значение в педагогическом споре имеют *пантомимические средства* выразительности речи педагога, в частности, разнообразные жесты (например, касание рукой), выражение лица, расстояние между учителем и учеником, позы и др.

На завершающем этапе занятия студентам предлагалась *ролевая игра*, в ходе которой закреплялись теоретические сведения об особенностях ситуации педагогического спора, его разновидностях, а также о речевых тактиках. Студенты получили набор педагогических ситуаций спора и, используя полученные знания, индивидуально создавали и анализировали модель педагогического спора, выбирая наиболее уместные и эффективные в конкретных условиях аргументы и речевые тактики для конструктивного решения спора (задание выполнялось по парам). При выполнении этого задания студенты обращали также внимание на паралингвистические и невербальные средства воздействия. В процесс игры был внесен элемент состязательности: объявлен конкурс на оптимальное конструктивное решение ситуации педагогического спора (в качестве судей выступали все участники игры). Приведём пример одной из ситуаций, предложенных студентам: «Учитель литературы ставит «2» ученику, который не выучил заданное стихотворение. Ученик возмущается: «Подумаешь, не выучил стих! И вообще, зачем его учить наизусть, когда можно прочитать по учебнику...». В ответ учитель...».

Ролевая игра сопровождалась анализом. В конце каждого выступления было организовано его

обсуждение с целью оценить речевое поведение учителя с точки зрения уместности спора, коммуникативного лидерства учителя, его интенции, аргументации, конструктивности речевых тактик, невербальных особенностей. Таким образом, *итоговое задание* второго занятия готовило будущих учителей к самостоятельному ведению педагогического спора в лабораторных и реальных учебно-речевых условиях.

Выводы. Результаты опытного обучения свидетельствуют о том, что представленная нами программа обучения позволяет, во-первых, вызвать у будущих учителей интерес к педагогическому спору с учениками как профессионально значимому высказыванию аргументативного типа, во-вторых, максимально учесть особенности коммуникативной деятельности учителя (в соответствии с требованиями к современному условиям педагогического общения и взаимодействия учителя и учеников) и, наконец, сформировать необходимые речевые умения на основе представления о педагогическом споре как особом речевом произведении, тем самым повысив профессиональную коммуникативную компетентность будущего педагога.

Литература:

1. Афанасенко О. Б. Тактики косвенного речевого воздействия как способ формирования критического мышления школьников // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54. – Ч.5. – С. 21–28.

2. Зотова Т. Ю. Жанровая специфика педагогического спора в условиях учебно-речевой ситуации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч.5. – С. 92–102.

3. Махновская Н. И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и школе: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Москва, 2004. – 39 с.

Педагогика

УДК: 372.881.161.1

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Веккесер Мария Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ РЕМЕЙКА КАК ПУТЬ ПОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования у обучающихся старших классов представления о литературном процессе. В работе акцентируется внимание на особенностях литературного развития старшеклассников, которое предполагает повышение интереса и внимания к художественной форме произведения у обучающихся. Исходя из этого авторы указывают на эффективность изучения ремейка в современной литературе как возможности формирования интереса к классической литературе и развития интерпретационной деятельности читателя-школьника посредством сравнительного анализа.

Ключевые слова: литература, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), ремейк, сравнительный анализ, постмодернизм, культура, смысловое чтение.

Annotation. The research is devoted to formation concept of literary process in senior high school. The study focuses on literary development features of high school students, which implies rise interest and attention to artistic form of work. With that in mind, authors point to the effectiveness of remake studying in contemporary literature, as the possibility of forming interest in classical literature and development interpretive activity of student-reader through comparative analysis.

Keywords: literature, Federal State Educational Standard (FSES), remake, comparative analysis, postmodernism, culture, semantic reading.

Введение. Изучение литературы в старших классах в большей степени направлено на рассмотрение историко-литературных связей, усвоение культурологических и теоретико-литературных сведений, а также причинно-следственных отношений художественных произведений и литературы определенной эпохи.

Изучение ремейка в современной литературе позволит не только создать у обучающихся мотивацию для самостоятельного прочтения (или перечитывания) классического произведения, поскольку литературный ремейк переводит классику на язык современности, воспринимает реальность ретроспективно, но и формировать умение анализировать творчество писателя в контексте «содержания произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой литературы» [6].

Изложение основного материала статьи. Как отмечает Е.Р. Ядровская, «обращение к лучшим (или просто значительным) явлениям современной литературы отвечает социально-нравственным потребностям старшеклассников, способствует развитию интереса у них к литературе как виду искусства и способу отражения реальной жизни, ведет учащихся к диалогу о классике и современности, влияет на их дальнейший читательский выбор» [7: 4].

Анализ учебно-методических комплексов по литературе 11 класса (В.П. Журавлева, В.А. Чалмаева, В.Г. Маранцмана) на предмет изучения русской современной литературы показал, что для ознакомления предлагается небольшой раздел: творчество В. Пелевина, Л. Петрушевской, В. Ерофеева, В. Войновича, Т. Толстой и др. Авторы учебников предлагают изучать произведения современных писателей в тесной взаимосвязи с понятием постмодернизма. «Свойственное постмодернистской ситуации в целом семиотическое понимание реальности нашло свое преимущественное воплощение в самом, пожалуй, броском свойстве постмодернистской поэтики, которое, вслед за Ю. Кристевой, может быть названо интертекстуальностью» – пишет М.Н. Липовецкий [4].

Исследователи поэтики современной литературы (О.В. Журчева, Н.Л. Лейдерман, М.А. Цыпуштанова, С.Р. Смирнов и др.) отмечают, что одной из ведущих стратегий становится явление креативной рецепции. «Есть целый ряд текстов и замкнутых авторских миров/систем в художественной культуре, открытых диалогу, провоцирующих реципиента на сотворчество и постоянную актуализацию смысла в создании нового произведения» [2: 47]. Современные художники слова часто обращаются к наследию классики, и языковые сигналы обозначены зачастую уже в названии произведений, они позволяют «определить направление интерпретации в интертексте, дают возможность интерпретатору реконструировать определенную часть заложенных в тексте смыслов» [3: 7]: «Старосветские помещики», «Коробочка» Н. Коляды; «Башмачкин. Чудо шинели в одном действии» О. Богаеваи др.

Изучение произведений-ремейков, популярных в современной литературе, позволит создать у обучающихся мотивацию для самостоятельного прочтения (или перечитывания) классического произведения; развить навыки сравнительного анализа произведений; представить постмодернизм как ведущее направление современного искусства [7: 159].

Овладение теоретико-литературными сведениями не должно доминировать над самим процессом интерпретации художественного текста, а являться органичным продолжением знакомства с произведением. Знакомство обучающихся со значением понятия «ремейк» можно начать не с теоретического осмысления, а с демонстрации его в художественной практике. Здесь можно предложить просмотр отрывка из спектакля Валерия Фокина «Шинель» (театр «Современник»), который в 2006 году получил две премии «Золотая маска» в номинациях «Лучший спектакль малой формы» и «Лучшая работа художника» (Александр Боровский). Интерпретация сценической постановки не только помогает познакомиться с понятием римейка, но и способствует формированию эстетического восприятия современного искусства.

Обращаем внимание обучающихся, какое метафорическое значение образа шинели воплотил в спектакле режиссер Валерий Фокин. Метафора шинели как мира, потеряв который, всякое существо гибнет, просматривается на всех уровнях сценического действия: декорации, игра актера, цветовое, звуковое оформление. Марина Неелова (в роли Башмачкина) играет на пустой площадке с полупрозрачным задником, на который красиво спроецирован снежный пух. Кроме Нееловой – Башмачкина на площадке есть двухметровая шинель, которая может самостоятельно двигаться, принимать Акакия Акакиевича в свои объятия. У Нееловой почти нет текста: своего Башмачкина она играет на одной только пластике, бессвязном бормотании и совершенно удивительной мимике. Актриса сыграла все: и тихое счастье уютного существования, и осознание ветхости своего дома-шинели, и ужас от необходимости соорудить новый, и нищету, и любовь.

Старшеклассники могут наглядно увидеть, как драматург использует классический текст для его дальнейшего переосмысления в русле постмодернистского искусства и реализации собственных идей. Сценическое решение пьесы столь же неординарно и далеко от классических примеров. Далее переходим к самому понятию ремейка, которое учитель может раскрыть в кратком сообщении. В первоначальном и узком значении этого слова, ремейк, или римейк (с английского – переделка) – в современных кинематографе и музыке – более новая версия или интерпретация ранее изданного произведения (фильма, песни, любой музыкальной композиции или драматургической работы). В английском языке термин используется практически исключительно по отношению к фильмам, мюзиклам, спектаклям. В настоящее время в России и за рубежом термин применяют к литературным переделкам литературных, чаще всего, классических произведений.

В российском культурном обиходе термин «ремейк» получил более широкое и универсальное значение как разного рода переделки классических произведений на современный лад: экранизации литературных произведений, театральные инсценировки прозы, литературные переделки других литературных произведений. Экранизации и инсценировки предполагают и перевод с языка искусства слова на язык зрелищных искусств, перевода вербальных образов на визуальные, повествовательного ряда на изобразительный.

Если говорить о собственно литературном ремейке, то можно использовать определение Е. Таразевича, который определяет римейк как «прием художественной деконструкции известных классических сюжетов художественных произведений, в которых авторы по-новому воссоздают, переосмысливают, развивают или обыгрывают его на уровне жанра, сюжета, идеи, проблематики, героев» [5: 26].

Обращаем внимание обучающихся на то, что особый провокационный характер ремейк получает в современной литературе постмодернистской направленности. При этом провокация направлена как в адрес классического текста, так и в адрес читателя. В первом случае писатель – постмодернист стремится к развенчанию безусловной авторитетности классики, разрушению ее незыблемых канонов посредством вольной, нередко, пародийной «игры» с известным хрестоматийным текстом. Во втором случае ремейк оспаривает традиционное толкование классического произведения, разрушает стереотипы читательского восприятия.

Е.Р. Ядровская, размышляя об особенностях мировоззрения современного старшеклассника, отмечает то, что «вне поля размышлений о современности в большинстве случаев остаются нравственные проблемы, игнорируется важность духовного и нравственного развития, преемственности традиций, «связи времен». Нередко происходит подмена ценностей: вместо «духовной жажды» – жажда «не отстать от прогресса» и стремление к материальному благополучию (и на пути к нему допустим «незначительный» нравственный компромисс – быть «немного наглым»), как крайняя степень проявления эгоцентричности – погоня за удовольствием, получение его любыми путями [7: 18]. Исходя из этого значимость изучения современной литературы в контексте классической с ее доминирующими духовными ценностями возрастает, и обращение к ремейку как раз позволяет актуализировать классику как интертекст.

Обращение к «слову» Н.В. Гоголя – одна из продуктивных моделей современной литературы. Как указывает О.В. Журчева: «Гоголевская фантазмагория так или иначе дает возможность осознать принципиальную непознаваемость современного мира, отразить двойственную природу современного художественного сознания: игра, условность и быт, натурализм; остро ощутимая реальность и надмирность; жизнь во всех ее физиологических проявлениях и смерть как единственное освобождение от жизни» [2: 50].

Помимо сценической версии повести «Шинель» можно познакомить обучающихся с пьесой О. Богаева – «Башмачкин» [1]. Чудо шинели в одном действии». Языковой сигнал, отсылающий к предтексту, обозначен уже в названии пьесы. Как и повесть Н.В. Гоголя, пьеса строится на тесном переплетении фантастического и

реального. Точка отсчета – кража шинели, а основное действие связано с поисками шинели своего хозяина Башмачкина. Совмещение двух планов: реального и фантастического, – обозначено, как и у Н.В. Гоголя, через полубредовые видения главного героя. Башмачкин как будто управляет шинелью. Шинель, подобно носу в одноименной повести, разгуливает по Петербургу, к тому же жестоко наказывает тех, кто хоть как-то причастен к несчастьям Башмачкина: герои убивают друг друга, выпадают из окна, давятся калачом, проваливаются под лед, сгорают и т.д.

Старшеклассникам предлагается сравнить два произведения, при этом параметры для сравнения должны первоначально обозначить сами школьники. Итоги могут быть записаны в сравнительную таблицу. Такая работа является одним из приемов смыслового чтения, так как необходимо самим не только сравнить, но и сформулировать параметры, которыми могут быть элементы формы и содержания: фабула, главный персонаж (портрет, речевая характеристика, косвенная и т.д.), конфликт, тема, идея. Обучающиеся придут к выводу, что в пьесе О. Богаева главным действующим лицом является сама Шинель, Башмачкин появляется лишь в конце пьесы. Финальный эпизод повести Гоголя стал отправным моментом пьесы Олега Богаева. Двое «лихих людей» грабят на улице мелкого чиновника, сдирают с него шинель, затем он заболевает и, как говорит доктор, через три дня должен умереть. После того, как воры ограбили Акакия Акакиевича Башмачкина, шинель стала разгуливать по Петербургу и призывно звать любимого хозяина: «Баш-мач-кин!». Она побывала в доме сапожника и инженера, сбежала от дворника и любвеобильной вдовы. Навела справки у квартального, в канцелярии находок, в газетной редакции. А потом, вконец обнаглел, заявила к государю-императору, где ее выслушали и наградили орденом Святого Андрея. Все, кто не помог шинели в ее поисках, скончались при нелепых и страшных обстоятельствах. А последним умер сам Акакий Акакиевич Башмачкин.

Богаев строит сюжет на скрещении различных концепций образа Башмачкина. Название – перевертыш; смена точки зрения и ключевой идеи: у Гоголя вещь овладевает сознанием человека, диктует ему образ жизни и поведения, у Богаева измененное безумное сознание человека порождает фантастический образ Шинели как живого тела, в которое вселяется дух безумного Башмачкина, диктующий шинели ее поведение, осуществление его бредовых идей.

Пьеса «Башмачкин» Олега Богаева – продолжение или сиквел гоголевской «Шинели». После смерти Акакия Акакиевича происходит обретение бессмертной души Шинелью, любовные поиски союза вочеловеченной вещи и бессмертного человека. На глаза покойнику Башмачкину кладут вместо монет пуговицы от шинели, что становится знаком их единения. Мир стал «шинелью», а человек в нем потерялся, стал маленьким, душа его истончилась. Шинель лихорадочно ищет свое человеческое содержание, но не находит его, умирая так же, как умирает ее хозяин. Ведь форма не может существовать без содержания.

Выводы. Таким образом, для формирования представления о литературном процессе эффективно изучение современной литературы в контексте классической, в данном случае произведений-ремейков. Такой литературный материал позволяет развивать эстетическое восприятие современного искусства, способствует развитию интереса к классике, а также создает условия для формирования умения интерпретировать произведения в историко-литературном контексте.

Литература:

1. Богаев О. Башмачкин. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://bogaev.narod.ru/doc/bashmachkin.htm> (дата обращения: 25.08. 2018).
2. Журчева О.В. Рецептивные стратегии в новейшей драматургии // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI вв.: сборник научных статей. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. С. Я. Гончаровой-Грабовской. – Минск: РИВШ, 2010. С. 46-51.
3. Карпухина В.Н. Литературные хронотопы: поэтика, семиотика, перевод: монография. – Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2015.
4. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. – Екатеринбург, 1997. – 317 с.
5. Таразевич Е.Г. Римейк в современной русской драматургии // Материалы международной научно-практической конференции «Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания. – Пермский государственный педагогический университет, 2006. С. 23-27.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. [URL]: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 25.08. 2018).
7. Ядровская, Е. Р. Современная литература в базовой и профильной школе: учебно-методическое пособие / Е. Р. Ядровская. – Санкт-Петербург, 2007. – 336 с.

Педагогика

УДК: 373

аспирант Искуменко Марк Александрович

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕЙ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящей статье нами проведен ретроспективный анализ развития идей тьюторского сопровождения в зарубежной и отечественной педагогике, рассмотрены современные аспекты реализации системы тьюторского сопровождения в системе образования.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, наставник, репетитор, индивидуализация, практикоориентированность, инновационность, индивидуальный подход.

Annotation. In this article we have conducted a retrospective analysis of the development of ideas of tutor support in foreign and domestic pedagogy, considered the modern aspects of the implementation of the system of tutor support in the education system.

Keywords: tutor, tutoring, tutor support, mentor, tutor, individualization, practice orientation, innovation, individual approach.

Введение. Такие феномены, как «тьютор», «тьюторство», «тьюторское сопровождение» первоначально возникли только в западной педагогике, однако, в настоящее время, отечественная педагогическая теория и практика стала уделять огромное внимание развитию идей тьюторского сопровождения на различных ступенях образования. Данная исследовательская область представляет интерес для многих отечественных ученых-педагогов, психологов, философов и др. Наиболее актуальными, в рамках проблематики настоящего исследования мы считаем идеи: О.С. Бутенко, Н.Е. Ерофеевой, Г.А. Мелекесова, И.В. Чикова, И.В. Карпенковой, Ю.Ю. Кузьминой, Н.Н. Михайловой, Г.М. Коджаспировой, Т.М. Ковалевой, С.А. Щенникова, Г. Н. Блинова, А. Т. Тупицына, Д. Н. Проскуровой, Н. В. Рыбалкиной, В.В. Афанасьева и др.

Важным аспектом, в рамках данной статьи, является анализ различных подходов к пониманию заявленных понятий в педагогической литературе отечественных и зарубежных теоретиков и практиков.

Изложение основного материала статьи. Появление тьюторства относят ко времени возникновения первых университетов. Впервые тьюторские практики были применены в английских университетах. Говоря о времени возникновения феномена тьюторства, исследователи называют XII век, а его становление как системы наставничества – XIV. Первым университетом, в котором зародилось тьюторство, был Оксфорд, а немного позднее – Кембридж. С этого времени тьюторство приняло форму университетского наставничества.

Основным отличием тьютора от преподавателя была склонность к самоанализу, самообучению и рефлексии, а также способность передачи собственного опыта более молодым людям, которые поступали в университеты и желали, как можно скорее получить образование.

В среде тьюторов также существовала иерархия: они разделялись на коллегияльных и неколлегиальных. Коллегияльные тьюторы - это студенты старших курсов или молодые магистры, недавно окончившие университет. Они были востребованы, поскольку имели свежий опыт прохождения своего образовательного пути и владели необходимой информацией о системе организации обучения и обо всех требованиях к обучающимся. Неколлегиальные тьюторы принадлежали к более высокому классу; они были частными, услуги их стоили достаточно дорого. Но именно они считались настоящими профессионалами, поскольку обладали не только необходимым опытом по обучению и образованию, но и весомым багажом знаний. Они готовили студентов по всем предметам курса; это было особенно важно с той точки зрения, что лекции в университете читались далеко не по всем предметам, хотя на экзамене проверялись все знания. Неколлегиальные тьюторы должны были обладать универсальными знаниями, в их обязанности также входило обучение студента различным приемам и правилам обучения.

Университетская система того времени представляла собой образовательную систему без четких ограничений и регламентаций. В образовательной структуре не существовало четких учебных программ или расписаний занятий. Обучение строилось исходя из интересов самих студентов и преподавателей. Так школяры могли посещать лекции в различных колледжах и у различных преподавателей. Однако, как было отмечено нами выше, на экзаменах каждый университет выдвигал высокие требования к своим подопечным, что обуславливало необходимость получения полного спектра знаний для возможности перехода на следующую образовательную ступень.

В данном случае, тьютор выступал в роли помощника, который на основе собственного опыта помогал подопечным в выборе занятий, которые могли бы быть ему полезны. Тьютор также составлял индивидуальный образовательный план школяру и следил за его выполнением, контролировал уровень знаний и результаты учащегося. Таким образом, мы видим, что идея индивидуальности и учета интересов учеников была распространена в образовательной практике Англии с истоков появления университетского образования как такового.

Сущность тьюторского сопровождения виделась в практикоориентированности обучения, которая противопоставлялась аудиторному академическому, основой которой были только лекционные занятия.

Деятельность тьютора образовывала системность во всех сферах, связанных с образованием и воспитанием на основе индивидуальных возможностей и интересов учащихся. Тьютор также помогал школяру формировать целостную картину мира, способствовал его самообразованию посредством бесед и подбора различной литературы.

В России тьюторство имеет кардинально другой путь своего исторического развития и становления. В России вплоть до XIX века для отражения схожих, но не идентичных функций употреблялось понятие «наставничество». Само слово «тьютор» появилось в отечественной педагогике благодаря М.Н. Каткову, который детально изучал систему образования Англии. Это произошло в январе 1868 г., когда был открыт Лицей Цесаревича Николая, в котором была введена данная должность. Основная функция тьютора, занимавшего данную должность, являлось «индивидуальное воспитание вверенных ему студентов».

Россия исторически располагается на стыке двух культур – восточной и западной и имеет отличную от большей части Европы религию, в связи, с чем она не имела собственного пути формирования и развития образовательной системы. Многие мы перенимали у наших соседей, приспосабливая под реалии собственной жизни. В частности, наша страна унаследовала германскую модель обучения, которая не предполагала институт тьюторства. Германская модель характеризовалась большей закрытостью, нежели английская, обучение осуществлялось на специализированных кафедрах. Однако стоит отметить, что, несмотря на это, в германской модели все же существовала свобода выбора траектории обучения: студентам так же предоставлялась возможность конструирования своего собственного образовательного пути. Это было осуществимо в силу того, что в различных университетах у студентов был выбор среди множества профессоров, курсов; была возможность присутствовать на лекциях в нескольких университетах. Однако в России германская система сразу обрела свои собственные черты, и такая возможность изначально отсутствовала.

В отличие от Европы, в которой это положение вещей имело исторические предпосылки, в Россию эта система была импортирована в готовом виде, как данность, не имея за собой никакого исторического становления и устройства в самом русском культурном пространстве. Привезенная готовая классическая немецкая система впервые была опробована в университете им. М.В. Ломоносова и выглядела следующим образом: кафедра с заранее сформированными программами находилась в центре учебно-воспитательной системы, к этой системе были привязаны и преподаватели, и студенты.

При рассмотрении исторического развития российского тьюторства также важно отметить, что современные тьюторские технологии обусловлены не только европейским образовательным опытом, но и

отечественным, с его индивидуальными подходами и особенностями, в рамках формирования института наставничества. В 1813 г. Российским Министерством просвещения издается циркуляр «Об установлении должности комнатных надзирателей при пансионах». Педагогам надлежало не расставаться со своими подопечными, даже несмотря на нехватку надзирателей и то, что за одним педагогом было закреплено порой пятнадцать учащихся. Надзиратели присутствовали на занятиях, помогали с домашними заданиями, следили за тем, чтобы в комнатах было чисто, а также способствовали организации досуга.

В 1835 году ввели новую должность – «классный надзиратель», однако его обязанности были практически те же самые, с тем лишь отличием, что концентрация внимания надзирателя была больше направлена на успешность подопечного в обучении. Если учащийся проявлял недостаточное усердие при обучении, надзиратель был обязан поставить в известность родственников. Само слово тьютор – «тutor» в русскую педагогику, как нами было описано ранее, ввел М.Н. Катков, добившись того, что в учрежденном в 1868 году Лицее имени Цесаревича Николая эта предусмотрена должность. Главной обязанностью «тьютора» было индивидуальное воспитание тех студентов, за которых он отвечал.

В 1871 году вводится устав, согласно которому появляется новый институт – классное наставничество. Наставники были обязаны контролировать не только учащихся, их развитие и нравственное воспитание, но и учителей, следя за порядком на занятиях, проводя учительские совещания, ведя школьную документацию. Важно отметить, что данный институт предполагал раздельное обучение и воспитание мальчиков и девочек, в женских классах за подопечных отвечали классные дамы.

В 1917 году эту систему упразднили, поэтому наставники должны были работать со всем детским коллективом.

Как уже было отмечено выше, персонала для обучения и воспитания детей не хватало, поэтому на плечи классного наставника, позднее руководителя, легло не только воспитание, но и контроль документации. Это повлекло за собой постепенное изменение главной роли тьютора с нравственного воспитания, личностно-ориентированного обучения по индивидуальному плану на массовость в обучении, поскольку за огромным количеством бумаг, которые необходимо заполнять в связи с большим числом обучаемых, не просто сложно, но практически невозможно было разглядеть то индивидуальное, что определяет суть работы тьютора.

Важным этапом становления тьюторства было проведение в 1989 г. первого конкурса среди тьюторов, который был организован руководителем Школы культурной политики П.Г. Щедровицким. Основной задачей, которая должна была решиться с помощью проведения данного конкурса – привлечение кадров для реализации международной программы. Еще через год, П.Г. Щедровицким был проведен съезд, в рамках которого, он знакомил молодых педагогов страны с новой для них педагогической системой. Эти действия дали толчок для развития института тьюторства. Проводились различные образовательные встречи, на которых молодые педагоги обменивались опытом реализации инновационной практики тьюторства.

Интерес к данной теме начал возрастать, что обусловило развитие данной образовательной системы в нашей стране. Все чаще стали организовываться специализированные конференции, первая из которых прошла в 1996 году. Начиная с 2008 года, тьюторские конференции стали систематически организовываться в Московском педагогическом государственном университете.

На современном этапе развития образования в нашей стране, тьюторская модель получила распространение на всех этапах образования, происходит постоянное совершенствование и развитие тьюторского сопровождения, внедряются новые модели и технологии.

Реалии нашего государства обязывают тьютора развивать в себе «метакогнитивные функции», мобильность, открытость к новому опыту, способность взаимодействовать в различных образовательных плоскостях, а главное искать такие пути, которые максимально позволят учащимся реализовывать свой личностный потенциал.

На основании проведенного нами анализа, мы приходим к однозначному выводу, что в настоящее время феномен тьюторства получает все большее распространение в российском образовании, а профессия «тьютор» становится все более популярной и востребованной.

Важно осознавать, что полностью заимствованная модель не сможет эффективно функционировать в неизменном виде в условиях другой культуры. В связи с чем, отечественные педагоги, полем изучения которых, является тьюторское сопровождение, выделили ряд основополагающих положений, на которых должна осуществляться тьюторская деятельность. Приведем некоторые из них:

- присутствие особых социально-экономических условий самореализации личности в образовании;
- признание того факта, что личность обладает правом на осуществление самостоятельного выбора способов реализации своего образовательного пути, правом на образование и культурное развитие;
- принятие личностью всей ответственности за качество своего самообразования, за качество разработки и реализации своей индивидуальной образовательной программы;
- установление комфортного психологического становления личности;
- соблюдение внешних условий образовательной деятельности.

Г.М. Коджаспирова также сформулировала основные функции, которые тьютор должен осуществлять в своей деятельности: диагностика состояния и процесса обучения обучающихся; осуществление целеполагания; мотивация и вовлечение обучающихся; управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся; коррекция деятельности обучающихся; контроль выполнения заданий; рефлексия деятельности (своей и обучающихся).

Говоря о задачах тьюторской деятельности, важно отметить, что основная из них – оказывать своевременную и эффективную поддержку обучающемуся, а также способствовать приобретению у ученика навыков самостоятельного преодоления трудностей в процессе образовательной и самообразовательной деятельности.

Выводы. Подводя итог анализа исторического становления и развития идей тьюторства, важно отметить, что под влиянием европейской модели российское образование подвергается большому количеству преобразований, о чем свидетельствуют выработка единых стандартов (ФГОС) обучения в начальной, средней и высшей школе. Вслед за Европой, Россия постепенно обозначает индивидуальное образование приоритетным. Индивидуальный подход становится ведущим принципом, что, несомненно, приводит нас к такой укоренившейся деятельности европейского образования как тьюторство. В нашей стране, практика тьюторской деятельности только проходит естественный путь развития, при этом, как было выявлено в

рамках ретроспективного анализа, и ранее в нашей стране реализовывались некоторые элементы наставничества и формы индивидуализации обучения.

Литература:

1. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития, 2013. — Т. 2. — № 2. — С. 222–232.
2. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Куницына С.М. Конвергентный подход как стратегический ресурс и методологическая основа образовательной политики московского региона // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Научный журнал. – Ялта: РИОГПА, 2018. № 58-2. С. 24-27.
3. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Стратегии повышения эффективности профессионального самоопределения обучающихся // Университетский округ МГПУ - интеграция науки, образования и практики: материалы Межрегиональной конференции (Москва, 03-05 мая 2017 г.) / под ред. С.Д. Якушевой, Л.В. Поляковой. - М.: УЦ «Перспектива», 2017. – С. 50-61.
4. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Формирование нового облика российского образования: проблемы, стратегии, тенденции, задачи и ценности // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования: материалы Международной научно-практической конференции, 16-17 февраля 2017 г., Орехово-Зуево - Москва. – М.: Педагогическое общество России, 2017. – С. 19-23.
5. Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С. Моделирование процесса организации профильного обучения для работы в наукоемких отраслях городского хозяйства города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Научный журнал. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. Ч. VI. – С. 21-33.
6. Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С. Ценностно-смысловые ориентиры развития профильного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016, Том 5, № 3(16). – С. 15-18.
7. Блинов Г.Н., Обучение и воспитание в системе общественного воспроизводства: Целевые ориентации, формы обучения, содержание обучения в свете идей тьюторства. / Г.Н. Блинов // Тьюторство: идея и идеология. — Томск: ТГПУ, 1996. - С. 30-49.
8. Бутенко О.С., Бутенко В.С. Развитие института тьюторства в высшем образовании // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — №12 — 2. — С. 292–296.
9. Дудчик С.В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения: Дис...канд. пед. наук. - М., 2008. – 215 с.
10. Ерофеев Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2015. — №7. — С. 98– 104.
11. Историческая записка Императорского Лицея в память Цесаревича Николая // Журнал Лицейское и гимназическое образование (специальный выпуск). – 2001. – 239 с.
12. Карпенкова И.В., Кузьмина Е.В. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях. — М., МГППУ, ИПИО. - 2011. – 54 с.
13. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М-Вор, 2003. – 256 с.
14. Ковалева Т.М. Тьюторство: концепции, технологии, опыт / Т.М. Ковалева – Томск: Изд-во М - Принт. – 2005. - 296 с.
15. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 360 с.
16. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва : Экон-Информ, 2013. – 330 с.
17. Костина Н. А. Тьютор как сопровождающий профессиональное развитие педагогов // Сибирский учитель. – 2006. – № 1. – С. 15-18.
18. Кузьмина Ю.Ю. Тьютор в Российской системе образования // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2011. — №1. — С. 25–27.
19. Михайлова Н.Н., Мокрова И.И. Тьютор — мода или реальность? // Профессиональное образование. Столица. — 2011. — №11. — С. 40–41.
20. Проскуровская И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И.Д. Проскуровская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2009. – №2. С. 71-81.
21. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. - 2002. - № 4. – С. 27-29.
22. Рыбалкина Н.В. Индивидуальная образовательная история рабочая онтология тьютора / Н.В. Рыбалкина // Философия и педагогика самоопределения. Выпуск 2 Педагогика самоопределения. / М.: АК ИПКРО, 1999. - С. 63 - 75.
23. Сенновский И.Б. От классного руководства к тьюторству? / И.Б. Сенновский// Управление современной школой. Завуч. – 2011. – №4. - С. 100- 114.
24. Тупицын А.Ю. Тьюторство в контексте «Педагогики самоопределения»//Индивидуально-ориентированная педагогика. – М. - Томск, 1997. - С. 39-44.
25. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 2003. - 520 с.
26. Челнокова Е.А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России / Е.А. Челнокова // Magister Dixit. – 2014. – №16(4). - С. 75-88.
27. Школа персонального образования. Руководство для руководителей сферы образования, педагогов, родителей и лучших учащихся: под общ. ред. Ю.В. Крупнова. – М., Институт учебника «Лайдейя», 2003. – 389 с.
28. Щенников С. А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. / С. А. Щенников, А. Г. Теслин, А. Г. Чернявская. – М: Дрофа, 2005. – 608 с.

УДК:378: 371.1

старший преподаватель Казанцева Яна Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

старший преподаватель Ростова Марина Леонидовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИНТЕНСИВНАЯ ШКОЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности внеучебной деятельности для формирования положительной мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в средней школе. На примере проведения интенсивной школы на базе педагогического вуза выявлена специфика данной формы внеучебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, внеучебная деятельность, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, интенсивная школа.

Annotation. In the article possibilities of extracurricular activity for formation of positive motivation of students to study a foreign language at a secondary school are considered. On the example of an intensive school on the basis of a pedagogical university, the specific character of this form of extracurricular activities is revealed.

Keywords: motivation, extracurricular activity, communicative competence, language competence, intensive school.

Введение. В современном обществе в условиях интеграции России в мировое пространство сотрудничества и обмена в области науки, культуры и искусства увеличивается потребность во владении иностранными языками, а также знании особенностей иноязычной культуры, поскольку от этого зависит эффективность коммуникации. Высокий уровень владения иностранным языком в данном контексте становится образовательной ценностью и является одним из условий конкурентоспособности в современном социуме.

Как известно, иностранный язык входит в число важнейших предметов общеобразовательного обучения в современной школе, рассматривается новым федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) как одно из приоритетных направлений школьного образования.

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации, широкое использование информационных технологий, в том числе в сфере образования, требуют владения обучающимися коммуникативной компетенцией, совершенствования их филологической подготовки. Все это повышает статус иностранного языка как общеобразовательной учебной дисциплины. Однако, как показывает практика, признание необходимости его изучения на государственном уровне, вовсе не влияет на повышение интереса к нему у школьников. Более того, мы можем наблюдать постепенное снижение уровня мотивации, начиная с 5 класса. В конце концов, это приводит к отсутствию у выпускников средней школы необходимых речевых иноязычных умений и навыков для осуществления коммуникации на иностранном языке.

Следовательно, проблема формирования и развития у школьников мотивации учебной деятельности, которая является гарантом формирования познавательной активности, всегда была и остается актуальной для педагогов и методистов. Достаточно обратиться к ФГОС, где отмечается, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию», а метапредметные результаты, в свою очередь, должны отражать «умение ... развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» [8]. Как мы видим, в данных требованиях понятие «мотивация» выступает одним из ключевых.

Целью нашего исследования является выявление возможностей внеучебной деятельности, в частности, интенсивной школы, для формирования мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в средней школе.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к теоретико-методологическим основам изучения мотивации в психологии и педагогике.

В наиболее общем смысле мотивация рассматривается как внутреннее состояние организма, побуждающее его вести себя определённым образом. Мотивация – это важный компонент регуляции любой деятельности человека.

В литературе существует множество подходов к пониманию сущности мотивации, ее природы, структуры, а также к методам ее изучения. И. А. Зимняя определяет мотивацию как «сложный механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [4, с. 219]. Мотивация – это сложноорганизованная система. Б.И. Додонов выделяет следующие ее структурные компоненты: «удовольствие от самой деятельности, значимость для личности непосредственного ее результата, мотивирующая сила вознаграждения за деятельность, принуждающее давление на личность» [7, с. 186]. Первый и второй компоненты выявляют направленность на процесс и результат деятельности, третий и четвертый фиксируют внешние факторы воздействия.

Учебная мотивация выделяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Следует отметить, что учебная деятельность всегда полимотивирована, но доминирующим является основной мотив, определяющий учебную деятельность и формирование отношения к ней.

В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения, действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Внешними моментами насыщены такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение, процесс учебы как привычное функционирование, учеба ради лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания. Подобные мотивы могут оказывать заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Существуют мотивы, которые нельзя полностью отнести к внешним: понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, приближенная к естественной, наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач. Таким образом, необходимо учитывать особенности мотивационной сферы обучающихся при планировании процесса обучения.

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. Дети посещают школу не потому, что хочется, а потому что надо, уроки учат не для того, чтобы знать, а для того, чтобы получать отметки. «Пагубность такой мотивации очевидна – происходит заучивание без понимания. У школьников со сниженной мотивацией учения не вырабатывается правильного взгляда на мир, отсутствуют научные убеждения, задерживается развитие самосознания и самоконтроля, требующих достаточного уровня развития понятийного мышления» [3, с. 262].

Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики обучения иностранному языку в школе, так как, к сожалению, на данный момент, обучение иностранному языку в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия у школьников «естественной потребности» в общении на иностранном языке. Особенно тяжело создать среду общения, приближенную к естественной, в школе, находящейся в маленьком городе. Перед учителем иностранного языка возникает целый ряд сложных задач, основные из которых заключаются не только в создании благоприятного психологического климата и эмоционального благополучия, а также в убеждении обучающихся в необходимости изучения иностранного языка, в возможности его использования в будущей профессии. Таким образом, в число основных задач входит повышение в структуре мотивации учащихся удельного веса внутренних мотивов. Связаны они с содержанием учебного материала. Решающими параметрами для отбора считаются те, которые присущи самим обучающимся: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе.

Формированию вышеуказанных мотивов способствует целенаправленная организация учебной и внеучебной деятельности, где бы обучающийся максимально проявлял свою самостоятельность, умел ставить цели и мог их достигнуть. При этом каждый ученик должен являться активным участником образовательного процесса, выбранные учителем методы и приемы должны стимулировать речевое общение, способствовать формированию интереса к изучению иностранного языка. Вместе с тем каждая форма занятия, ориентированная на достижение поставленных целей, имеет свою специфику [6].

Задача школы нового поколения заключается в создании «системы воспитывающей внеурочной и внешкольной деятельности с учетом интеграции основного и дополнительного образования в условиях образовательного учреждения, обеспечивающей вхождение подростка в самостоятельное общественное действие» [1, с. 205].

Широкий простор для творчества открыт ученику в системе внеурочной деятельности, связанной с изучением иностранных языков и культур. Творческая и познавательная деятельность учащихся может осуществляться в различных организационных формах: в парах, индивидуально, в небольших группах и целой группой. Каждая из названных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения учащихся, овладение которыми обеспечит продвижение учащихся в освоении учебного предмета в единстве с их общим развитием.

Внеклассная работа в сочетании с урочной деятельностью открывает широкие возможности для осуществления гуманистического воспитания и формирования мировоззрения школьников за счёт совершенствования иноязычной коммуникации и компетенции со всеми составляющими. Кроме того, эта работа «имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение: она не только углубляет и расширяет знания иностранного языка, но и способствует также расширению культурологического кругозора школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны» [10, с. 98].

Цели внеклассной работы по иностранному языку направляют деятельность детей в том случае, если они совпадают с их личностными установками: «хочу научиться говорить на иностранном языке», «хочу научиться читать на иностранном языке», «хочу больше узнать о стране изучаемого языка», «хочу использовать иностранный язык в своей будущей деятельности» [5, с. 81].

Внеурочная деятельность может осуществляться через:

- 1) дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы, проводимые в формах, отличных от урочной;
- 2) дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения;
- 3) образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта;
- 4) организацию деятельности групп продленного дня;
- 5) классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.);
- 6) деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога) в соответствии с должностными обязанностями квалификационных характеристик должностей работников образования;
- 7) инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых образовательных программ, в том числе, учитывающих региональные особенности [9].

Формы внеурочной деятельности по иностранному языку в основной школе должны способствовать формированию:

- «1) целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, культур и народов;

- 2) навыков сотрудничества со сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- 3) способности принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности;
- 4) умения активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач;
- 5) способности осознанно строить речевое высказывание на иностранном языке в соответствии с задачами коммуникации;
- 6) логических действий сравнения, анализа, синтеза, обобщения, построения рассуждений;
- 7) умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- 8) уважительного отношения к культуре изучаемого языка.

В этом проявляется роль внеурочной деятельности обучающихся в достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования: личностных, метапредметных, предметных» [2, с. 44-45].

Таким образом, разнообразие форм, видов и направлений внеурочной деятельности по иностранному языку позволяет учителю разрабатывать и проводить внеклассные мероприятия, основываясь на знании мотивов и интересов обучающихся.

Принимая во внимание теоретические аспекты изучения мотивации и внеурочной деятельности как средства ее формирования, нами был организован ряд мероприятий. Учителя МБОУ СОШ №2 г. Лесосибирска совместно с преподавателями кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета разработали проект на базе предметов гуманитарного цикла под названием «Формирование и развитие языковой компетенции», реализация которого рассчитана на два учебных года. Цель проекта – создание эффективной модели формирования языковой компетенции у обучающихся основной школы. В основу проекта положена идея о том, что при использовании определенных методов и технологий формирования и развития языковой компетенции процесс обучения иностранному языку будет протекать эффективнее, результативнее. Сейчас мы находимся на этапе описания результатов апробации данной модели формирования языковой компетенции.

Формирование языковой компетентности предполагает овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке.

Реализация вышеназванного проекта в рамках предмета «английский язык» осуществляется на разных уровнях и в разных формах. На уроках используются разнообразные диалоговые, игровые технологии, технология критического мышления через чтение и письмо, метод проектов. Основные формы работы ориентированы на устную коммуникацию (учебный диалог, ролевые игры).

Как дополнительные к урочной деятельности разработаны модули «Лингвострановедение», «Теория и практика перевода», «Театральная мастерская». Кроме этого, в рамках внеурочной деятельности проводился фестиваль языковой грамотности, было реализовано сетевое взаимодействие с ЛПИ – филиалом СФУ, что предполагало прохождение в каникулярное время интенсивной школы «Формирование языковой компетенции у школьников». Учителями школы стали преподаватели кафедры иностранных языков.

Цель школы – формирование у обучающихся коммуникативной компетентности, мотивации изучать английский язык, умения использовать английский язык в различных социокультурных ситуациях. Для реализации поставленной цели было разработано следующее учебно-тематическое планирование:

- 1 Англоязычные страны: культурная мозаика.
 - 1.1 Древняя и современная Англия: какая она?
 - 1.2 Русские и англичане: давайте познакомимся!
 - 1.3 США: страна контрастов. Почему?
 - 1.4 За 60 минут вокруг света? Легко! Если знаешь английский. Интерактивная игра.
- 2 Веселая английская грамматика.
 - 2.1 Английская грамматика – это легко!
 - 2.2 Законы экономии английского языка.

На первых занятиях школьники с удовольствием слушали лекции по истории Англии и активно участвовали в дискуссии о культурных различиях русских и англичан. Это, на наш взгляд, способствовало «формированию целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» и «формированию осознанного, уважительного и доброжелательного отношения ... к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям ... народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания» [8], что в ФГОС выделяется среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Интерактивная игра была проведена в форме путешествия по всему миру. Обучающимся приходилось выполнять разные задания, направленные на формирование языковой компетенции, когда они «останавливались» в известных городах.

Повторение и закрепление правил английской грамматики проходило в занимательной форме. Задания носили коммуникативный характер. Ребята составляли диалоги и разыгрывали различные ситуации. Мы полагаем, что подобного рода работа поможет им чувствовать более уверенно на уроках в школе, что, в свою очередь, повысит интерес к изучению языка. Как отмечали сами школьники, они ещё раз убедились в том, что изучение языка необходимо в современном мире, если ты хочешь путешествовать по миру,знакомиться с культурой других народов, читать книги в оригинале и смотреть англоязычные фильмы, а в профессиональном плане быть успешным и востребованным специалистом, владеющим языком.

Наблюдая за работой обучающихся на наших занятиях, мы с уверенностью можем сказать, что предлагаемая нами интенсивная школа является важным дополнением к основным занятиям. Она направлена на повышение мотивации, способствует духовно-нравственному воспитанию школьников.

Выводы. В заключение следует отметить что, как показала практика, внеурочная деятельность по иностранному языку способствует достижению не только метапредметных результатов, которые включают в себя умение самостоятельно определять цели, развивать интересы своей учебной и познавательной

деятельности; умение самостоятельно выбирать наиболее эффективные способы решения познавательных задач; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами и осуществлять контроль своей деятельности, но и личностных, включающих сформированность мотивации обучающихся к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

Литература:

1. Андреевская О. Д. Внеклассная работа на уроках английского языка как способ реализации программы ФГОС // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы Междунар. науч. практ. конф. (Чебоксары, 29 нояб. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 205–207.
2. Григорьев Д. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.
3. Ильин Е. Мотивация и мотивы.– СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
5. Пятина Н. А. Внеурочная деятельность по иностранному языку как инновация ФГОС [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 33. – С. 81–84. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771135.html> (дата обращения: 05.07.2018).
6. Семенова Е.В., Немчинова Н.В., Казанцева Я.Н., Ростова М.Л. Олимпиада как средство формирования мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в старших классах // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №51 – 5. – С. 393 – 399.
7. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 256 с.
8. ФГОС среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. № 413. – Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/5 (дата обращения: 05.07.2018).
9. Формы организации внеурочной деятельности в среднем звене школе в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/user/270169/page/formy-organizacii-vneurochnoy-deyatelnosti-v-srednem-zvene-shkole-v-usloviyah> (дата обращения: 05.07.2018).
10. Шерстеникина В. А. Внеклассная работа по иностранному языку в контексте профессиональной компетентности учителя // Стратегия повышения качества подготовки специалистов в лингвистическом университете в контексте национальной инициативы «Наша новая школа». Научно-практическая конференция (Иркутск, 6 мая 2010г.). / Науч. Ред. Л. А. Выговский, Т. В. Живоколенцева. – Иркутск: ГОУ ВПО ИГЛУ, 2010. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Карасова Светлана Яхьяевна

Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск);

кандидат педагогических наук, доцент Шаманова Халимат Халитовна

Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ КАК СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ИРРЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Английский язык как никакой другой богат различными конструкциями, с помощью которых говорящий может выразить свое отношение к действию как к ирреальному. Понятие ирреальности в данном случае напрямую соприкасается с понятиями желательности-нежелательности и очевидности-сомнительности. Мы провели комплексный анализ и систематизацию всего многообразия средств выражения ирреальности в английском языке. При этом были рассмотрены как грамматические, так и лексические средства, выявлены основные структуры употребления свободных и традиционных форм ирреальности в простых и сложных предложениях.

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

Ключевые слова: сослагательное наклонение, формы глагола, синтаксические формы, аналитические формы, ирреальность, международное общение.

Annotation. English is rich in various constructions, with the help of which the speaker can express his attitude to the action as to the unreal. The concept of unreality in this case directly comes into contact with the notions of desirability-undesirability and evidence-doubt. We carried out a comprehensive analysis and systematization of the entire variety of means of expressing unreality in the English language. At the same time, both grammatical and lexical means were considered, the main patterns of using free and traditional forms of unreality in simple and complex sentences were identified.

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

Keywords: subjunctive mood, verb forms, syntactic forms, analytical forms, unreality, international communication.

Введение. Как известно, по способам выражения предполагаемых, желаемых, или возможных действий английский язык существенно отличается от русского. В русском языке для выражения значений сослагательного наклонения служит одна форма глагола (принес бы, читала бы, сделали бы).

В английском языке эти значения передаются в основном с помощью двух синтаксических форм и двух аналитических форм, каждое из которых имеет свои особенности, как по структуре, так и по употреблению.

Актуальность данной статьи обусловлена все возрастающей ролью английского языка в международном общении и связанной с этим необходимостью точного перевода всего спектра форм выражающих ирреальность, каждая из которых имеет свои собственные оттенки значения.

Предметом статьи является изучение использования свободных и традиционных форм выражения ирреальности, рассмотрение, систематизация и подробный анализ способов и структур их выражения в английском языке.

Мы поставили перед собой следующую основную задачу:

- анализ модальных глаголов: *can, may, must, should, ought (to), need*.

Изложение основного материала статьи. В английском языке есть группа глаголов, которые показывают не действия, а только отношение к ним со стороны говорящего. Они называются модальными [4, с. 134-137].

С их помощью говорящий показывает, что он считает то или иное действие допустимым или недопустимым, неизменным или бесполезным, вероятным или невероятным. К числу модальных глаголов относятся *can, may, must, ought, shall, should, will, need* и *dare*. Кроме того, модальные смыслы могут быть показаны еще глаголами *to have* и *to be*.

Чисто модальные глаголы являются неполными по форме, так как у них отсутствует ряд грамматических форм, например: они не имеют суффикса *-s* в 3-м лице единственного числа настоящего времени; у них нет инфинитива, **ing-** формы и причастия; у некоторых из них нет формы прошедшего времени (*must, should, ought, need*). Среди других особенностей модальных глаголов нужно упомянуть следующие:

1) инфинитив смыслового глагола употребляется без частицы *to* после всех модальных глаголов, кроме *ought, to have* и *to be*;

2) вопросительные и отрицательные формы предложений, в которых имеются модальные глаголы, строятся без вспомогательного глагола *do*, за исключением глагола *to have*, например:

Must Helen sing too? - Елена тоже должна петь?

Helen cannot go with us today. - Елена не может пойти с нами сегодня.

Значение ирреальности/проблематичности может передаваться с помощью глаголов *can, may, should, to be to, ought to* [4, с. 156 - 160].

Модальные глаголы потеряли свой начальный словарный смысл, и употребляются в нынешнем английском языке для формулирования всевозможных нюансов модальности, как логической (вероятность, надобность, волеизъявление) так и эмоциональной (колебание, изумление, укор) [4, с. 170].

Чаще всего употребляются модальные глаголы: *can, may, must, should, ought (to), need*.

Проанализируем их.

1. *Can*. Этот модальный глагол имеет две формы *can* для настоящего времени и *could* для прошедшего.

They can expect to face the enemy. - Возможно, им придется встретиться с врагом.

Неуверенность, сомнение, слабая степень вероятности, неверие; *can* в этих значениях выражается в вопросительных, отрицательных предложениях.

Выбор формы инфинитива определяется видовременной характеристикой действия.

Can situation be to grave? (Неужели...?) -

The situation cannot be to grave (не может быть...)

Разрешение; в этом значении *can* употребляется в утвердительных и вопросительных предложениях, и отрицательная форма будет обозначать запрещение.

You can take my dictionary. - Ты можешь взять мой словарь.

Сослагательная форма *could* с не перфектной формой инфинитива выражает малую степень вероятности, а также вежливую просьбу.

If he could wait... - Если бы вы только могли подождать.

В значении «способность, умение» (*ability, capability*) форма *could* может выражать ирреальность/проблематичность.

Форма *could* является формой прошедшего времени, если применяется в контексте прошедшего времени. Она указывает только на *возможность* совершения действия в прошлом – вопрос о том, было ли действие совершено остается открытым:

Pete could prepare all he needed. - Петя мог делать все, что хотел.

Форма *could* является формой *сослагательного* наклонения, если она употребляется в контексте настоящего времени, например:

Could you come and see us on Sunday? - Могли бы вы прийти к нам в воскресенье?

Если за *could* следует простой инфинитив, то действие относится к настоящему или будущему. Если же за *could* следует перфектный инфинитив, то это соединение указывает, что данное действие могло бы случиться, но не случилось в прошлом:

Now Helen clearly sees all the faults I ended and could have escaped.

Теперь Елена ясно видит все те погрешности, которые я сделал, и которых мог бы не совершать.

В отрицательных предложениях форма *can* может показывать невероятность (*Improbability*):

Helen can't be truly unfriendly. - Не может быть, чтобы Лена на самом деле была такой недружелюбной.

В вопросительных предложениях форма *can* может выражать неуверенность или сомнение (*uncertainty, doubt*), например:

Can it be true? - Неужели это правда?

2. *May*. Этот глагол выражает допущение возможности, маловероятности, предположение; это значение встречается в утвердительных и реже в отрицательных и вопросительных предложениях. После *may* может следовать инфинитив в любой форме.

He may not be at home. - Его может дома не быть.

Это значение *may* синонимично значению модальных слов *perhaps* и *may be*.

Это же значение может быть нередко сослагательной формой *might*, которое выражает еще меньшую степень вероятности:

Объективная возможность с *may* встречается только в утвердительных и вопросительных предложениях; при отрицательном ответе на вопрос, начинающийся с *may I...?* обычно употребляется форма с *can't* (*may not* носит слишком отрицательный оттенок)

May I make in here? - Yes, you *may*; no, you *can't*

You may not smoke in here (официально)

Сослагательная форма *might* употребляется для выражения просьбы или упрёка.

You might tell me what he said.

В сочетании с перфектным инфинитивом *might* выражает раздражение говорящего по поводу незавершившегося действия.

You might have helped me.

3. *Must* может переводиться как:

а) надобность, долг.

В этом значении *must* применяется с неперфектной формой инфинитива, действие которого относится к настоящему или неопределённому времени.

В значении надобности *must* встречается в утвердительных и вопросительных предложениях. Он приобретает значение решительного запрета.

This is interesting, you mustn't joke about it.

б) догадка, возможность. В данном случае это догадка, граничащая с уверенностью. Это значение соответствует смыслу русского модального выражения «должно быть».

Глагол *must* реализует это значение в сочетании с всевозможными формами инфинитива в зависимости от видовременной отнесенности действия.

Helen must be busy; Helen looks very nice.

Для того чтобы выразить догадку отрицательного характера, глагол *must* используется в сочетании с инфинитивом глагола отрицательного значения или с отрицательным наречием *never*.

He must be still unaware of her intention.

в) в ряде устойчивых сочетаний модальное значение *must* ослаблено:

He must be off.

4. *Need*. Модальный глагол *need* может использоваться и как неизменяемый, и гораздо реже как глагол с полной парадигмой. В обоих случаях оно выражает значение надобности, которое осуществится в отрицательных и реже в вопросительных приложениях.

В отрицательных предложениях он приобретает значение отсутствия надобности, бессмысленности:

We needn't worry - Нам не надо беспокоиться

В сочетании с перфектной формой инфинитива *need*, имеет значение бесполезно истраченной попытки, так как отсутствовала надобность в совершении действия, о котором идет речь.

В вопросительных предложениях глагол *need* приобретает риторическое значение:

Need we discuss the question again?

5. *Ought (to)*. Этот глагол обозначает обязательство, нечто воспринимаемое при данных условиях.

I suppose he ought to say a word or two about himself.

В сочетании с перфектным инфинитивом *ought* выражает значение неисполненного долга, к которому примешивается оттенок сожаления или упрёка:

You ought to tell the truth yesterday. - Вчера ты должен был сказать правду.

Центральным значением *ought* является *долженствование*. Это значение, в зависимости от контекста, может смягчаться до выражения только *желательности* действия, совета или рекомендации, например:

At your period you ought to help your mother about the house.

В этом возрасте ты уже должна помогать маме по дому.

Если действие смыслового глагола, который следует за *ought*, относится к настоящему или будущему времени, оно выражается простым инфинитивом; если действие относится к прошлому, то оно выражается перфектным инфинитивом.

You ought to have put everything off. - Тебе следовало бы все отложить

6. *To be*. Как модальный глагол употребляется в двух формах – *Present* и *Past Indefinite*, например:

We are to start off at dawn. - Мы отправляемся на рассвете.

We were to start off at dawn. - Мы должны были отправиться на рассвете.

To be может выражать:

а) *предварительную договоренность или обязанность*, вытекающую из нее, например:

He is to arrive in a week. - Он приезжает через неделю. (*Так мы договорились.*)

Если за глаголом *to be* следует перфектный инфинитив, то это значит, что ожидаемое действие не осуществилось, например:

He was to have arrived yesterday. - Он должен был приехать вчера.

б) *приказы, указания, распоряжения* (часто официальные), например:

The chief says: "I am *to be* in charge of the programme".

Шеф говорит: "мне отвечать за программу".

в) *нечто неизбежное*, например:

He didn't know at the time that he was never to see his son again.

В то время он не знал, что ему не суждено будет снова увидеть сына.

г) *возможность, обусловленную обстоятельствами*, например:

His father was often to be seen talking to the workers.

Его отца часто можно было видеть разговаривающим с рабочими.

7. *Should*. Как модальный глагол имеет всего одну форму, которая употребляется в контекстах настоящего времени и не изменяется в косвенной речи:

My mother said: "It's late. You should go to bed." - Мама сказала: «Поздно уже. Пора идти спать».

Should обычно выражает *долженствование*. Но это значение в зависимости от контекста может ослабляться до выражения *желательности* действия, совета или рекомендации, например:

We should speak to them right away. - Нам следует (надо) поговорить с ними немедленно.

Как видно из примеров, *should* употребляется в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях [4, С. 176 - 180].

Выводы. Итак, подводя итоги нашего исследования использования модальных глаголов как средств выражения ирреальности в современном английском языке, мы можем констатировать следующее: средства выражения нерегулярности / проблематики составляют существенный пласт английской грамматики. Действительно, как в разговорном, так и в книжном стиле, они представлены таким широким спектром форм и значений, что возникает вопрос о причине этого разнообразия. Подводя итог вышесказанному рассуждению, мы можем сказать, что эти средства служат для того, чтобы разграничить в человеческом сознании реальность объективную, воспринимаемую из мира сюрреалистической, субъективной, существующей только в человеческом сознании.

Эта делимитация очень важна, поскольку без нее любое общение между людьми невозможно. Несомненно, важно точно понимать соотношение действия с реальностью при рассмотрении текстов на любом иностранном языке, поскольку различия в грамматике и синтаксисе неизбежно создают трудности в восприятии и переводе этих текстов. Но еще важнее уметь выявлять ирреальность в процессе реального общения, поскольку без этого невозможно адекватно понять речь собеседника.

Литература:

1. Адмони В. Г. Категория модальности в английском языке. – М.: Просвещение, 1979. – С. 36 – 42.
2. Балли Ш. Р. Общая лингвистика и вопросы английского языка. – М.: Просвещение, 2003. – 238 с.
3. Беличова-Крижижкова Е. Р. О модальности предложения в русском и английском языках. – М.: Наука, 2001. – 203 с.
4. Ицкович В. А. Категория модальности и модальные слова // В сб. Доплідів та повідомлення слова. – Львовський університет, 1978. – С. 134 – 183.
5. Шведова Н. Ф. Модальные глаголы и их использование в английском языке. – М.: Просвещение, 2003. – 238 с.

Педагогика

УДК:373.24

старший преподаватель Карташев Никита Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);

старший преподаватель Исмагилова Радмила Рифовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

старший преподаватель Имамova Римма Мухаметовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена усовершенствованной методике воспитания физических способностей детей дошкольного возраста на занятиях физической культурой. В усовершенствованной методике представлены физкультурные занятия, которые носят сюжетный характер, определенную тематику и проходят в игровой форме. Такой подход к занятиям облегчает процесс обучения и позволяет полностью заинтересовать ребенка в правильном и полном выполнении того или иного упражнения. Во время выполнения сюжетных упражнений проходящих в игровой форме у ребенка легко образуются новые условные связи. Ему проще познавать окружающий мир через игру. Во время педагогического эксперимента проводились сюжетные комплексы упражнений.

Ключевые слова: физическое воспитание, методика дошкольного воспитания, физическое воспитание, дети дошкольного возраста, развития двигательных способностей.

Annotation. The article is devoted to the improved technique of education of physical abilities of children of preschool age on employment by physical culture. In the improved methodology, physical education classes are presented, which have a plot character, a certain theme and are held in a playful form. This approach to classes facilitates the learning process and allows the child to be fully interested in the correct and full implementation of an exercise. During the execution of the plot exercises passing in the form of the game, the child will easily form new conditioned connections. He is easier to learn the world through the game. During the pedagogical experiment, the plot complexes of exercises were conducted.

Keywords: physical education, methods of preschool education, physical education, children of preschool age, development of motor abilities.

Введение. Физическая культура, включающая в свою структуру спорт, является органическим компонентом общей культуры. Понятие культура объединяет все созданные человеком в ходе истории социальные, материальные, духовные средства его жизнедеятельности, составляющие ее структурные элементы как системы. К социальным средствам в данном определении культуры относятся труд и формы его организации и, соответственно, культура труда; социальные институты: государство и право, гражданство, экономика, политика, наука, образование, здравоохранение. Сюда же относится физическая культура, структура которой определяется структурой, как матрицей, общей культуры [3, с. 657].

Актуальность проблемы образа жизни как фактора здоровья людей в России обуславливается сокращением продолжительности жизни, ростом заболеваемости среди детей из-за недостаточной заботы об их здоровье в семьях, кроме того, на здоровье людей влияют и такие негативные стороны современной в России жизни, как наличие в стране безработице, плохого питания из-за нехватки доходов для материального обеспечения [9, с. 794].

Малоподвижный образ жизни – гиподинамия – следствие противоречия между потребностью в генетически определяемом объеме необходимых для нормальной жизнедеятельности организма человека физических движений и их реальным удовлетворением, малоподвижным образом жизни и необходимой физической активностью людей. Для большинства людей именно здесь следует искать причины многих

болезней и, как результат, – преждевременной смерти. Установлено, что не менее чем в 80,0% случаях недостаточное физическое развитие, слабая физическая подготовленность, физическая детренированность организма становятся непосредственной либо опосредованной причиной различных болезней [8, с. 12].

Физическая культура лишь один из элементов совокупности факторов и условий формирования физической культуры человека, часть многофакторного воздействия других жизненно важных условий жизнедеятельности на формирование здоровья человека и его физическое развитие [7, с. 125].

Теория физического воспитания детей непрерывно развивается и обогащается новыми знаниями, получаемыми в результате исследований, охватывающих многообразные стороны воспитания ребенка.

Теория физического воспитания детей дошкольного возраста, имея единое содержание и предмет изучения с общей теорией физического воспитания, вместе с тем специально изучает закономерности физического воспитания ребенка от рождения до школы и в соответствии с этим общие закономерности управления развитием ребенка в процессе воспитания и обучения.

Важнейшей задачей, определяющей особую значимость физического воспитания как основы всестороннего развития, является формирование здорового, крепкого, закаленного, жизнерадостного, отзывчивого, инициативного ребенка, хорошо владеющего своими движениями любящего спортивные и физические упражнения способного к обучению в школе и к активной последующей творческой деятельности [1, с. 37].

До сих пор теория и методика дошкольного воспитания являлась переложением теории и методики физической культуры и приспособлением ее положений к физическому воспитанию дошкольников.

В то же время в недостаточной мере изучены возрастные особенности развития двигательных способностей детей, различия в физическом воспитании и обучении детей каждого года жизни [1, с. 62].

Нервная система детей дошкольного возраста отличается большой пластичностью, на основе чего у ребенка легко образуются новые условные связи. Это свойство необходимо использовать для формирования в раннем возрасте различных двигательных навыков, а также навыков самообслуживания.

Именно в детском возрасте формируются жизненно важные базовые, локомоторные навыки и умения, создается фундамент двигательного опыта, осваиваются основы движения, из элементов которой впоследствии формируется вся двигательная деятельность человека.

Формулировка цели статьи и задач. Цель нашего исследования – усовершенствовать и экспериментально доказать эффективность методики воспитания физических способностей детей дошкольного возраста на занятиях физической культурой.

Задачи исследования: усовершенствовать методику воспитания физических способностей детей 5-6 лет и проверить эффективность данной методики.

Изложение основного материала статьи. Правильное физическое воспитание детей – одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека.

Ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в первые шесть лет. В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долготлетия всесторонней двигательной подготовленности и гармонического физического развития. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок быстрее утомляется, у него неустойчивое внимание, память. Эта общая слабость вызывает и самые различные расстройства в деятельности организма, не только ведет к понижению способности, но и расшатывает волю ребенка. От здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы. Поэтому крайне важно организовывать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее гармоническое развитие личности. В настоящее время в ряде детских учреждений работа по физическому воспитанию ведут организаторы физической подготовки. Но в большинстве дошкольных учреждений проведением занятий по физической культуре по-прежнему занимаются воспитатели.

Физическое воспитание в то же время комплексно решает задачи умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания. Во всех формах организации физического воспитания детей (занятия, подвижные игры, самостоятельная двигательная активность и так далее) внимание воспитателя направляется на воспитание мыслящего, сознательно действующего в меру своих возрастных возможностей ребенка, успешно овладевающего двигательными навыками, умеющего ориентироваться в окружающем пространстве, активно преодолевать встречающиеся трудности, проявляющего стремление к творческому поиску. Теория физического воспитания детей дошкольного возраста непрерывно развивается и обогащается новыми знаниями, получаемыми в результате исследований, охватывающих многообразные стороны воспитания ребенка. Данные исследований, проверенные в массовой практике детских учреждений, вводятся в программы, учебные пособия, учебники и в практическую работу с детьми, содействуя прогрессу всего воспитательно-образовательного процесса. Таким образом, теория физического воспитания детей дошкольного возраста содействует совершенствованию всей системы физического воспитания [1, с. 98].

Осуществлять физическое воспитание детей, это значит [5, с. 227]: уметь анализировать и оценивать степень физического здоровья и двигательного развития детей; формулировать задачи физического воспитания на определенный период (например, на учебный год) и определять первостепенные из них с учетом особенностей каждого из детей; организовать процесс воспитания в определенной системе, выбирая наиболее целесообразные средства, формы и методы работы в конкретных условиях; проектировать желаемый уровень конечного результата, предвидя трудности на пути к достижению целей; сравнивать достигнутые результаты с исходными данными и поставленными задачами; владеть самооценкой профессионального мастерства, постоянно совершенствуя его.

Установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности детей и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Под действием физических упражнений двигательная активность в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

Система физического воспитания в дошкольных учреждениях представляет собой единство цели, задач, средств, форм и методов работы, направленных на укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие детей. Она одновременно является подсистемой, частью общегосударственной системы физического воспитания, которая помимо указанных компонентов включает так же учреждения и организации,

осуществляющие и контролирующее физическое воспитание. Каждое учреждение в зависимости от его специфики имеет свои конкретные направления в работе, отвечающие в целом государственным и общенародным интересам.

Под физическими качествами и способностями мы понимаем такие качества и способности, которые характеризуют его физическое состояние, это - прежде всего состояние его морфофункционального развития: конституция его организма и физиологические функции последнего. К числу признаков, характеризующих конституцию организма, относятся, в частности, такие показатели его телосложения, как рост, вес, окружность тела и др. Среди разнообразных физиологических функций человеческого организма особо следует отметить двигательную функцию, которая характеризуется способностью человека выполнять определенный круг движений и уровнем развития двигательных физических качеств [10, с. 124-125].

Целью физического воспитания является формирование у детей навыков здорового образа жизни. Для решения задач физического воспитания детей дошкольного возраста используются: гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения и др. [4, с. 133].

В дошкольном возрасте развитие ребенка происходит динамично вместе с тем неравномерно, хотя в целом относительно высокими темпами. Характерной особенностью этого возраста является значительные индивидуальные различия в темпах возрастного развития. Это предъявляет большие требования к педагогическому процессу, и особенно к деятельности воспитателя по физической культуре в дошкольных учреждениях [6, с. 24].

Теория физического воспитания учитывает психофизиологические особенности детей дошкольного возраста: возможности работоспособности организма, возникающие интересы и потребности, формы наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления, своеобразия преобладающего вида деятельности в связи, с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка, и подготавливается «переход ребенка к новой высшей ступени его развития» [2, с. 218].

В раннем и дошкольном возрасте совершенствуются функциональные возможности центральной нервной системы, происходят дифференцировки нервных клеток. В процессе взаимодействия с внешней средой у детей формируются умения, и навыки основе уже имеющихся образуются новые, более сложные рефлексы.

Следует учитывать способность центральной нервной системы сохранять следы тех процессов, которые в ней происходят. Отсюда понятна способность детей быстро и легко запоминать показанные им движения. Однако для закрепления и совершенствования усвоенного необходимы многократные повторения.

Большая возбудимость, реактивность, высокая пластичность нервной системы у детей способствуют лучшему, а иногда и более быстрому, чем у взрослых, освоению довольно сложных двигательных навыков: ходьбы на лыжах, фигурного катания на коньках, плавания. Причем очень важно с самого начала правильно формировать двигательные навыки у дошкольников, так как исправлять их очень трудно [5].

Двигательное творчество раскрывает ребенку моторные характеристики собственного тела учит относиться к движению как к предмету игрового экспериментирования. Основное средство его формирования – эмоционально-окрашенная двигательная активность, с помощью которой дети в воображаемую ситуацию, через движения тела учатся выражать свои эмоции и состояния, искать творческие композиции. Создавать новые сюжетные линии, новые формы движений [4, с. 89].

Основным средством и методом физического воспитания является игровой метод. Он дает возможность совершенствования двигательных навыков, самостоятельных действий, проявления самостоятельности и творчества. Игровые действия развивают познавательные способности, морально-волевые качества, формируют поведения ребенка. Наиболее активно этот метод используется в младших группах, но им широко пользуются в работе также и со старшими дошкольниками.

За основу была взята методика проведения занятий физической культурой по программе «Радуга».

В усовершенствованной методике представлены физкультурные занятия, которые носят сюжетный характер, определенную тематику и проходят в игровой форме. Такой подход к занятиям облегчает процесс обучения и позволяет полностью заинтересовать ребенка в правильном и полном выполнении того или иного упражнения. Во время выполнения сюжетных упражнений проходящих в игровой форме у ребенка легко образуются новые условные связи. Ему проще познавать окружающий мир через игру.

Во время эксперимента проводились сюжетные комплексы упражнений, направленные на скоростные, координационные, силовые способности и воспитание гибкости.

Результаты исследования уровня воспитания физических качеств представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тестирования уровня подготовленности физических способностей в контрольной и экспериментальной групп девочек 5-6 лет (M±δ)

Тесты	Сентябрь 2017 г.		Март 2018 г.	
	КГ	ЭК	КГ	ЭК
Бег 20 м (сек)	7,8±1,1	7,8±1,0	7,7±0,1	7,4±0,09
p	p > 0,05		p < 0,05	
Метание мяча из-за головы (см)	259,3±36,3	292,2±11,6	278,1±12,0	299,2±7,1
p	p > 0,05		p < 0,05	
Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см)	7,3±1,6	7,8±1,9	9,1±1,4	11,6±0,9
p	p > 0,05		p < 0,05	
Метания в цель (кол-во раз из 5 попыток)	1,8±0,8	1,9±0,8	2,6±0,8	4,1±0,5
p	p > 0,05		p < 0,05	

Примечание: КГ - контрольная группа; ЭК - экспериментальная группа;

M - среднее арифметическое значение; δ – стандартное отклонение;

p – уровень статистической достоверности; n – количество человек.

В процессе математической обработки результатов при сравнении показателей уровня проявления физических способностей детей дошкольного возраста 5-6 лет контрольной и экспериментальной групп до эксперимента достоверной разницы в показателях не обнаружено. При повторном тестировании обнаружены достоверные различия ($p < 0,05$) между группами по всем тестовым упражнениям.

По результатам исследования уровня воспитания физических способностей у дошкольников 5-6 лет, были выявлены следующие темпы прироста в контрольной и экспериментальной группах: в беге на 20 м – в контрольной группе до эксперимента показатель быстроты составил: в среднем – 7,8 сек., в конце эксперимента – 7,7 сек. Между результатами достоверно значимых изменений не выявлено ($p > 0,05$). Соответствующие показатели в экспериментальной группе, занимающейся по методике акцентированного развития быстроты, составили: 7,8 сек. начале эксперимента и 7,4 сек. в конце эксперимента.

На силовые способности «Метание мяча из-за головы» – в контрольной группе до эксперимента показатель силы составил: в среднем – 259,3 м в конце эксперимента – 278,1 м. Между результатами достоверно значимых изменений не выявлено ($p > 0,05$). Соответствующие показатели в экспериментальной группе, занимающейся по методике акцентированного развития силы, составили: у девочек – 292,2 м начале эксперимента и 299,2 м в конце эксперимента.

На гибкость «Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье (см)» – в контрольной группе до эксперимента показатель уровня гибкости составил в среднем – 7,3 см, в конце эксперимента 9,1 см. Между результатами достоверно значимых изменений не выявлено ($p > 0,05$). Соответствующие показатели в экспериментальной группе, занимающейся по методике акцентированного развития гибкости, составили – 7,8 см в начале эксперимента и 11,6 см в конце эксперимента.

На координационные способности «Метания в цель» – в контрольной группе до эксперимента показатель координационных способностей составил: в среднем – 0,8 попадания, в конце эксперимента – 2,6 попадания. Между результатами достоверно значимых изменений не выявлено ($p > 0,05$). Соответствующие показатели в экспериментальной группе, занимающейся по методике акцентированного развития координационных способностей, составили – 0,9 попадания в начале эксперимента и 4,1 попадания в конце эксперимента.

Выводы. При сравнении показателей уровня проявления физических способностей детей дошкольного возраста 5-6 лет контрольной и экспериментальной группами, было установлено, что до начала эксперимента достоверных различий в показателях между контрольной и экспериментальной группами не обнаружено, в конце эксперимента между группами обнаружены достоверные различия по всем тестам.

В результате исследования выявлено, что данная методика эффективна при воспитании физических способностей детей дошкольного возраста, вследствие чего она может быть использована во всех детских дошкольных учреждениях.

Литература:

1. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков: Киев: Здоровье, 1981. – 116 с.
2. Гужаловский А. А. Основы методики и теории физической культуры: учебник. М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
3. Иванова О.М., Билалова Л.М., Матвеев С.С. Физическая культура как условие качества жизни индивида // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12 (часть 6). – С. 657-661.
4. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учебник. – М.: Просвещение, 1985. – 271 с.
5. Лаптев А. П. Возрастные особенности организма // *Физическая культура и спорт*, М. – 1984. №8. – С. 84.
6. Леонтьев А. Н. Современная психология : учебник / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1983. – 227 с.
7. Матвеев С.С. Социальная детерминация изменения биотического потенциала населения современного регионального социума: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С.С. Матвеев. – Уфа, 2007. – С. 124.
8. Матвеева Л. М. Социальные проблемы физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – С. 12.
9. Шаяхметова Э.Ш., Матвеев С.С., Матвеева Л.М. Образ жизни как фактор здоровья современного. Здоровье и образование в XXI веке. Изд-ва: Сообщество молодых врачей и организаторов здравоохранения. – М., 2016. Т.18. №2. С. 794-797.
10. Шишкина В. А. Двигательное развитие дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 133 с.

Педагогика

УДК 23

доктор педагогических наук, профессор Касаткина Светлана Николаевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТ. ПОЛ. XIX – НАЧ. XX В.В.)

Аннотация. В статье раскрываются региональные особенности и тенденции развития образования в Калужской губернии во второй половине XIX - начало XX веков, раскрываются основные историко-педагогические факторы и условия, определившие своеобразия становления образования Калужской губернии. Также рассматривается специфика работы учебных заведений Калужской губернии, основные предметы, которые преподавались в них.

Ключевые слова: Калужская губерния, образование, училище, реформы, региональные особенности, сельские школы, учебные заведения.

Annotation. The article reveals the regional features and trends in the development of education in the Kaluga province in the second half of the XIX - early XX centuries, reveals the main historical and pedagogical factors and conditions that determined the formation of the Kaluga province. The author also considers the specifics of the Kaluga province, the main subjects that were taught in them.

Keywords: Kaluga province, education, school, reforms, regional features, rural schools, educational institutions.

Введение. XIX век занимает особое место в развитии и становлении именно начальной народной школы в России. Это было время подъема общественно-педагогической мысли, стремления прогрессивных деятелей, истинных патриотов Отечества демократизировать и гуманизировать народное образование, создать широкую сеть школ для распространения грамотности среди народа, передать школы в руки общественности, устранив контроль правительства над ними. Они правомерно видели в просвещении народа важнейший фактор преобразования русского общества. Воспитание призвано было стать по своему содержанию патристическим, народным, доступным каждому гражданину, независимо от его сословной принадлежности. Много внимания уделялось формам и методам обучения, подготовке учителей для народных русских школ. Под сильным влиянием общественного движения правительство вынуждено было провести реформирование школы.

Школьные реформы XIX века, несмотря на их ограниченность и трудности, связанные с их осуществлением, как по стране, в целом, так и в регионах, дали свои положительные результаты.

В историко-педагогической литературе достаточно полно освещены проблемы начального образования в дореволюционной России, идеи и взгляды прогрессивных русских педагогов, глубоко проанализированы школьные реформы, однако, до сих пор слабо изучены вопросы, связанные с развитием народной школы в разных регионах страны, в том числе и в Калужской губернии.

Между тем, в местных архивах и библиотеках содержится богатый фактический материал: отчеты земств, директоров народных училищ, протоколы заседаний педагогических советов, записки и дневники учителей, инспекторов, статистические сборники и другие источники, представляющие немалый интерес для современных ученых и педагогов. В целом все эти материалы позволяют не только полнее представить организацию и содержание учебно-воспитательного процесса в школе, но и почувствовать тот дух гуманизма и народности, который был характерен для многих учебных заведений того периода.

Изложение основного материала статьи. Калужская губерния в начале XIX века была одной из густонаселенных русских губерний. Городское население составляло около 60 тысяч человек, из них 23 тысячи жили в Калуге, остальные – в 12 уездных городах [2].

В губернии в первой половине XIX века развитие народного образования, на которое тратилось очень мало средств из государственной казны, шло весьма трудно. Начальные школы существовали в основном в городах, в селах их почти не было.

В своем рапорте директор училищ Калужской губернии О.Г. Потресов сообщал в училищный комитет при Московском университете о том, что «Сего 1804 г., августа 30 дня... открыты Калужская гимназия и 14 приходских училищ» [2]. В 1804 году в губернии кроме гимназии было 1 уездное училище (в Калуге), 17 малых народных училищ (из них – 15 в Калуге, 1 – в Боровске и 1 – в Козельске) [2].

Число учебных заведений оставалось почти без изменения до 1808 года.

Интенсивный рост начальных народных училищ, благодаря инициативе и сознательности горожан, росту патристических настроений у представителей разных сословий приходится в губернии в 1808-1812 гг., когда был открыт целый ряд малых народных училищ: Мосальске, Перемышле, Малоярославце, Тарусе, Медыни.

И все-таки недостаток в школах для обучения грамоте был очень ощутим, поэтому в уездных училищах стали открывать так называемые приготовительные классы, которые впоследствии были преобразованы в приходские училища. В 1834 году таких классов в губернии было 8.

Уже в 30-х годах XIX века в Калужской губернии получают развитие частные школы, которые сыграли свою положительную роль в распространении знаний среди населения. Инспекторы в своих отчетах признавали, что «... недостаток первоначальных школ в губернии до некоторой степени восполняется частными учебными заведениями, в которых обоюдо пола дети обучаются чтению и письму». (Памятная книжка Калужской губернии на 1861 год, с. 34). В 1834 году только в городе Калуге частных школ насчитывалось 14. Число учеников в них было различным (от 70 детей в одних, до 2-х человек в других). Частные школы возникали при церквях, фабриках и заводах и существовали на личные средства их владельцев.

Широкую известность приобрела, например, открытая в 1833 году Ф.В. Вырским школа в городе Козельске. Это была семейная частная школа, в которой преподавали он сам и его дочь Александра.

В год открытия в школу записалось 36 учеников, а спустя несколько лет (1836 году) в ней уже насчитывалось 170 мальчиков и 120 девочек [6]. Причина большой популярности школы среди жителей Козельска была не только ее доступность (плата за обучение была чисто символической – 25-30 копеек), но, прежде всего, гуманное отношение к детям, использование в процессе обучения передовых достижений педагогики того времени, что вызывало у детей интерес и желание учиться. В школе Вырских старшие, более подготовленные ученики, обучали младших, на уроках использовались наглядные пособия, прописи, часть уроков проходила на природе. Занятия начинались в 8 утра и продолжались с небольшими перерывами до 12 часов дня и после обеда с 14 до 17 часов. Учились круглый год, кроме церковных праздников. В школе царил дух взаимопомощи, сотрудничества, отсутствовали всякие наказания. По воспоминаниям современников, «школа напоминала большую и дружную семью, от нее веяло теплом и светом» [1].

Наряду с частными школами в Калужской губернии получают распространение частные пансионы и специальные учебные заведения для девочек. Так, в 1835-43 годах были открыты 3 женских приходских училища и 4 пансиона, а в 1861 году в губернии существовали: гимназия с пансионом, 11 уездных училищ, 17 приходских училищ, 38 сельских школ, 61 церковных и 6 женских училищ.

В первой половине XIX века происходят изменения и в культурной жизни губернии. Открываются государственные школы, приходские училища и уездные (2-х-классные) для детей купцов, ремесленников, разночинцев. Как сообщалось в рапорте директора училищ Калужской губернии О. Потресова в училищный комитет при Московском университете: «Сего 1804 года августа 30 дня при стечении духовных и светских особ открыта Калужская гимназия... Открыт и класс бухгалтерии при гимназии...» [2].

Гимназия была открыта на базе 4-х-классного народного училища. Калужские купцы подарили учебному заведению библиотеку, чучело морского кота, минералы, гербарии для естественного кабинета. Меценат Борисов внес 300 рублей.

По Уставу 1804 года в гимназии преподавали языки (латинский, немецкий и французский), статистику, географию, курсы философии, политэкономии, логики, изящные и коммерческие науки, естественную историю. Срок обучения – 6 лет, а с 1828 года – 7 лет. За 1829-1833 гг. из учебного плана был исключен ряд предметов, усилено внимание к изучению священной, церковной истории. Гимназия стала семиклассной.

В соответствии с Уставом 1864 года гимназии подразделялись на классические и реальные. Калужская гимназия в 1865 году была преобразована в классическую с преподаванием латинского языка (с 1870 года введен греческий язык).

С середины XIX века значительно возрос контингент обучающихся: в 1860-1870 гг. в среднем он составлял от 270 до 300 учащихся.

С уточнениями и изменениями, внесенными Уставом 1871 года, Калужская гимназия принимает вид, сохранившийся до 1918 года. Она являлась гимназией классического типа с двумя древними языками; семиклассной, но с 8-ми-летним сроком обучения (с 2-х-годичным выпускным классом). По учебному плану 1871 года в гимназии изучались следующие предметы: закон Божий, латинский, греческий, русский язык, церковно-славянский и словесность, французский или немецкий языки, история, география, естественная история, математика, физика и космография, чистописание и рисование.

Среди выпускников гимназии были Министр Внутренних дел В.К. Плеве, князя С. и Е. Трубецкие, профессора А.И. Савин, А.П. Соколов (физик), известный математик П.Л. Чебышов, художник Лукомский, писатель Борис Зайцев и многие другие.

В рассматриваемый период в губернии начинает развиваться и женское образование 26 августа 1860 года в г. Калуге открылась женская казенная гимназия (1860-1918 гг.). Гимназия помещалась в здании, купленном на собранные добровольные средства у купца Билибина. В год открытия в ней насчитывалось 54 ученицы [5]. Учебный план женской гимназии мало чем отличался от учебного плана мужской гимназии. Основными предметами были Закон Божий, русский язык, математика, география, история, чистописание, дополнительные – рисование, музыка, французский, немецкий языки.

Среди педагогов Калужского края наибольшую память о себе оставил К.Э. Циолковский (1857-1935). В 1898 году он перешел из уездного училища в епархиальное, имея большой опыт педагогической работы и отличные характеристики, данные ему как учителю. Константин Эдуардович преподавал в училище до дня его закрытия физику, алгебру, геометрию.

Почти сорок лет своей жизни К.Э. Циолковский посвятил педагогической деятельности в различных учебных заведениях Калужского края.

Педагог-гуманист отстаивал идею свободы и ненасилия, считал, что в обучении нужно пользоваться «настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать как можно больше свободы и самостоятельности, как учащим, так и учащимся.

Главное, как отмечал К.Э. Циолковский, «не надорвать молодых сил», щадить ребенка [3].

Поистине Циолковский был «учителем от Бога». Он не получил систематического образования (по болезни не мог даже окончить 3-го класса мужской гимназии в Вятке), так как «учителей совершенно не слышал или слышал одни только неясные звуки», - вспоминал он в одной из своих биографий [2]. Не учился Циолковский и профессии учителя. Но, тем не менее, благодаря силе воли и страстному желанию быть полезным людям, он смог путем саморазвития и самообразования вырасти от «самоучки чистой крови» до Учителя человечества.

Вспоминая первые педагогические опыты в качестве репетитора, Константин Эдуардович писал о том, что его уроки «имели успех... Гимназисты распространяли про меня славу, будто я понятно объясняю алгебру... Вспоминаю один урок по физике... Ученик был очень способный... Когда мы в физике дошли до аэроstats, то я склеил из папиросной бумаги аршинный шар и пошел с ним к ученику. Летающий монгольфьер очаровал мальчика» [7].

Один из главных принципов его нравственно-этического кодекса: «Никому никогда не причинять никаких страданий».

К педагогике Циолковский относился не только как к науке, но и как к искусству. Он постоянно искал способы, как заинтересовать детей, развить их любознательность, зародить у них жажду знаний.

Учителя Циолковского увлекала педагогика, он стремился отойти от шаблона и казенщины в обучении детей, найти активные методы преподавания, развивающие познавательный интерес у учащихся. Созданный им проект «Какой тип школы желателен?» был написан в 1918 г. и отражает дух той эпохи, когда в Российском обществе сильны были демократические веяния, идеи свободного воспитания, установление дружеских отношений между учителями и учащимися, отмены экзаменов и отметок и т.п. он тем не менее представляет несомненный научный и практический интерес для современности так как многие его положения весьма актуальны.

К.Э. Циолковский был глубоко убежден в том, что для того, чтобы построить новый мир, мир без зла и насилия, без страданий, нужно начинать с преобразования школы и воспитания человека. В предложенном им проекте школе будущего главное - ребенок, его психическое и физическое здоровье, развитие ума и нравственных качеств, гражданское становление. По мнению ученого и педагога-гуманиста, школа призвана в первую очередь заботиться о том, чтобы «не надорвать молодых сил», сохранить в своих воспитанниках «спокойствие души» [7].

В школе будущего все направлено на решение этой важной задачи. Содержание образования определяется возможностями ребенка, его интересами и желаниями. Обучение осуществляется «в очень умеренной степени», без насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения - это и есть показатель того, что все идет благополучно», - отмечал Константин Эдуардович [8].

Учитель-новатор, каким был Циолковский, вел преподавание своих предметов на качественно новом уровне, включал в составленные им программы современные научные данные из области математики, физики, астрономии. Он рассматривал практическое значение тех или иных законов, обращал внимание учеников на практическую пользу для человека тех или иных научных открытий.

На территории калужского края проводили свои педагогические эксперименты В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, внесшие заметный вклад в развитие отечественной школы и образования (в конце XIX – начале XX веков).

В.П. Вахтеров – выдающийся методист, педагог-экспериментатор. Учился в духовном училище, а затем – в семинарии, но под влиянием К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова увлекся педагогикой.

В своей деятельности он руководствовался принципами прогрессивной педагогики 60-х гг. Став инспектором народных училищ Смоленской губернии, он пытался проводить в жизнь свои демократические педагогические взгляды.

Будучи педагогом по призванию, он не мог стоять в стороне от педагогической деятельности.

Организует учительские курсы во многих городах, в том числе и в Калуге, является одним из редакторов вновь созданного журнала «Просвещение», в своих выступлениях отстаивает необходимость и возможность осуществления всеобщего образования; создает концепцию «эволюционной педагогики», которую называл «новой, научной педагогикой». В основу своей педагогической концепции Вахтеров положил идею развития, придавал ей исключительное значение, считал, что она может объяснить все накопленные в то время знания о воспитании, образовании, обучении, систематизировать эти знания, а также стать надежным инструментом дальнейших исследований педагогического процесса и его закономерностей. Идея развития вместе с убеждением о том, что образование во всех его видах и формах является одним из самых важных (если не единственным) фактором общественного процесса и составляет основу «эволюционной» педагогики В.П. Вахтерова. На основе этой «новой научной» педагогики В.П. Вахтеров создавал и свою опытную школу в селе Новолоки Ферзиковского уезда Калужской губернии, где его семья снимала дачу. В школе (3-классной, с дошкольным отделением) была библиотека, особенностью которой было педагогическое направление книжного фонда: труды классиков педагогики, специальные журналы. Школа была центром всей культурно-просветительной работы в деревне. Эту роль выполняли: педагогический музей, драматический кружок, спектакли, водевили. Усилиями Вахтерова был создан великолепный сад, в котором находилось много редких и ценных пород деревьев – это был своего рода уникальный ботанический сад. Вахтеров, создавая окружающую детей среду, мечтал о воспитании истинных людей, граждан своего Отечества.

Шацкий Станислав Теофилович (1878-1934) – выдающийся педагог, чья деятельность связана с Калужским краем, на территории которого располагалась школа-колония «Бодрая жизнь». Основой жизни колонии была трудовая деятельность, которой придавалась прежде всего воспитательная направленность. Ребята были подлинными хозяевами – издавали журналы, ставили спектакли, организовывали концерты.

В 20-е годы XX века не было более известного педагогического учреждения, чем созданная С.Т. Шацким в нашей губернии Первая опытная станция Наркомпроса. Она возникла до революции как сеть учреждений общества «Сетлемент» (позднее – «Детский труд и отдых»), имела 5 детских садов, 16 школ I ступени (начальных), 3 школы II ступени (средние), 2 интерната и другие просветительские учреждения. О ней писали восторженные статьи, ее посещали иностранные делегации. Американский реформатор Джон Дьюи высоко оценивал педагогический эксперимент Шацкого. Опытная станция включала в себя систему дошкольных учреждений, школ, клубов. В нее входили курсы и учебные заведения по подготовке и переподготовке педагогических кадров, научно-исследовательский центр. Главной проблемой, вокруг которой строилась деятельность комплекса, было взаимодействие школы с окружающей средой в целях ее «окультуривания».

Станция работала в двух основных направлениях: изучалась окружающая среда и, в соответствии с крестьянским менталитетом, адаптировались образовательные программы; но и окружающая среда преобразовывалась на новых основах. Крестьяне вовлекались в жизнь школы – для них читались лекции, им раздавали элитные семена, выращенные учащимися в школьных кооперативах, ученики помогали в введении хозяйства, в устройстве быта.

Создание «школы в социуме» благотворно сказалось на осуществлении целостности и непрерывности воспитательной работы. Удавалось реализовать главную задачу коллектива – «организацию всей жизнедеятельности ребенка», способствующая его социализации.

Большую роль в развитии инновации в образовании сыграл Александр Леонидович Чижевский (1897-1964), выдающийся русский ученый, основатель науки гелио- и космобиологии, поэт и художник, был хорошо знаком с трудами К.Э. Циолковского. В своих собственных работах он развивал идеи Константина Эдуардовича о земных и космических связях, о необходимости изучения Вселенной. А.Л. Чижевский доказывал своими научными экспериментами «солнечный», космический смысл человеческой истории, психологии и педагогики, много размышлял о системе гуманистического (научно-поэтического) образования и новой школе.

В этой связи А.Л. Чижевский много внимание уделял проблемам образования и воспитания человека. Он считал необходимым заботиться о формировании у выпускников школы научного мировоззрения, связанного с представлением о научной картине мира, единстве всех явлений окружающего мира, для чего необходимо, как считал выдающийся ученый, знание математики, физики, астрономии, естествознания, наук социальных и наук о самом человеке. В выдвинутых им идеях и положениях несомненно заключены предпосылки для создания такой науки как «космическая педагогика», назначение которой, как полагал А.Л. Чижевский, будет заключаться в разработке теоретических проблем воспитания «человека космического», обладающего «космическим сознанием», «космической нравственностью», «космическими чувствами». Александр Леонидович, также как и К.Э. Циолковский и многие русские космисты думал о реформировании образования и школы, создавал свои проекты. Наиболее известен его проект школы будущего – «Академии поэзии», призванной, по замыслу ее автора, «культивировать искусство в душе ребенка, возвысить его над уровнем абсолютного невежества, вывести его на свет, пробуждая в душе его чистые, нравственные инстинкты» [9].

Школа А.Л. Чижевского – это храм искусства, который он видел как «центр поэтической, художественной и культурной жизни России», где каждый человек, в процессе изучения мировой и русской поэзии, литературы, истории, искусств, которые, по мнению ученого, в своих образах лучше всего отражают внутренний мир, мир чувств человека, мир его духа, - Человек «научится любить и ближнего своего, и в поле каждую былинку, и в небе каждую звезду» [9].

Выводы. Успех реформирования образования, нарастание его интеллектуального, научного потенциала и его возрастающее влияние на многие сферы жизни как в регионах, так и в стране в целом, определяются сейчас, и в еще более значительной степени будут определяться в будущем.

Литература:

1. Арцимович В.А. Воспоминания-характеристики, с. 448.
2. Касаткина С.Н., Климова Н.И., Реймер М.В. Особенности развития образования в Калужской губернии. – Калуга, 2015. С. 49-73.
3. Касаткина С.Н. Развитие народного образования в России в период государственных реформ (18 – нач. 20 вв) по материалам Калужской губернии. – Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2012. – 96 с.
- 4 В.Д. Лагутин. Краткие очерки истории народного образования Калужского края. – Калуга, 1993. – С. 95.
5. Д. Малинин. Калуга. Опыт исторического путеводителя по Калуге и главнейшим центрам губернии. - Калуга, 1992.
6. Н.В. Сахаров. Школа Вырских. – В кн.: В.А. Арцимович. Воспоминания-характеристики. - С.-Пб., 1904, с. 447
7. К.Э. Циолковский. Черты из моей жизни. – Тула, 1983, с. 65.
8. К.Э.Циолковский. Какой тип школы желателен? - Архив РАН, ф. 555, оп.1, д. 386, л.5 об.- 6. /автограф/
9. Чижевский А.Л. В науке я прослыл поэтом.- Калуга.:Золотая аллея,1996, с. 225.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кашуба Инесса Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна

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)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОРА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается развитие креативности студентов университета как фактора их социализации. Авторы моделируют для будущего специалиста среду, стимулирующую развитие креативности, что позволит студентам адаптироваться в новой социальной среде, облегчит процесс становления личности, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, регулирующих взаимоотношения с обществом.

Ключевые слова: креативность, социализация, студент, социальная среда, университет.

Annotation. The article deals with the development of creativity of University students as a factor of their socialization. The authors model for the future specialist such an environment that stimulates the development of creativity, which will allow students to adapt to the new social environment, facilitate the process of personality formation, the acquisition of socially significant characteristics of consciousness and behavior that regulate relationships with society.

Keywords: creativity, socialization, student, social environment, university.

Введение. С нашей точки зрения, рассмотрение развития креативности студентов университета в качестве фактора их социализации объясняется сущностным смыслом креативности, выступающей как интегральное свойство личности, допускающее варьирование путей решения жизненных проблем, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях, определяющих активность в обществе.

Изложение основного материала статьи. Одним из недостатков современного, в том числе и высшего образования является недостаточное развитие креативности студентов. Учебные заведения нуждаются в поиске наиболее эффективных и действенных форм работы по развитию креативности обучаемых, а именно: нестандартного мышления, гибкости и оригинальности, умения генерировать большое количество идей, отказа от стереотипов. Данные навыки позволят студентам адаптироваться в новой социальной среде посредством социализации, представляющей собой процесс становления личности, постепенное усвоение требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом.

Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения, в силу своей природной активности сохраняя и развивая тенденцию к автономии, независимости, свободе, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности. Следствием данной тенденции является развитие и преобразование не только самой личности, но и общества. Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой [3].

Социализация осуществляется в различных ситуациях, возникающих в результате взаимодействия множества обстоятельств и именно совокупное влияние этих обстоятельств на человека требует от него определенного поведения и активности. Факторами социализации и называют такие обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации. Как много обстоятельств, вариантов их сочетания, так много и факторов (условий) социализации.

Факторы социализации - это развивающая среда, которая должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. Факторы социализации являются одновременно и средовыми факторами формирования личности [6].

С нашей точки зрения, рассмотрение креативности в качестве фактора социализации студентов университета объясняется сущностным смыслом креативности, выступающим как интегральное свойство личности, допускающее варьирование путей решения жизненных проблем, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях, определяющих активность в обществе. Креативность личности возникает в результате деятельности в социальном контексте.

Исследование целого направления в психологии творчества, известного под названием креативность, проводили следующие ученые: Н.Т. Алексеев, С.М. Бернштейн, М. Воллах, Дж. Гилфорд, Б. Гизелин, А.Н. Лук, С. Медник, А.Я. Пономарев, В. Смит, П. Торренс, К. Тейлор, Х. Трик, Д. Халперн, Н.Г. Фролов, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский и другие. В последние годы креативность активно исследовалась такими психологами как Л.Н. Алексеева, А.Г. Виноградов, Н.В. Кипиани, В.Р. Пятрулис, И.Н. Семенов, Т.А. Ребеко и другими.

Мы согласны с О.А. Халифасовой и под креативностью понимаем интегральное свойство личности, допускающее варьирование путей решения жизненных проблем, проявляющееся в индивидуально-психологических особенностях, определяющих активность в обществе [7].

Попытки определить креативность посредством познавательных переменных направлены на оценку необычных интеллектуальных факторов и познавательных стилей.

Дж. Гилфорд выделил шестнадцать гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность (впоследствии объединив под общим названием «дивергентное мышление», характеризующее способностью выдвигать множество в равной степени правильных идей при решении некоторой проблемы, нестереотипностью самого мышления): беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула) [1].

Мы считаем, что креативность в той или иной степени присуща каждому человеку, а ее развитие в основном определяется тем, в какой среде развивался человек и насколько данная среда, способствовала развитию творчества, поддерживала и развивала индивидуальность. В нашем случае средой для развития креативности является высшее учебное заведение.

Крупнейшие дидакты И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин обратили внимание, что несмотря на данную от природы способность к креативности, каждый человек может реализовать ее на разном уровне. Только целенаправленное обучение даст возможность обеспечить высокий уровень ее развития [4].

В процессе исследования мы пришли к выводу, что проявлению креативности препятствуют влияние среды, запреты, социальные шаблоны, то есть можно трактовать роль элементов образования, усиления акцента на самостоятельную работу студентов как весьма позитивный момент. И на этой основе развитие креативности у обучаемых является путём освобождения от тех «стандартов», которые студенты приобрели ранее. К тому же творческие задания способствуют общему креативному развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир человека.

Важным составляющим компонентом всесторонней подготовки студентов является развитие у них креативного мышления, формирование умения мобильно использовать приобретаемые компетенции и субъектный опыт как при изучении дисциплин, так в жизни. Одним из принципов обучения является принцип сознательности и активности студентов в обучении. Человек только тогда сможет успешно действовать в различных жизненных ситуациях, при выполнении сложных жизненных задач, когда его знания, навыки и умения, приобретаемые на занятиях способствуют развитию мышления и креативности, а следовательно и социализации.

С нашей точки зрения, для обеспечения эффективности образовательного процесса необходимо использовать все виды организации учебных занятий; все виды учебной деятельности учащихся (включая игровую, практическую, проектную, исследовательскую, поисковую, в том числе во внеучебное время); оптимальные средства и методы оценки качества образовательного процесса (для текущего управления процессом) и уровня подготовленности обучаемых (для оценки результативности имеющихся компетенций).

Важно стимулировать результативность креативной деятельности студентов через активизацию интеллекта и эмоционального вовлечения. Необходимо обеспечивать реалистичное столкновение с возникающей проблемой, определенное погружение в нее, наряду с эмоциональной вовлеченностью обучаемых, подводя их и к столкновению разнонаправленных идей, решений, точек зрения.

Таким образом, нами были выделены следующие способы развития креативности студентов университета:

1. Преобладание демократического типа преподавания, эмпатийность преподавателя, отсутствие критики по отношению к обучаемым (способствует свободному проявлению дивергентного мышления).

2. Внедрение инновационных форм организации учебной деятельности в вузе (лекций-консультаций, семинаров в форме заочной экскурсии, исследовательских студенческие лаборатории и т.д.).

3. Поощрение дискутирования. Предоставление студентам возможности высказываний собственной точки зрения, оригинальных идей (с аргументацией), даже если, с точки зрения преподавателя они несостоятельны.

4. Усиления акцента на самостоятельную работу студентов.

5. Использование задач «открытого» типа при составлении проверочных тестов (задачи «закрытого» типа с единственно правильным ответом не формируют таких важных качеств креативного мышления, как навык ухода от известных ответов, оригинальность и самостоятельность мысли).

6. Использование вопросов дивергентного характера применительно к различным областям учебного и внеучебного характера.

7. Формирование адекватной позитивной самооценки студентов.

8. Демонстрация преподавателем собственного креативного подхода к решению возникающих проблем.

Наши наблюдения показывают, что развитию креативности способствует и активная внеучебная деятельность студентов. В ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» широко представлены студенческие организации: «Студенческое научное общество», «Профком студентов и аспирантов МГТУ», «Отдел по молодежной политике МГТУ», «Спортивный клуб «Стальные сердца», «Студенческий пресс-центр МГТУ», «Студенческий отряд им. С.С. Уваровского», «Волонтерский центр «По зову сердца», «Студенческий КВН» и т.д. Цели данных организаций многоплановы, от создания условий для всестороннего и наиболее полного развития и реализации творческого и научного потенциала студентов МГТУ, повышения исследовательской активности студентов университета, выявления их научного и организационного потенциала, привлечения студентов к участию в научных мероприятиях различного уровня («Студенческое научное общество») до обеспечения оптимальных условий для становления и самореализации личности студента, будущего высококвалифицированного специалиста, обладающего высокой культурой, гражданской ответственностью и качествами лидера, способного внести весомый вклад в развитие российской промышленности, науки, образования и культуры («Отдел по молодежной политике МГТУ»).

Как показал наш опыт, исходя из разнообразия предложенных студенческих организаций каждый обучаемый, исходя из собственных пожеланий и возможностей, может выбрать ту, которая для него, как будущего специалиста будет моделировать среду, максимально стимулирующую развитие его креативности, что позволит адаптироваться в новой социальной среде, облегчит процесс становления личности, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения.

Выводы. Исходя из того, что преподаватели современных высших учебных заведений обязаны учитывать, что студенты в будущем столкнутся в работе с практическими проблемами (преподавание в вузе не может учесть в силу их новизны), то одной из задач высшей школы становится развитие креативности обучаемых. Учитывая сущностный смысл креативности, которая выступает фактором социализации студентов, обеспечивающей оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой, целесообразно использовать не только учебную, но и внеучебную деятельность в вузе.

Литература:

1. Гилфорд Джой Три стороны интеллекта: Психология мышления / Дж. Гилфорд. - М.: Прогресс, 1999. - 437 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальные исследования формирующего влияния микросреды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. - 1994. - Т. 14. - №4. - С. 83-93.
3. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. - СПб.: Изд-во «Речь», 2015. - 222 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
5. Оринина Л.В. К вопросу о формировании адаптивных стратегий поведения у представителей современной молодежи / Л.В. Оринина // Инновации и традиции в современном образовании, психологии и педагогике: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2017. – С. 156-158.
6. Социология: Учебник для вузов / В.Н. Авриленко, Н.А. Нартов, О.А. Шабанова, Г.С. Лукашева; Под ред. Проф. В.Н. Лавриненко. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 407 с.
7. Халифаева О.А. Реализация психологических условий развития креативности в подростковом возрасте как перспектива развития образования в современном мире / О.А. Халифаева // Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Астрахань: Новая линия, 2005. – С. 109-113.

Педагогика

УДК 378

преподаватель Клычков Кирилл Евгеньевич

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические источники, рассматривающие особенности профессиональной деятельности тренера-преподавателя. Выявлены специфические черты, лежащие в основе тренерско-преподавательской деятельности. Определено, что профессиональная деятельность тренера-преподавателя схожа с другими педагогическими специальностями, но имеет определенные специфические особенности, выявлению которых и посвящена статья.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, тренер-преподаватель, педагогическая деятельность, обучающиеся, профессиональная специфика.

Annotation. This article analyzes many sources, and discusses the various features of the professional activities of the trainer-teacher. It is noted that it relates to the peculiarities of pedagogical activity. A number of specific features characterizing the coaching and teaching activity are identified. It is determined that the professional activity of the trainer-teacher is similar to other pedagogical specialties, but has specific features that distinguish it from them.

Keywords: professional activity, trainer-teacher, pedagogical activity, trainees, professional specifics.

Введение. В мире существует множество различных профессий и специальностей, которые подчинены своим правилам, специфике и структуре, а также в рамках истории отражают процесс разделения труда в обществе.

В отечественной психологии, многими исследователями, отмечалось высокое значение категории деятельности, и довольно часто встречались утверждения, характеризующие деятельность как категорию важнейшего значения [1, 14, 19]. Невзирая на «значимость» категории деятельности, до сих пор в психологии и педагогике не существует конкретного определения данного понятия. При формулировке определений деятельности, разные исследователи отталкиваются от нескольких аспектов: взаимосвязи (между человеком и окружающим миром; осуществление сознательно поставленной цели); функциональности (обозначение

функций деятельности; удовлетворение человеческих потребностей); отношения (активное отношение субъекта деятельности к действительности) [3, 6, 17].

По определению А.Н. Николаева: деятельность – это осознанная, целесообразная, конкретная и продуктивная активность человека, выражающаяся в его отношении к окружающей действительности и направленная на удовлетворение его потребностей. К основным характеристикам деятельности, исходя из данного определения, можно отнести: сознательность; целесообразность; активность [11].

Изложение основного материала статьи. Для детального изучения профессиональной деятельности следует рассмотреть её психологическую структуру (строение). Единства мнений, касаемых структуры профессиональной деятельности, в настоящее время не существует и у разных авторов свой взгляд на её компоненты. К примеру, В.Д. Шадриков выделил: цели, мотивы, принятие решений, программы, подсистему деятельности - важных качеств, информационную основу деятельности [8]. Л.И. Анцыферова выделяла: цель, приемы, умения и навыки, инструменты, предмет деятельности и средства воздействия на него, орудия труда, условия, результат деятельности [10]. И.И. Сулейманов выделил такие компоненты как: процесс деятельности, средство деятельности, результат деятельности, объект и субъект деятельности [15]. В психологической структуре тренера-преподавателя А.Н. Николаев выделяет три главных блока: мотивация; средства; результат [9]. Н.Б. Стамбулова, многое обобщая, говорит о мотивации как совокупности побуждений к активности, порождающих, стимулирующих и регулирующих её. Тем самым, в мотивационный блок необходимо включать как потребность в деятельности, так и все явления, побуждающие человека к деятельности [2]. Многие исследователи говорят, что деятельность имеет цель, т.е. то, чего хочет добиться или создать человек [7, 18]. Существует мнение, что цель или цели профессиональной деятельности четко определены и заданы извне, а также являются центральными, системообразующими компонентами психологической системы деятельности [5]. Одни авторы говорят, что мотив и цель - явления различающиеся, другие – что возможно их "слияние" [4].

Все явления, а также виды деятельности человека, за счет которых реализуются цели и задачи образуют "блок средств деятельности" [13], к которым относятся: условия деятельности (объективные характеристики деятельности, такие как: организация труда, материальная база, санитарно-гигиенические условия, и т.д.); психологические средства деятельности: качества субъекта, которые определяют его способности к деятельности (индивидуальные особенности личности, мастерство (знания, умения, навыки) и, профессионально важные качества личности; способы практического осуществления деятельности (внешние предметные действия субъекта: операции, действия, движения).

Оценка продукта деятельности, заключающаяся в степени его соответствия цели, относится к "результативному" блоку деятельности. Принято считать, что результатом является и продукт деятельности, и изменения в личности, т.е. результат в более широком смысле. Оценивая результативность деятельности необходимо учитывать ее успешность и удовлетворенность ею [12].

Профессиональная деятельность тренера-преподавателя – это педагогическая деятельность (профессия) и педагогический характер является её главной особенностью.

К особенностям педагогической деятельности относятся [16]:

1. Педагогическая деятельность тренера-преподавателя характеризуется повышенной нормативностью, социальной ответственностью и моральным долгом, отвечает государственным образовательным стандартам, нормам морали в обществе. Миссия тренера-преподавателя, состоит в формировании личности обучающихся и постоянно подразумевает его высокую личную ответственность.

2. Педагогическая деятельность тренера-преподавателя достаточно разнообразна: по объектам (обучающийся, учебная группа, их родители, коллеги, сам тренер-преподаватель и характеристики и его деятельности и т.д.), предметам (знания, умения, навыки обучающихся а также их физические и личностные качества), формам (плановые, инициативные, вынужденные и т.д. занятия, коммуникации, и мероприятия), а также способам (технологии, техники, методические приемы и творческие, импровизационные и нестандартные решения) ее осуществления.

3. Объект деятельности тренера-преподавателя - это человек, а продукт его деятельности воплощается в знаниях, умениях, навыках и особенностях личности обучающихся.

4. Педагогическая деятельность тренера-преподавателя не подводится под определенный алгоритм и имеет творческий характер.

Тренер-преподаватель - это педагог, так как "деятельность в спорте это частный случай учебной деятельности" [11]. Отсюда следует, что задачами его деятельности являются обучение и воспитание обучающихся. На основе этой особенности можно обозначить ряд специфических черт, характеризующих тренерско-преподавательскую деятельность:

1. Тренер-преподаватель имеет ведущую роль в воздействии на личность обучающихся. Тренер-преподаватель проводит много времени со своими обучающимися, знает их лучше и это предъявляет как к его личности, так и к профессионализму, высокие требования.

2. Деятельность тренера-преподавателя охарактеризована повышенной ответственностью за физическое и психологическое состояние его обучающихся. Тренер-преподаватель должен исполнять: роль опекуна (на ранних этапах, замещающая родителей); роль наставника (позднее); роль руководителя (на этапе спорта высших достижений).

3. Специфика деятельности тренера-преподавателя - относительно неустойчивая система "тренер-преподаватель - обучающийся". Тренеру-преподавателю важно внушение доверия к уровню своего профессионализма и вызов у своих обучающихся симпатии, чтобы их не потерять. Отношение обучающихся к тренеру-преподавателю связано с ростом их результатов. Успешность развития и воспитания обучающихся, зависит от умения тренеров-преподавателей с ними общаться.

4. Еще одна особенность тренерско-преподавательской деятельности - это высокая стрессогенность, которая приводит к серьезным нервным перегрузкам.

Высокая стрессогенность деятельности тренера-преподавателя обуславливается следующими факторами:

- часто деятельность тренера-преподавателя проходит в условиях соревнований, на выезде;
- тренер-преподаватель часто контактирует с большим кругом лиц, которые причастны к учебно-тренировочному и соревновательному процессу;

- успех деятельности тренера-преподавателя зависит от результата обучающихся и таких факторов как личность руководителей, состояние материального обеспечения и т.п.;
- деятельность тренера-преподавателя охарактеризована повышенным профессиональным риском, так как постоянно присутствует вероятность напрасной многолетней работы по причине прекращения занятий или наличия травм и временного отсутствия обучающихся и т.д.;
- профессиональный статус тренера-преподавателя неустойчив, он находится на пике в моменты успешных выступлений обучающихся и падает вследствие неудач, а также отличается повышенной конкурентностью;
- деятельность тренера-преподавателя имеет публичный характер. В ситуации соревнований тренер-преподаватель испытывает переживания, как и обучающиеся, но сдерживает или скрывает их, имея, ко всему ограничения в возможностях влиять на ситуацию;
- тренерско-преподавательская деятельность не исключает возможность получить травму при показе, страховке и иных случаях, особенно, когда физические возможности снижаются, к чему он бывает не подготовлен психологически.

Деятельность тренера-преподавателя существенно отличается к примеру от деятельности учителя физической культуры, имея свою профессиональную специфику. Выделим некоторые моменты:

1. Тренер-преподаватель имеет более выраженную специализацию спорта при сравнении с учителем физической культуры.
2. Тренер-преподаватель более зависим от результата своего труда, так как он зависит от спортивных достижений обучающихся.
3. Тренер-преподаватель имеет нерегламентированный характер своей деятельности (он часто может работать в выходные и праздничные дни, в вечерне время и т.д.).
4. Тренер-преподаватель должен уметь заинтересовывать и привлекать новых лиц к занятиям спортом.
5. Тренер-преподаватель осуществляет реальный прогноз для роста результативности у обучающихся.
6. Тренер-преподаватель и его обучающиеся вынуждены постоянно концентрироваться на текущих и ближайших целях.
7. Тренер-преподаватель отвечает за сохранность здоровья обучающихся. В тренерско-преподавательской деятельности, при стремлении к максимальным достижениям, важно не растратить здоровье.
8. Тренер-преподаватель на протяжении своей профессиональной деятельности должен поддерживать хорошую спортивную форму, поскольку спорт, которым он занимается и он сам, создают мотивацию для привлечения новых лиц к занятиям, а также в состав педагогических умений тренера-преподавателя входит самостоятельный показ различных элементов при их разучивании.

Выводы. Профессиональная деятельность тренера-преподавателя имеет как схожие черты с другими педагогическими специальностями, так и специфические, существенно отличающие ее от них.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. №1 (31). С. 5-11.
2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. №5. - 2013 - С. 38-41.
3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1. С. 43-47.
4. Караванова Л.Ж., Сергеева М.Г. Концепция и модель профессионально-личностного развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2014. – 392 с.
5. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.
6. Королева Г.Э., Сергеева М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г. Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово - экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.
7. Орешкина А.К., Сергеева М.Г. Образовательный процесс в социальном пространстве системы непрерывного образования: Учебник – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 114 с.
8. Орешкина А.К., Сергеева М.Г., Е. Б. Горягина. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: Учебное пособие – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 194 с.
9. Пряжников Е.Ю., Сергеева М.Г. Психологические аспекты профессионального самосознания профконсультантов: Монография. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. – 242 с.
10. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование и развитие педагогического мастерства преподавателя: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2007. – 196 с.
11. Сергеева М.Г. Конкурентоспособность выпускника средней профессиональной школы как показатель качества его подготовки // Человеческий фактор: общество и власть. 2004. № 4. С. 68-69.
12. Сергеева М.Г. Педагогическая технология «Учебная фирма» и ее роль в профессиональном становлении учащихся // Образовательные технологии: Журнал для организаторов и специалистов обучения в системе высшего и среднего профессионального образования. 2013. № 2. С. 116- 139.
13. Сергеева М.Г. Построение инновационной модели образовательного процесса в вузе при подготовке специалистов // Инновационное образование: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции / ГУО «Академия последипломного образования». Минск, 2011. С. 236-240.
14. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3 – 15.
15. Сергеева М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: Монография – Москва, НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 180 с.

16. Сергеева М.Г. Социальное партнерство как фактор инновационного развития профессионального образования. // В мире научных открытий. Серия «Экономика и инновационное образование». 2011. № 3.1 (15). С. 609-616.

17. Скворцов В. Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / В. Н. Скворцов. – 2017. – № 2. – С. 157–161.

18. Скворцов В. Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.

19. Скворцов В.Н. Особенности развития научного менеджмента и теории управления в переходный период // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. С. 47-50.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук профессор Кокаева Ирина Юрьевна

Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

УСЛОВИЯ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Современный темп жизни, информационная нагрузка детей и молодежи становятся причиной беспокойства и эмоциональной напряженности, которые приводят человека к психоэмоциональным расстройствам и заболеваниям.

В своем исследовании автор рассматривает различные способы психоэмоционального оздоровления младших школьников и проверяет их эффективность среди первоклассников.

Ключевые слова: младшие школьники, комфортная образовательная среда, эмоциональное здоровье.

Annotation: The modern pace of life, the information load of children and youths cause anxiety and emotional tension, which lead a person to psychoemotional disorders and diseases.

In his study, the author examines various ways of psychoemotional sanitation of younger schoolchildren and tests their effectiveness among first-graders.

Keywords: junior schoolchildren, comfortable educational environment, emotional health.

Введение. Эмоции могут активизировать поведение и деятельность человека, повышать продуктивность, но могут и тормозить, раскоординировать его деятельность [1]. Эмоции влияют на функции органов и тканей организма, а, следовательно, сказываются на нашем здоровье. Эмоциональное здоровье является показателем общего состояния детей. Эмоциональное здоровье обеспечивает своевременную адаптацию и социализацию младших школьников, повышает их работоспособность, укрепляет успешность обучающихся. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» учитель должен обеспечивать обучение школьников в эмоционально комфортной и доброжелательной среде [2].

Известно, что младшему школьному возрасту, принадлежит особое значение в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Но в педагогических исследованиях последних лет, ученые с тревогой констатируют об ухудшении эмоционального состояния учащихся [3]. Поэтому поиск эффективных способов эмоционального развития детей младшего школьного возраста является актуальной задачей педагогики, ориентированной на гуманно-культурологическую, личностно-ориентированную парадигмы образования.

Следует признать, что вопросами эмоционального развития детей занимались многие психологи и педагоги (В.К. Виллонас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, С.А. Курносова, Е.М. Торошилова). Н.С. Ульянова, например, признает, что эффективным средством эмоционального развития детей является изобразительное искусство [4]. Большинство ученых (А.Е. Олыпаниковой, С.В. Паршина, Е.М. Торшилова) считают, что все уроки в начальной школе должны быть эмоционально насыщены. А чтобы урок был насыщенным – необходимо эмоционально наполнить его содержанием, формами, методами, средствами обучения и воспитания.

Наблюдения за учителями начальной школы во время педагогической практики свидетельствуют о том, что большинство учителей не используют возможность эмоционального оздоровления младших школьников, не достаточно развивают эмоциональную культуру. Учителя осознают значимость развития эмоциональной сферы младших школьников в повышении качества образования, однако слабо владеют умениями и навыками эмоционального развития обучающихся, поскольку не владеют содержательной и процессуальной стороной развития эмоциональности как личностного качества.

Множество эмоциональных чувств дети черпают из содержания курса «Окружающий мир» и внеклассных занятий. Восприятие природных объектов и иллюстраций на уроках, экскурсии на природу, наблюдения природных явлений, посещение зоопарка, чтение художественной литературы о природе способствуют развитию у детей различных эмоций.

Яркие эмоции у ребенка формируются в процессе знакомства с окружающей природой. Экскурсии помогают увидеть прекрасное в природе, а природа учит ребят лучше видеть, слышать и понимать красоту. Тридцатилетний опыт работы с детьми, в последнее время возросло число тревожных, агрессивных и - враждебно настроенных детей с симптомами эмоциональной неустойчивости. Это серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающими его людьми. Известно, что младшему школьному возрасту, принадлежит особое значение в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Поэтому поиск эффективных способов эмоционального оздоровления детей младшего школьного возраста является актуальной задачей педагогики, ориентированной на гуманно-культурологическую, личностно-ориентированную парадигмы образования [5].

Эмоциональное оздоровление заключается не только в создании условий для психоэмоционального и интеллектуального развития младших школьников, но и в воспитании у них эмоционально-нравственной отзывчивости, доброжелательности, понимания и сопереживании.

Наблюдения за учителями начальной школы во время педагогической практики свидетельствуют о том, что большинство учителей не используют возможность эмоционального оздоровления младших школьников. Они осознают значимость развития эмоциональной сферы младших школьников в повышении качества образования, однако слабо владеют навыками эмоционального развития обучающихся, поскольку не знают содержательной и процессуальной стороны эмоционального развития младших школьников.

Формулировка цели статьи. Выявить условия развития эмоционального здоровья младших школьников и проверить их эффективность на уроках в начальной школе. В качестве рабочей гипотезы выступило предположение, что использование активных и интерактивных методов обучения способствуют эмоциональному развитию младших школьников и активизации учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Для достижения поставленной цели был проанализирован большой объем психолого-педагогической литературы, изучены различные трактовки понятий «эмоциональное здоровье», «эмоциональное благополучие», «эмоциональная отзывчивость» младших школьников (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, С.А. Курносова, Е.М. Горошилова). Подобраны педагогические технологии, методы и средства обучения, которые вызывают положительные эмоции у детей и обеспечивают эмоциональное оздоровление школьников.

Определить критерии и показатели эмоционального благополучия и по ним проверить эффективность условий, предлагаемых на уроках «Окружающий мир», для эмоционального развития первоклассников.

Для решения поставленных цели и задач были использованы теоретические и эмпирические методы: обобщение опыта, полученного во время педагогической практики, анкетирование, беседа, моделирование педагогического процесса на уроках в начальной школе.

Известно, что эмоциональная зрелость является одним из показателей школьной зрелости, а эмоциональное развитие ребенка в возрасте от 6 до 11 лет напрямую связано с переменой его образа жизни, он начинает учиться в школе. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное. Со временем ребенок начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. В школьном возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости – возрастает умение ребенка владеть своими чувствами.

В этот возрастной период у ребенка активно развиваются социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию.

Эмоциональное развитие младших школьников – целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей.

Развитию эмоциональной отзывчивости детей младшего школьного возраста способствуют благоприятные взаимоотношения между одноклассниками. Неблагоприятные межличностные отношения вызывают состояния напряженности и тревожности у детей, агрессивность [6].

У младших школьников в норме должны преобладать позитивный настрой, радость и отзывчивость. А данные, полученные нами констатирующем этапе исследования свидетельствуют о том, что у почти половины первоклассников проявляются признаки эмоционального дискомфорта поскольку преобладают такие отрицательные эмоции как гнев, грусть, зависть и др.

Результаты цвето-рисуночного теста свидетельствуют о том, что в благоприятном эмоциональном состоянии находится только 53% учащихся.

По нашему глубокому убеждению, в начальной школе можно использовать огромное количество способов, позволяющий не только «разбудить» ребенка, но и вызвать у него положительные эмоции. Например, провести на уроки игру, викторину, физминутки, показать презентацию, с фотографиями живой и неживой природы, репродукциями отечественных и зарубежных художников (И.Е. Репин, Ван Гог, И.И. Левитан, М. Келхсаев, А. Есенов и др), в сопровождении с музыкальными произведениями (П.И. Чайковский «Времена года»), почитать стихотворения о временах года, явления природы (А.С. Пушкин, К. Хетагуров и др.). Наблюдения за детьми свидетельствуют о том, что межпредметная связь и интегрированные уроки («Окружающий мир», «Литературное чтение», «Технология», «Музыка» и др.) вызывают интерес и положительные эмоции у детей, активизируют их учебную деятельность, снижают утомление.

В рамках интегрированного курса «Окружающий мир» (1 класс) нами были разработаны уроки «Мои друзья», «Моя семья», «Природа осенью», «Родная природа зимой», «Комнатные растения», «Лес» и другие. В содержание уроков были включены активные методы обучения (презентации, ролевые игры, конкурсы, соревнования, а также система упражнений и коммуникативных игр, способствующих сплочению младших школьников и развитию у них эмоционального благополучия.

Детям нравится элемент соревнования, поэтому его успешно можно включать в различные дидактические игры на уроках.

Музыкальные или динамические паузы, физкультурные минутки могут устранить эмоциональное напряжение, преодолеть негативное настроение в начале урока и вызвать положительные эмоции у детей. Для проведения физминуток можно использовать различные стишки, при поговаривании которых, исчезает напряжение, страх.

При проверке усвоенного материала, можно использовать игровые приемы (соревнование, конкурсы): «Кто быстрее выполнит задание?», «Какой ряд быстрее заполнит таблицу?» и т.д. Это взбодрит детей, повысит стимул, желание и интерес к учебному процессу.

Практика показывает, что в начальной школе дети очень любят отгадывать загадки, которые можно рассматривать как элемент обучающей игры. Загадки применяются при проверке знаний и для закрепления материала на уроках «Окружающий мир».

Множество эмоциональных чувств дети черпают из содержания курса «Окружающий мир» и внеклассных занятий [7]. Восприятие природных объектов и иллюстраций на уроках, экскурсии на природу,

наблюдения природных явлений, посещение зоопарка, чтение художественной литературы о природе способствуют развитию у детей различных эмоций.

Яркие эмоции у ребенка формируются в процессе знакомства с окружающей природой. Экскурсии помогают увидеть прекрасное в природе, а природа учит ребят лучше видеть, слышать и понимают красоту.

Для эмоционального оздоровления младших школьников необходимы следующие условия:

1) обогащение деятельности младших школьников разнообразными методами и приемами обучения с нравственно-ценностным содержанием;

2) интерактивный характер взаимодействия учителя и младших школьников;

3) творческая работа и забота друг о друге;

4) обеспечение субъектной позиции ребёнка;

5) эмпатийность общения педагога и детей;

6) интеграция и межпредметная связь;

7) использование музыки, живописи, поэзии в качестве средств обучения на уроках «Окружающий мир» воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Выводы. Опытное-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Игра имеет важное значение в эмоциональном развитии младших школьников, она создает благоприятный психологический климат в классе, развивает взаимопонимание, взаимоуважение, доброжелательность между обучающимися.

2. Уроки «Окружающий мир» оказывают положительное влияние на эмоциональное развитие учащихся и на всю его учебную деятельность, поскольку способствует лучшему усвоению учебного материала и полноценному развитию личности.

3. Наблюдения за учителями начальной школы во время педагогической практики свидетельствуют о том, что учителя не в полной мере используют возможность эмоционального оздоровления младших школьников, не достаточно развивают эмоциональную культуру младших школьников. Учителя осознают значимость развития эмоциональной сферы младших школьников в повышении качества образования, однако слабо владеют умениями и навыками эмоционального развития обучающихся.

4. Предложенные средства оказываются малоэффективными, если рядом с младшими школьниками оказываются педагоги, равнодушные к мыслям и чувствам ребёнка (оценивающие детские свойства свысока, определяющие их как недостатки).

Первоклассникам по большей части свойственна относительно значительная эмоциональная возбудимость и слабая эмоциональная устойчивость, что, конечно, связано с особенностями темперамента. Но по большей части младшие школьники легко приходят в возбуждение; проявление шумной радости или печали в связи с несформированностью эмоциональной отзывчивости. Значительная эмоциональная возбудимость сказывается и на восприятии, и на мышлении; она накладывает отпечаток на поведение и на весь психический облик ребёнка. Большое значение в развитии эмоций ребенка имеют уроки «Окружающий мир».

Литература:

1. Кокаева И.Ю. Подготовка студентов-будущих учителей начальной школы к психоэмоциональному оздоровлению младших школьников // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2017. — №5. — С. 40 — 47.

2. Кокаева И.Ю. Значение поликультурной модели полилингвального образования в создании комфортной образовательной среды и психоэмоциональном оздоровлении младших школьников (на примере РСО-Алания) // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 57-8. — С. 70-75.

3. Боженская И. С., Кокаева И. Ю. Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья младших школьников // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — Выпуск № 10. — 2015. — С. 51.

4. Ульянова Н. С. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству; дис. ... канд. пед. наук 2006. Ижевск. 171с. [Электронный ресурс] URL: <https://dissercat.ru/pedagogics/2c0a6563> (дата обращения: 28.03. 2018).

5. Кокаева И.Ю. Основы педагогической психогигиены / учебное пособие / И.Ю. Кокаева; Москва, Изд-во Перо. — 2015. — 194 с.

6. Кокаева И.Ю. Психоэмоциональное здоровье школьников и условия его сохранения в современной начальной школе. — Владикавказ, 2009. — 83 с.

7. Цопанова А.Б., Кокаева И.Ю. Значение уроков «Окружающий мир» в социально-эмоциональном оздоровлении младших школьников национальных регионов России // Научный альманах. — №10 –2 (12). — 2015. — С. 487–490. [Электронный ресурс] URL:<http://ucom.ru/doc/na.2015.10/02pdf>

УДК: 372.881.161.1

кандидат педагогических наук, доцент Кондрашова Наталия Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО) (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Окерешко Анна Валентиновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики» (Университет ИТМО) (г. Санкт-Петербург)

РУССКИЕ ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов русским префиксальным глаголам движения. Приводится краткое лингвистическое описание глаголов движения. Называются трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты при овладении русскими глаголами движения с префиксами, анализируются причины ошибок, возникающих при их использовании. Выделяются этапы обучения иностранцев русским глаголам движения, определяется место изучения префиксальных глаголов в этой системе. Описывается разработанная и апробированная авторами методика обучения иностранцев русским приставочным глаголам движения, называются принципы её построения. Авторы представляют ступенчатую систему упражнений, включающую языковые, условно-речевые и речевые упражнения, уделяя особое внимание упражнениям с использованием различных видов наглядности, видеоматериалов и с выполнением двигательной деятельности. Авторы акцентируют необходимость оптимизации самостоятельной работы студентов за счёт введения проектных заданий, дающих иностранцу возможность активной тренировки применения префиксальных глаголов движения в естественной коммуникации.

Ключевые слова: глаголы движения; приставочные глаголы движения; префикс; (не)совершенный вид глагола; иностранные студенты.

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching foreign students to russian prefix verbs of motion. A brief linguistic description of the verbs of motion is given. The difficulties encountered by foreign students in mastering russian verbs of motion with prefixes are called, and the causes of the errors that arise when they are used are analyzed. The stages of training foreigners for russian verbs of motion are outlined, the place of studying prefixal verbs in this system is determined. Describes the methodology developed and tested by the authors for teaching foreigners to russian prefixing verbs of motion the principles of its construction are called. The authors present a step-by-step system of exercises, including language, conditionally-speech and speech exercises, particular attention is paid to exercises using various types of visualization, video materials and with the performance of motor activity. The authors emphasize the need to optimize the independent work of students through the introduction of project assignments that give to foreigner the opportunity to actively train the use of prefix verbs of motion in natural communication.

Keywords: verbs of motion; prefixing verbs of motion; prefix; (not) the perfect verb form; foreign students.

Введение. Как известно, категория действия занимает центральное положение в семантической системе языка, поэтому глагол является одной из главных единиц обучения любому языку. При этом русские префиксальные глаголы движения вызывают особые трудности при их изучении иностранцами. Этот факт делает необходимым совершенствование методики преподавания данного аспекта русской грамматики иностранным студентам на основе системно-функционального подхода [1].

Изложение основного материала статьи. *Лингвистическое описание приставочных глаголов движения.* Лингвистами выделяется 14 пар глаголов движения с дифференциальными признаками «однаправленность/разнонаправленность движения» и «некратность/кратность движения»: *идти — ходить, ехать — ездить, бежать — бегать, лететь — летать, плыть — плавать, нести — носить, везти — возить, вести — водить, брести — бродить, гнать — гонять, катить — катать, лезть — лазить (лазать), ползти — ползать, тащить — таскать.* При этом учитывается наличие четырёх пар производных глаголов с *-ся*: *нести — носить, тащить — таскаться, гнать — гоняться, катить — кататься* [1, с. 34; 6, с. 86; 7, с. 12]. Сразу оговоримся, что целью данной работы является рассмотрение методики преподавания глаголов движения на подготовительном отделении российского вуза (уровни 0-В1), в рамках которого изучаются первые 8 пар.

Овладение русскими глаголами движения представляет собой большую проблему для многих иностранных студентов. Основными причинами ошибок в употреблении этих глаголов иностранцами являются: отсутствие в некоторых языках глаголов, по-разному обозначающих движение пешком и с помощью конкретного вида транспорта. Иностранец при выборе нужного русского слова сталкивается с разнообразием вариантов (*идти, ехать, лететь, плыть*), чего может не быть в его родном языке; деление названных выше глаголов на пары не на основе их грамматического значения вида, как других глаголов (т. к. все они принадлежат к несовершенному виду), а по логико-семантическому принципу характера движения (однократное однонаправленное/многократное разнонаправленное); сходство произношения глаголов «ехать» и «идти» при их спряжении: *я еду* [‘йэду] – *я иду* [и ду]. Многие иностранцы не проговаривают йотированный звук [‘йэ] в слове «еду» и нечётко ставят в этом слове ударение, вследствие чего произнесение слов «еду» и «иду», а также других форм этих глаголов становится почти идентичным. Данные моменты составляют специфику русских глаголов движения и затрудняют их изучение иностранцами.

Однако ещё более значительные затруднения возникают на следующем этапе овладения данным аспектом русского языка – при изучении глаголов движения с приставками. «В современном русском языке с парными глаголами движения взаимодействуют около 20 продуктивных приставок: *в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-*» [6, с. 87]. Согласно требованиям к первому уровню владения русским языком, иностранец должен уметь распознавать и активно применять глаголы движения с префиксами *в-, вы-, у-, по-, при-, пере-, про-, о-(об-), за-, подо-, до-, от-* [11, с. 12].

Изучая префиксальные глаголы движения в рамках уровня ТРКИ-1, иностранные учащиеся сталкиваются со следующими трудностями: 1) кроме семантической категории кратности/некратности движения у этих глаголов существует разграничение по грамматическому значению вида: *приходить* – *прийти*, *уезжать* – *уехать* и др. При этом особую трудность вызывает факт отсутствия грамматического значения совершенного вида у глаголов группы «ходить» даже после присоединения к ним префиксов: *ходить* (НСВ) – *приходить*, *уходить*, *заходить* и т. д. (НСВ); 2) разные значения префиксов, вызывающие омонимию кратных глаголов, и отсутствие некоторых видовых пар глаголов с этими префиксами: префикс *по-* в сочетании с глаголами группы «идти» указывает на начало движения: *пойти* (*поехать*, *побежать*, *полететь*, *поплыть*) значит «начать идти (ехать, бежать, лететь, плыть)»; а в сочетании с глаголами группы «ходить» этот же префикс обозначает непродолжительность движения: *походить* (*поездить*, *побегать*, *полетать*, *поплавать*) значит «ходить (ездить, бегать, летать, плавать) некоторое время» [9, сс. 445, 465]; префикс *про-* в сочетании с глаголами групп «идти» и «ходить» указывает на преодоленный путь (*пройти* – «совершить какой-н. путь, преодолеть какое-н. пространство ходьбой» [9, с. 497], а в сочетании с глаголами группы «ходить» этот же префикс, кроме указанного значения, может обозначать ещё и длительность действия, образуя глаголы совершенного вида: *проходить* (*проездить*, *пробегать*, *пролетать*, *проплавать*) значит «провести какое-н. время в ходьбе (езде, беготне, полёте, плавании)» [9, сс. 491, 495, 499, 502, 510]; префикс *за-* у глаголов несовершенного вида имеет значение неосновной цели движения: *заходить* (НСВ) – «по пути куда-л. бывать где-л., посещать кого-л.», а у глаголов совершенного вида этот префикс указывает на начало действия: *заходить* (СВ) — «начать ходить» [9, сс. 168, 184], причем в этом значении префикс употребляется только с глаголами группы «ходить»; префикс *с-*, кроме значения «движение вниз» с глаголами обеих групп (*сойти* – *сходить*), при сочетании с глаголами группы *ходить* приводит к образованию глаголов совершенного вида в значении «пойти куда-н. и, побыв, возвратиться» [9, с. 639] – *сходить в театр*; 3) сочетание значения направления и времени у приставок *вы-* и *у-*: *выйти* – «покинуть место ненадолго, планируя вскоре вернуться», тогда как *уйти* – «покинуть место на длительное время»; 4) сверхгенерализация правила образования прошедшего времени и вследствие этого — ошибочное образование этой формы от глагола «*выйти*»: «*вышёл*» по аналогии с «*ушёл*», «*пришёл*» и т. д.; 5) сочетание приставочных глаголов движения с различными предложно-падежными формами существительных; 6) существование некоторых префиксов в трёх вариантах: *от-/отъ-/ото-* (*отходить*, *отъезжать*, *отойти*), *об-/объ-/обо-* (*облететь*, *объехать*, *обойти*) и др.; 7) изменение основы глаголов *идти*, *плавать* и *ездить* при добавлении к ним приставок (*прийти*, *приплыть*, *приезжать*) и изменение спряжения у глагола «ездить» (2) – *приезжать* (1); перемещение ударения у глагола «бегать»: «бегать – *убе*гать, *прибе*гать и т. д.

Методика обучения иностранных студентов применению приставочных глаголов движения.

Обучение иностранцев русским глаголам движения происходит поэтапно [6, с. 88-89; 7, с. 13]: 1) ознакомление с глаголами *идти*, *ходить*; 2) добавление префиксального глагола *пойти* и отработка триады *я ходил(а) = я был(а) – я иду – я пойду*; 3) знакомство с парой *ехать – ездить* и возможностью выражения движения в пределах одного населенного пункта (*идти – ходить*) и между разными населенными пунктами (*ехать – ездить*); 4) изучение основных переходных глаголов движения без приставок: *ехать – ездить*, *бежать – бегать*, *лететь – летать*, *плыть – плавать*; 5) изучение переходных глаголов движения без приставок: *нести – носить*, *вести – водить*, *везти – возить*; 6) изучение глаголов движения с префиксами; 7) изучение переносных значений глаголов движения.

Как мы видим, изучение префиксальных глаголов движения составляет тот этап работы над глаголами движения в иностранной аудитории, когда студенты уже знакомы с разграничением этих глаголов по общему характеру движения (кратное/некратное, однонаправленное/разнонаправленное), а также с вариантами выражения движения в зависимости от вида перемещения (пешком, с помощью транспорта, по земле, по воде, по воздуху). Таким образом, основной задачей преподавателя на этом этапе является ознакомление студентов со значением префиксов и с изменением лексического и грамматического значения глаголов движения при их присоединении. Обилие префиксов и разнообразие значений префиксальных глаголов движения затрудняют овладение иностранцами данной лексико-грамматической темой. Особую трудность вызывает понимание разницы в значении глаголов с префиксами *по-* («начало движения») и *у-* (*Я пошла домой / Я ушла домой*), *у-* и *вы-* (*Преподаватель ушёл / Преподаватель вышел*), *под-* и *до-* (*Я подошёл к магазину / Я дошёл до магазина*), *под-* и *при-* (*Автобус пришёл / Автобус подошёл к остановке*), *про-* и *пере-* (*Проехать три остановки / Переехать через мост*). Недостаточная дифференциация значений этих префиксов является причиной многочисленных ошибок, например: *Нам надо переехать две остановки. Автобус пришёл к остановке. На перерыве мы ушли в коридор* [2, с. 61].

Принимая во внимание комплексность указанной темы и её сложность для иностранных учащихся, а также учитывая накопленный отечественный методический опыт, мы разработали и апробировали следующую методику обучения иностранцев приставочным глаголам движения: 1. Представление и семантизация глаголов движения с префиксами. Презентация префиксальных глаголов движения во всех учебниках по русскому языку как иностранному осуществляется с помощью картинок или схем. При этом обычно вводятся сразу все основные префиксы. Чтобы снять возможные трудности с пониманием значения глаголов, мы считаем необходимым подкреплять такую семантизацию двигательной наглядностью, а также визуализацией с помощью видео, позволяющего максимально наглядно и однозначно представить характер движения. Укажем некоторые видеоматериалы, помогающие нам семантизировать префиксальные глаголы движения: мультфильмы «Рекс-путешественник», «О том, как гном покинул дом, и что произошло потом», «Разгром», «Закон очереди Мерфи», новелла «Наваждение» из художественного фильма «Операция „Б“ и другие приключения Шурика». 2. Первичное закрепление введенных глаголов, их отработка в языковых упражнениях. Языковые упражнения сами по себе не дают студенту умения участвовать в коммуникации, однако закладывают необходимую для неё базу, формируя автоматизм употребления глагольных форм. Тренировка применения нужных форм префиксальных глаголов движения эффективно осуществляется через следующие языковые упражнения: а) упражнения на выбор необходимого префиксального глагола по грамматическому и семантическому контексту; б) конструирование предложений с помощью подстановочных таблиц, включающих префиксальные глаголы движения и предложно-падежные формы существительных; в) подстановочные упражнения, формирующие автоматизм конструирования предложений с нужным глаголом. Поскольку, как было сказано выше, основную трудность на этапе изучения глаголов движения с префиксами составляет усвоение значений самих префиксов, особенно продуктивными

оказываются подстановочные упражнения, построенные по принципу противопоставления, основанные на одновременном показе двух кадров видеоматериала или картинок, изображающих оппозиционные грамматические значения: *Антон подошёл к столу – Антон отошёл от стола; Анна вошла в комнату – Анна вышла из комнаты; покупатель вышел из магазина – Покупатель ушёл из магазина; Студент ушёл из университета – Студент пришёл в университет*. Кроме подстановки необходимого приставочного глагола, этот вид упражнений может быть также нацелен на формирование автоматизма употребления префиксальных глаголов нужного вида: *Когда Антон (войти/входить) в комнату, он увидел на столе письмо;* г) трансформационные упражнения, требующие изменения глагольной формы по лицам/временам/видам; д) упражнения на дополнение и расширение предложений, формирующие грамматический языковой навык правильного сочетания префиксальных глаголов движения и предложно-падежных форм существительных (можно выполнять это упражнение в виде языковой игры «снежный ком»); и) упражнение на перефразирование: *Скажите по-другому: Мой друг будет у меня через 2 часа. – Мой друг придёт ко мне через 2 часа.* й) упражнения, формирующие навык визуального распознавания и понимания приставочных глаголов движения при чтении, с заданием начертить на карте маршрут, читая текст; к) упражнения, формирующие навык слухового распознавания префиксальных глаголов движения, с заданиями: вписать услышанный глагол в текст с пропусками; чертить на карте маршрут, слушая текст. 3. Тренировка употребления префиксальных глаголов движения с помощью условно-речевых упражнений. Эти упражнения ведут к формированию умения самостоятельного использования префиксальных глаголов движения в говорении и письме, однако студенту при продуцировании высказывания ещё требуется опора. На этом этапе мы предлагаем следующие виды упражнений: а) пересказ/письменное изложение прослушанного или прочитанного текста на тему движения; б) составление собственных диалогов/полилогов с опорой на знакомые образцы на тему «На улице» («В городе»); в) комментирование сюжета видеоматериала, демонстрирующего движение персонажей. Оно может осуществляться как устно, так и письменно в виде составления сценария фильма. В качестве зрительных опор можно использовать указанные выше видеоматериалы. Необходимо заметить, что на начальном этапе обучения коммуникативные потребности учащихся покрываются в основном несколькими префиксальными глаголами, образованными от глаголов *идти, ходить, ехать, ездить* [8, с. 142]. Озвучивание же видеоматериалов позволяет включить в коммуникацию практически все префиксальные глаголы, демонстрируя самые разные жизненные ситуации; г) описание картинок, показывающих движение героев, или комментирование движения персонажа с опорой на схему маршрута; д) тренировка форм императива с помощью подачи инструкций одному из студентов группы: «Дойди(те) до доски!», «Обойди(те) стул!», «Пройди(те) через комнату!», «Выйди(те) в коридор!». Этот вид упражнений является чрезвычайно эффективным, так как активизирует двигательную память. При тренировке глаголов движения необходимо соединять речемыслительную деятельность с двигательной. Это способствует лучшему усвоению значения префиксальных глаголов, их запоминанию, а также позволяет проверить правильность их понимания студентами, так как максимально соответствует самой природе изучаемого явления, ведь глаголы движения призваны отображать движение. 4. Совершенствование навыка употребления префиксальных глаголов движения с помощью речевых упражнений, позволяющих подоготовить иностранца к их использованию в естественной коммуникации: ситуативные упражнения: а) описание своего маршрута до университета при объяснении преподавателю причин своего опоздания на занятие; б) составление высказывания в условиях предложенных ситуаций типа: «Пригласите Вашего друга в гости и объясните ему маршрут»; «Ваши друзья улетают домой. У них много вещей. Им нужно добраться до аэропорта. Предложите друзьям свою помощь»; в) подробное описание своего маршрута до университета/до общежития/до магазина и пр. как объяснение недавно приехавшему студенту. Это задание можно сделать максимально коммуникативным, если записать на диктофон текст маршрута с использованием императивных форм глагола, придав тексту вид навигатора и передав его вновь приехавшим иностранным студентам/гостям города; г) составление маршрутов с использованием карты города с заданием объяснить партнёру, как попасть в нужное место; проектные задания: а) составление маршрута экскурсии по интересным местам города и последующая презентация маршрута в группе [10]. Можно объявить конкурс на самую необычную/самую познавательную и т. д. экскурсию; б) создание путеводителя (туристического маршрута) по значимым местам города, где учится студент, а также по наиболее интересным местам его родного города/родной страны; в) видеозапись своего маршрута до определённого места с параллельным языковым комментарием студентом своих действий.

Проектное задание является завершающим при изучении темы глаголов движения, обобщающим весь изученный материал. Оно является чрезвычайно эффективным, ведь «создание проектов обеспечивает максимальную активность, инициативность и самостоятельность студентов при выборе информационных ресурсов и работе с ними, в управлении своей деятельностью, позволяет соединить теоретические знания с практическими» [5, с. 136]. При этом самыми эффективными оказываются видеопроектные задания, т. е. видеозапись своего маршрута до определённого места или видеопрезентация экскурсии, туристического маршрута, т. к. при производстве видеоролика студент не просто составляет текст, но и помещает его в реальную жизненную ситуацию. Тем самым он выходит за рамки текста как автономного образования на уровень дискурса как совокупности вербальных и невербальных компонентов. Кроме того, создание озвученного видеоролика как итоговое домашнее задание имеет преимущества перед другими видами самостоятельной работы студента благодаря его устной составляющей. Как известно, домашние задания по русскому языку как иностранному обычно выполняются студентом индивидуально и молча. Создание же видеопроектов обеспечивает максимальную активность самостоятельной работы иностранных студентов, побуждая их к русской речи вслух вне занятий в университете. Коррекция ошибок также проходит в этом случае продуктивнее, ведь «просмотр записи позволяет студентам взглянуть на себя со стороны и оценить свою речь и невербальное поведение. Преподавателю легче показать учащимся допущенные ими ошибки с помощью этого учебного фильма, нежели воспроизводить их по памяти» [4, с. 392].

Выводы. Анализируя эффективность применяемых упражнений и потребности иностранных студентов при изучении русских префиксальных глаголов движения, мы пришли к выводу, что методика обучения им должна строиться с учетом следующих принципов: 1. обилие языковой и речевой практики; 2. использование разных видов наглядности на всех этапах обучения; 3. активизация в процессе обучения глаголам движения моторной памяти учащихся; 4. тренировка глаголов движения «в движении». Руководствуясь данными принципами и следуя своей фантазии, преподаватель русского языка как иностранного может расширять

предложенный нами комплекс упражнений, дополняя его собственными упражнениями на формирование навыков и умений использования префиксальных глаголов движения.

Литература:

1. Ахмадуллина, С.В. Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-иностранцами в практическом курсе русского языка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Владимировна Ахмадуллина. — Нижний Новгород, 2002. — 23 с.
2. Ван, Сюань. Ошибки в употреблении приставочных глаголов движения в письменной речи китайских студентов / С. Ван // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: материалы XIV Студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 14 апреля 2017 г. — М.: РУДН, 2017. — С. 60-62.
3. Горбонос, Н.Н. Лексико-семантическая группа глаголов движения в обучении русскому языку как иностранному / Н.Н. Горбонос // Вестник Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева: Гуманитарные и социально-экономические исследования. — 2016. — № 7. — Том 1. — С. 32-41.
4. Кондрашова, Н.В. Использование видеоматериалов при обучении языку специальности на довузовском этапе / Н.В. Кондрашова // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. С.В. Каратаевой и др. — М.: РУДН, 2017. — С. 389-393.
5. Кондрашова, Н.В. Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе / Н.В. Кондрашова // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 1 (62). — С. 134-136.
6. Корчик, Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории / Л.С. Корчик // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. — 2012. — № 1. — С. 84-90.
7. Ласкарёва, Е.Р. «Банальные» глаголы движения в курсе русского языка / Е.Р. Ласкарёва // Альманах мировой науки. — 2015. — № 2-3 (2). — С. 11-15.
8. Ниматулаева, М.Д. Методические аспекты преподавания глаголов движения иностранным студентам / М.Д. Ниматулаева, С.Г. Сопунова // Наука. Искусство. Культура. — 2017. — № 2 (14). — С. 141-147.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. — 20-е изд. — М.: Рус. яз., 1989. — 750 с.
10. Панова, Л.В. Учебная экскурсия по городу как средство изучения глаголов движения: лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ / Л.В. Панова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. — 2015. — № 4 (6). — С. 174-177.
11. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрушина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания — 2-е изд. — М.-СПб.: Златоуст, 2009. — 32 с. — Режим доступа: http://gct.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf.

Педагогика

УДК: 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Мумряева Светлана Михайловна

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

доктор педагогических наук, доцент Егорченко Игорь Викторович

Средне-Волжский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» (г. Саранск)

ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье конкретизировано понятие интерактивного обучения, раскрыты потенциальные возможности интерактивного обучения студентов-иностранцев, выделены условия реализации в контексте обучения в высшей школе, охарактеризованы средства интерактивного обучения в вузе.

Ключевые слова: интерактивное обучение, иностранные студенты, формы обучения, средства интерактивного обучения, вуз.

Annotation. The article concretizes the concept of interactive training, reveals the potential for interactive training of foreign students, identifies the conditions for implementation in the context of teaching in higher education, characterizes the means of interactive learning in the university.

Keywords: interactive training, foreign students, forms of training, interactive teaching tools, high school.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методика обучения иностранных студентов математическим дисциплинам»

Введение. В настоящее время перед вузами Российской Федерации обозначены серьезные организационно-методические задачи, связанные с выходом на международный рынок образовательных услуг, разработкой и позиционированием конкурентоспособных и востребованных образовательных продуктов. Одним из значимых факторов развития российского экспорта научной и технической продукции,

является подготовка зарубежных специалистов как в учебных заведениях Российской Федерации, так и в филиалах отечественных вузов за рубежом.

Важно отметить, что российское высшее образование имеет ряд конкурентных преимуществ, среди которых: фундаментальность русского образования наряду с опытом создания лучшего в мире образования; имеющийся богатый опыт обучения иностранцев, традиционно высокий уровень преподавания (в том числе дисциплин естественно-технического и математического профилей); невысокая стоимость образовательных услуг относительно ряда зарубежных стран. Данные аспекты обуславливают желание значительной части иностранной молодежи в получении российского образования.

Цель исследования состоит в поиске оптимальной стратегии преподавания математических дисциплин иностранным студентам в российских вузах посредством использования эффективных форм, средств и методов интерактивного обучения.

В современных условиях для большинства вузов становится актуальным решение проблемы востребованности выпускника, а также повышения качества и эффективности полученных им знаний, навыков и умений, мобильности его профессиональной квалификации.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования реализация учебного процесса должна предусматривать проведение занятий в интерактивных и активных формах обучения с целью формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций.

В статье конкретизировано понятие интерактивного обучения, раскрыты потенциальные возможности интерактивного обучения студентов-иностранцев, выделены условия реализации в контексте обучения в высшей школе, охарактеризованы средства интерактивного обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Для изучения особенностей интерактивного обучения иностранных студентов исследование проводилось на базе факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (далее – МГПИ), материально-техническое, аппаратно-программное и организационно-методическое обеспечение которых позволили определить потенциальные возможности и перспективы интерактивного обучения в вузе. Для конкретизации понятия интерактивного обучения и выявления оптимальных условий его реализации в контексте обучения в высшей школе использовался системный анализ.

МГПИ является одним из вузов, где реализуется одноступенчатая модель обучения иностранных студентов, которая характеризуется тем, что студенты-иностранцы с первого года обучаются по основным образовательным программам, параллельно изучая и совершенствуя язык на начальном этапе обучения. Данная модель характерна для многих вузов и используется при обучении студентов из стран содружества, в частности, из бывших союзных республик.

В настоящее время Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева занимает определенное место в перечне вузов Российской Федерации по числу иностранных студентов, доля которых за последние годы увеличилась в десятки раз [1].

Сейчас в вузе обучается более двухсот иностранцев. С уверенностью можно говорить о том, что данная ситуация имеет тенденцию роста.

Приоритетной задачей, стоящей перед МГПИ в области обучения иностранных студентов, является подготовка первоклассных специалистов, которые, после обучения, будут востребованы у себя на родине.

На основании анализа результатов ежегодного анкетирования студентов, МГПИ за 2014–2018 гг., задачами которого являлось, в том числе, оценка степени удовлетворенности качеством образования, получаемого в МГПИ, многообразием реализуемых образовательных технологий и материально-технической оснащённостью учебного процесса», обозначены оптимальные формы, методы и средства интерактивного обучения в вузе, а также перспективы реализации интерактивного обучения на лекционных, практических и лабораторных занятиях, в том числе, и для иностранных студентов.

В результате проведенного исследования было выявлено, что понятие «интерактивный» подразумевает способность взаимодействовать, находиться в режиме диалога, беседы с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – прежде всего, диалоговое обучение, в рамках которого осуществляется взаимодействие.

Цель интерактивного обучения – повышение эффективности образовательного процесса, достижение обучающимися высоких результатов обучения и повышение качества знаний, умений, навыков учащихся.

Необходимо отметить следующие особенности интерактивного обучения: образовательный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс совместной познавательной деятельности, развивает коммуникативные качества личности, раскрывает потенциал совместной познавательной деятельности [2].

Перечислим основные условия интерактивного обучения:

- осуществляется анализ конкретных практических примеров управленческой и профессиональной деятельности, в котором обучаемые выполняют различные ролевые функции;
- формируется и развивается профессиональный тезаурус: подбор рабочих терминов, учебной, профессиональной лексики, условных понятий;
- всеми обучаемыми поддерживается непрерывный диалоговый контакт между собой;
- на каждом занятии одним из обучающихся выполняются функции руководителя, который инициирует обсуждение учебной проблемы; эта функция может поочередно делегироваться целому ряду учащихся;
- активно используются технические учебные средства;
- активизируются и создаются комфортные условия познавательной деятельности: преподавателем постоянно поддерживается активное внутригрупповое взаимодействие, снятие психологической напряженности;
- осуществляется оперативное вмешательство преподавателя в ход дискуссии в случае возникновения непредвиденных трудностей, а также в целях пояснения новых для слушателей положений;
- интенсивно используются индивидуальные занятия и реализуются индивидуальные способности в групповых занятиях;
- осуществляется взаимодействие в режиме соблюдения сформулированных преподавателем норм, правил, поощрений (наказаний) за достигнутые результаты;

- осуществляется тренинг принятия решений в условиях регламента времени, средств и наличия элемента неопределенности информации.

К основному потенциалу использования интерактивной формы обучения отнесем: вовлечение студентов в активный процесс обучения, освоение нового материала в качестве активных участников познавательной деятельности; развитие навыков анализа и критического мышления; усиление мотивации изучения дисциплины; создание благоприятной атмосферы на занятиях; развитие коммуникативных компетенций у студентов; активизация познавательной деятельности студентов; развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации; формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности [2].

В ФГОС ВО приводятся следующие виды интерактивных форм обучения: деловые и ролевые игры, тренинги, групповая и научная дискуссия, диспут, дебаты, кейс-метод, метод проектов, мозговой штурм, разработка портфолио, семинар в диалоговом режиме, анализ конкретных практических ситуаций, работа в малых группах (работа студенческих исследовательских групп), круглые столы, вузовские, межвузовские телеконференции, проведение форумов, компьютерное моделирование и анализ практических результатов, интерактивные лекции, проблемная лекция и др.

В настоящее время представлено значительное количество интерактивных технологий, среди которых можно выделить такие, как работа в парах, технологии «Аквариум», «Броуновское движение», «Дерево решений», «Карусель», «Мозговой штурм» и др. Они нацелены не только на то, чтобы передать совокупность знаний, но и способствуют установлению эмоциональных контактов между студентами, развитию коммуникативных умений и навыков, организации поиска студентами необходимой информации [3]. Таким образом, интерактивная форма обучения и образовательные технологии направлены на повышение познавательной активности обучающихся и их мотивации в процессе учебно-профессиональной деятельности, и позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество знаний, умений и навыков будущих специалистов.

Стремительное развитие современных средств информационных технологий обусловило появление такого понятия, как интерактивные средства обучения, которое включает в себя программные, аппаратно-программные и технические средства, обеспечивающие обучение в диалоговом взаимодействии пользователя с компьютером.

Интерактивные средства обучения можно условно разделить на две составляющие: интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование. Интерактивный учебный комплект представляет собой учебно-методический интерактивный учебник, справочник, тренажер, задачник, лабораторный практикум и средства наглядности.

В настоящее время в вузе на кафедре математики и методики ее обучения ведется работа по созданию учебно-методического интерактивного учебника по высшей математике для иностранных студентов. В качестве приложений к нему планируется создание также математического справочника, тренажера для самостоятельной работы и задачника.

Активно ведется работа по созданию электронного курса для студентов с целью использования в системе дистанционного обучения Moodle. Данный курс включает вопросы, связанные с содержанием основных базовых математических курсов, а также различные приложения математики.

Кроме того, данный компонент формируют используемые преподавателями на занятиях средства наглядности (презентации, видео-лекции и т.д.).

В состав интерактивного оборудования входят интерактивные доски, проекторы, плазменные панели, мобильные копи-устройства, системы тестирования, малые средства информационных технологий, активно используемые в МГПИ.

Применение современных интерактивных средств обучения способствует усилению наглядности и эргономики восприятия учебного материала студентами, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на учебной мотивации и эффективности процесса обучения.

Выводы. По результатам проведенного исследования сформулированы выводы:

1. Под интерактивным обучением понимается обучение, реализуемое посредством специальной формы организации познавательной деятельности, способов познания, осуществляемых в ходе совместной деятельности, в процессе которой участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других, вовлекаются в реальную атмосферу делового сотрудничества в процессе разрешения проблем.

2. К потенциальным возможностям интерактивного обучения относятся: активизация познавательной деятельности; усиление мотивации изучения дисциплины; развитие навыков анализа, критического мышления, коммуникативных компетенций; создание благоприятной атмосферы на занятиях; развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями обработки информации; формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности.

3. Условия реализации интерактивного обучения: в процессе анализа конкретных практических ситуаций обучаемые выполняют различные ролевые функции; ими поддерживается непрерывный диалоговый контакт между собой; формируется и развивается профессиональный тезаурус; на занятиях одним из обучающихся выполняются функции руководителя, который инициирует обсуждение учебной проблемы; активно используются технические учебные средства; активизируются и создаются комфортные условия познавательной деятельности; осуществляется оперативное вмешательство преподавателя в ход учебной деятельности в случае возникновения непредвиденных ситуаций; интенсивно используются индивидуальные, групповые занятия и реализуется дифференциация процесса обучения; осуществляется тренинг принятия решений в условиях жесткого регламента времени, средств и наличия элемента неопределенности информации.

4. Интерактивные средства обучения включают в себя программные, аппаратно-технические средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, обеспечивающие обучение в диалоговом взаимодействии пользователя с компьютером и коллективом.

Литература:

1. Кочетова И. В. Особенности преподавания математических дисциплин иностранным студентам в вузе // Учебный эксперимент в образовании. – 2017. – № 3 (83). – С. 26-30.
2. Кочетова И. В. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования / И. В. Кочетова, О. Н. Шалина, И. В. Егорченко // Гуманитарные науки и образование: научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 31-36.
3. Молчанова Е. А. О необходимости реализации интерактивных форм в воспитательной работе вуза // Гуманитарные науки и образование: научный журнал. – 2016. – № 3 (27). – С. 47–48.
4. Мужикова А. В. Интерактивное обучение математике в вузе / А. В. Мужикова // Вестник Сыктывкарского университета. – 2015. – Сер. 1 – Вып. 1 (20). – С. 74-90.
5. Шишкина С. И. Особенности преподавания математики иностранным студентам [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник (МГТУ им. Н. Э. Баумана). – 2015. – № 12. – Режим доступа: <http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/325.html> (дата обращения: 02.08.2018).

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры огневой подготовки Кумыков Сафарби Хажмусович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы методов воспитания слушателей профессиональной подготовки впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. Значительное внимание уделяется организации деятельности воспитательной работы в органах внутренних дел, реальность общественных и межличностных отношений. Предметом изучения избраны сущность, структура и функционирование общения как метода воспитания в учебной деятельности ответственного отношения слушателей к учению и ответственности как качества личности.

Ключевые слова: педагог, учебно-воспитательная работа, профессиональная ориентация, педагогическая профессиональная ориентация, профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, психологическая поддержка, профессиональное мышление, профессиональные педагогические умения.

Annotation. The article reveals the problems of methods of education of students of vocational training for the first time taken on service in the internal Affairs bodies. Considerable attention is paid to the organization of educational work in the internal Affairs bodies, the reality of social and interpersonal relations. The subject of study is the essence, structure and functioning of communication as a method of education in educational activities responsible attitude of students to the teaching and responsibility as a quality of personality.

Keywords: teacher, educational work, professional orientation, pedagogical professional orientation, professional education, professional consulting, psychological support, professional thinking, professional pedagogical skills.

Введение. В педагогической науке испытаны различные подходы к разработке проблемы методов воспитания слушателей профессиональной подготовки. Закон социальной обусловленности воспитания определял изменения в идеях, лежащих в основании классификаций, в последовательности и номенклатуре методов воспитания. Неизменной оставалась направленность методов воспитания на раздельное формирование сознания и поведения личности или на их стимулирование и коррекцию. Отсюда следовал один из педагогических постулатов о том, что единство сознания, деятельности и поведения достигается выбором и реализацией оптимальных для данных условий комплексов методов воспитания различных групп в соответствии с целями и задачами. Наблюдения за воспитательным процессом показывают, что сознательно комплексированием методов воспитания на практике мало кто из педагогов занимается из-за сложности этой работы, требующей значительных усилий и времени. Это одна из причин медленного продвижения в решении задачи повышения эффективности нравственного воспитания, в воспитании высокого сознания и чувства ответственности слушателей в обучении.

Изложение основного материала статьи. В педагогических исследованиях последних лет предпринимались попытки взглянуть на проблему совершенствования методов воспитания по-новому. Новизна подхода состоит в том, что исследователи направляют усилия на разработку таких методов, каждый из которых выполнял бы в единстве функции воздействия на сознание и поведение.

Предметом изучения избраны сущность, структура и функционирование общения как метода воспитания в учебной деятельности ответственного отношения слушателей к учению и ответственности как качества личности. В связи с этим необходимо было построить теоретическую модель метода общения, изучить механизм его действия в учебном процессе и диагностировать проявление его (метода общения) основной функции соединения, интеграции сознания долга и ответственности и адекватного отношения слушателей к учению. Ожидаемый результат сформулирован в виде рабочей гипотезы: общение как метод воспитания интегрирует сознание долга и ответственности и адекватное отношение к обучению в процессе их формирования в условиях нравственно направленной учебной деятельности и межличностного общения слушателей.

При изучении общения как метода воспитания в учебной деятельности ответственного отношения слушателей к учению и ответственности как нравственного качества личности учитывалось, что методика исследования должна быть направлена, во-первых, на диагностику уровней отношения к учению и их динамики и, во-вторых, на обнаружение метода общения, его распознавание в учебном процессе, нахождение его структурных элементов и их взаимодействия и, наконец, на установление зависимости между представленностью метода общения, его характером и направленностью, с одной стороны, и динамикой отношения слушателей к учению, с другой. В процессе изучения эти две стороны должны быть разведены.

В философии общение рассматривается как способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми, неотъемлемо присущий предметной деятельности человека. В процессе общения происходит обмен деятельностью, опытом, идеями, переживаниями, духовными ценностями. В общении осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие и взаимовлияние индивидов, выявляется и формируется общность понятий, переживаний, убеждений, достигается взаимопонимание. Социально-нравственное содержание общения определяется социально-нравственной направленностью деятельности, уровнем и характером ее организации. Содержанием и результатом общения являются отношения. Следовательно, организация общения может рассматриваться как путь и способ управления формированием отношения, реализуемый путем воздействия на характер, содержание, направление и организацию учебно-воспитательной деятельности.

Педагогическая деятельность строится по законам общения: слушатели являются для педагога не объектами воздействия, а равными ему субъектами, равными принципиально, по-человечески, что и обеспечивает педагогу прямой доступ не только к уму, но и к сердцу его учеников, а значит и максимальную эффективность его деятельности¹.

Специалисты по этике обращают внимание на нравственный смысл общения, его направленность на овладение нравственными ценностями, выступающими как предмет общения. Полноценное общение основывается на согласии общающихся в нравственных ценностях.

Общение, основанное на сознательном отношении к общественному долгу, сознанию и чувстве ответственности и совести, требованиях добра и гуманности, выступает как фактор и как способ формирования нравственно целостной личности.

В психологии под общением понимается своеобразный способ организации деятельности, реальность общественных и межличностных отношений. При этом обращается внимание на необходимость анализа не только того, каким образом общается субъект, но и по поводу чего он общается, т. е. что выступает содержанием, предметом его общения. Изучение общения очень важно для понимания механизмов целеобразования и мотивации в учебной деятельности слушателей.

Таким образом, общение как способ бытия, формирования и развития личности может быть преобразовано в способ организации нравственно направленной учебной деятельности и формирования ответственного отношения к учению. Особенность и сила воздействия метода общения на нравственное формирование личности слушателя в том, что общение выступает одновременно и как фактор воспитания.

Организация общения как метод воспитания, направленный на теоретическое и практическое овладение такими нравственными ценностями, как сознательное отношение к общественному долгу, сознанием и чувством ответственности в учебной деятельности, обеспечивает единство нравственного знания, переживания и отношения. Общение как метод воспитания основывается на организации совместной учебной деятельности слушателей, их взаимодействия как с педагогами (общение по вертикали), так и друг с другом (общение по горизонтали).

Сущность и основные функции организации общения как метода воспитания состоят в том, что общение как нормативный процесс способствует освоению слушателями норм социально типического поведения, коллективистических и гуманистических отношений и качеств личности. Общение обеспечивает интеграцию сознания и адекватных реальных отношений личности учащегося в процессе их формирования. Циркулирующая в общении нравственная информация переживается подростками и приобретает для них личностный смысл. Общение стимулирует накопление опыта нравственного поведения, способствует укреплению связей с жизнью, осмыслению ее сложности и противоречивости, определению в ней своей позиции. Общение регулирует и корректирует совместную деятельность и поведение общающихся, приводит их в соответствие с нравственными нормами. В процессе общения, согласования и борьбы мнений формируются нравственные убеждения как главный элемент мировоззрения.

Структура организации общения как метода воспитания может быть, по-видимому, представлена как система последовательных и взаимосвязанных действий: определение целей и задач общения учителя и учащихся в процессе обучения, деятельность учителя по обеспечению осознания и принятия учащимися цели и задач общения в учебной деятельности, межличностное общение как средство организации совместной учебной деятельности учащихся в группах, коллективная деятельность и общение учителя и учащихся по достижению цели, достигнутая цель, анализ результатов и их оценка².

Опираясь на изложенные положения, мы предприняли попытку использовать общение как метод воспитания в учебной деятельности ответственного отношения слушателей к учению и ответственности как нравственного качества личности. Мы исходили из положений о том, что общение в учебном процессе выступает как фактор нравственного развития личности и как метод воспитания ответственного отношения к учению и ответственности как нравственного качества личности в условиях, когда обеспечивается высоконравственный, гуманистический характер обучения. Общение как способ организации учебной деятельности должен обеспечивать ее направленность на теоретическое и практическое овладение слушателями ответственности по отношению к учению, на осознание и реализацию этого отношения как одного из наиболее социально значимых. Необходимо обеспечить реальные условия в процессе обучения для проявления и формирования у слушателей ответственного отношения к учению. С этой целью должно быть организовано педагогически целесообразное общение в системе «педагог-слушатель» и «слушатель - слушатель» как способ ответственной деятельности, способ реализации долга и ответственности слушателей в учении. В содержании понятия «ответственное отношение к учению» мы выделяем следующие основные признаки:

- способность и стремление учиться сознательно, добросовестно, в полную меру сил и возможностей;
- способность нести ответственность за качество учебной деятельности;

¹ Рыбин В. А. Индивидуальная воспитательная работа в ОВД: учебно-методическое пособие. – М.: ВНИИ МВД России, 2010.

² Опыт и актуальные проблемы нравственного воспитания: учебное пособие / под ред. Н. В. Румянцев, С. С. Пылева. – Рязань: Рязанский филиал МосУ МВД России, 2013.

- осознание объективной необходимости старательного, добросовестного учения;
- наличие достаточной степени свободы, достаточных прав, чтобы ответственно выполнять служебные обязанности;
- осознание общественной значимости выполнения служебных обязанностей и высокая активность в их выполнении;
- предвидение социальных последствий своего учения;
- стремление и способность добровольно вменить себе обязанности, выходящие за рамки служебного долга, проявлять активность по их осуществлению.

Критериями ответственного отношения к учению могут быть признаны:

- понимание социальной и нравственной ценности, значимости обучения;
- осознание необходимости ответственного, сознательного, добросовестного отношения к нему;
- признание ценности этой нравственной нормы, ее принятие, стремление и готовность следовать ей на практике;
- наличие адекватных мотивов и способов учебной деятельности и поведения в учении;
- способность к волевым усилиям, умение сознательно и настойчиво преодолевать трудности в обучении.

Наблюдения за процессом обучения и протокольные записи обращений педагога к обучаемым позволили сделать вывод об односторонней представленности общения как метода воспитания ответственного отношения слушателей к учению и ответственности как нравственного качества личности. Именно на занятиях, как основной форме организации учебно-воспитательного процесса, слушатели меньше чем где-либо общаются друг с другом.

Новизна опытно-экспериментальной педагогической ситуации состояла в том, что, во-первых, общение слушателей на занятии друг с другом не только не запрещалось, но преднамеренно организовывалось и стимулировалось, когда это было педагогически целесообразно; во-вторых, расширялась сфера межличностного общения слушателей в измененной учебной деятельности, которая направлялась на овладение научными знаниями по учебному предмету и на поиск этических решений, на овладение нравственными знаниями о долге и ответственности и выработку нравственных убеждений как сильнейшего осознаваемого нравственного мотива учения; в-третьих, нравственные знания, понятия, убеждения в процессе их формирования сразу же переводились в практический план, воплощались в действиях слушателей в условиях организованного и стимулируемого общения, становились их нравственными отношениями. Внесение изменений в характер, содержание учебной деятельности, придание ей направленности на поиск этических решений проблем долга и ответственности в условиях стимулируемого общения слушателей друг с другом способствует образованию сплава знаний, убеждений и практического действия. Направленность учебной деятельности на теоретическое и практическое овладение содержанием долга и ответственности как нравственными ценностями выступает как результат детерминирующей деятельности педагога, определяет нравственную основу общения, его предмет.

Содержанием и результатом общения становятся отношения долга и ответственности, которые и проявляются и формируются в процессе нравственно направленного общения.

Наблюдения показывают, что расширение сферы общения по горизонтали» и его стимулирование позволяют глубже проникать в содержание процесса нравственного формирования личности, лучше управлять им.

В условиях направленности учебной деятельности на теоретическое и практическое овладение нравственными ценностями это противоречие предельно обостряется и разрешается путем используемого и стимулируемого межличностного общения слушателей методом общения. В результате использования метода общения внутри учебной деятельности возникает и развивается деятельность нравственная.

Выводы. Изучение передового опыта и преобразующий эксперимент в условиях массовой практики подтвердили предположение о том, что метод организации общения интегрирует сознание и чувство долга и ответственности и адекватное отношение слушателей к учению в условиях нравственно направленной учебной деятельности в самом процессе их формирования. Метод организации общения создает условия, при которых учебная деятельность направляется на достижение согласия слушателей в нравственных ценностях, на переживание и принятие долга и ответственности, более четко и устойчиво проявляется сознательное, добросовестное отношение к учению. Методом организации общения педагог ставит слушателей в ситуации согласования учебных и этических решений, солидарности и сопереживания, взаимопомощи и сотрудничества, переноса добытых, пережитых, согласованных и принятых знаний о долге и ответственности на реальные отношения в коллективе, на отношение к учению как способу ответственной деятельности.

Метод организации общения обеспечивает оптимальные условия воспитывающего обучения, в котором стимулируется и организуется процесс субъективно добровольной, свободной избирательной деятельности; объект отношения - учебная деятельность - приобретает для подростка личностный смысл: она приносит радость общения и нравственных открытий, становится общественно и лично значимой.

Литература:

1. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270
2. Хадиков Р.Ш. убеждение как один из основных коммуникативных способов воздействия на аудиторию в условиях образовательных организаций МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2017. № 9 (112). С. 336-337.
3. Кумыков С.Х. Особенности процесса воспитания в ходе первоначальной подготовки сотрудников ОВД. // В сборнике: Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115-117.
4. Кумыков С.Х. Роль педагогики в первоначальной подготовке сотрудников ОВД. // В сборнике: Наука и научный потенциал - основа устойчивого развития общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 52-54.
5. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 182-185.
6. Нагоева М.А. Формирование самообразовательной компетентности студентов. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 266-269.

7. Опыт и актуальные проблемы нравственного воспитания: учебное пособие / под ред. Н. В. Румянцева, С. С. Пылева. – Рязань: Рязанский филиал МосУ МВД России, 2013.
8. Организация работы по патриотическому воспитанию сотрудников органов внутренних дел, курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России: методические рекомендации / под общ. ред. В. Я. Кикотя, В. Л. Кубышко. – М.: ЦОКР МВД России, 2009.
9. Рыбин В. А. Индивидуальная воспитательная работа в ОВД: учебно-методическое пособие. – М.: ВНИИ МВД России, 2010.
10. Урумов А.В. Дидактические принципы преподавания дисциплины «Теория государства и права» // Юридическое образование и наука. 2010. № 3. С. 25-29.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры огневой подготовки Кучмезов Расул Абдулмуталифович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Исследование посвящено анализу и разработке проблем, связанных с таким явлением педагогической действительности как методика воспитания. Речь идет о методике воспитания, прежде всего как о феномене профессиональной педагогической деятельности, существующем и проявляющемся в ее различных сферах - сфере педагогической науки и сфере воспитательной практики. Актуальность исследования определяется объективными потребностями педагогической науки и практики в развитии научного знания о таком явлении педагогической действительности как методика воспитания.

Ключевые слова: воспитание, сотрудники, методы, убеждение, поощрение, принуждение, примеры.

Annotation. The Research is devoted to the analysis and development of problems associated with the phenomenon of pedagogical reality as a method of education. It is a question of a technique of education first of all as a phenomenon of the professional pedagogical activity existing and shown in its various spheres - the sphere of pedagogical science and the sphere of educational practice. The relevance of the study is determined by the objective needs of pedagogical science and practice in the development of scientific knowledge about this phenomenon of pedagogical reality as a method of education.

Keywords: education, employees, methods, persuasion, encouragement, coercion, examples.

Введение. На современном этапе развития нашего общества воспитание подрастающего поколения является важнейшей общественной и политической задачей государственного значения. Решение ее возможно лишь при условии повышения сознательности и организованности всего Российского государства.

В нашей стране сделано и делается многое для выполнения программы воспитания и образования подрастающего поколения, привлечения к активной борьбе с преступностью в демократическом государстве, в котором обеспечиваются права и свободы граждан.

Воспитание молодого поколения означает решение многогранных и разнообразных задач: выработку мировоззрения, превращение норм морали в личные убеждения и правила повседневного поведения, всестороннее развитие духовных и физических способностей молодых людей.

Все эти стороны воспитания направлены к одной цели - формированию нового человека.

Изложение основного материала статьи. Задачи воспитания всесторонне развитых людей во весь рост поставили перед государством, перед всем современным обществом вопросы дальнейшего совершенствования системы образования детей и юношества.

Воспитание молодого поколения означает решение многогранных и разнообразных задач: выработку мировоззрения, превращение норм морали в личные убеждения и правила повседневного поведения, всестороннее развитие духовных и физических способностей молодых людей³.

В настоящее время в нашей стране созданы самые благоприятные условия для развития юридической науки, призванной оказывать помощь в укреплении законности и правопорядка.

Индивидуальный подход понимается как система мер воздействия на человека с учетом его особенностей, направленная на развитие умственной, нравственной и эмоционально-волевой сферы, а также на формирование положительных качеств личности.

Индивидуальный подход в учебно-воспитательной работе это не просто прием или способ, это принцип педагогики, основанный на знании личности и условий жизни каждого гражданина. Применение наиболее целесообразных образовательно-воспитательных средств развивает творческую активность и познавательные интересы личности.

Вопрос о методах воспитания - это вопрос исключительной важности. Методы должны соответствовать тем требованиям, которые вытекают из задач людей в современных условиях. Умелое: их применение предполагает необходимость того, чтобы: они как можно полнее отвечали духу нашего времени, тем большим задачам.

Для достижения успеха в решении воспитательных задач руководящему составу органов внутренних дел необходимо хорошо знать, и умело применять приемы и средства воспитательного влияния на подчиненных, т.е. методы воспитания. Особенно глубокие знания о методах воспитания необходимы сотруднику органов внутренних дел, который не только сам должен обладать педагогическим мастерством, но и уметь учить этому мастерству.

Педагогика включает в себя следующие методы воспитания: метод убеждения, пример как метод воспитания, метод упражнения, метод поощрения, метод принуждения.

³ Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 182-185.

Все они взаимосвязаны и составляют систему методов воспитания. Каждый из них используется в сочетании с другими методами, рассматривается лишь как часть этой единой системы.

Условия, в которых осуществляется воспитание личного состава, многообразны. Поэтому требуется умелое применение различных методов. В воспитании недопустимы шаблон, какой-то единый рецепт, так как в одном случае тот или иной метод даст положительный результат, а в другом - может и не дать.

Метод воспитания - это совокупность средств и приемов педагогического воздействия на личность и коллектив с целью формирования у них высоких морально - политических и деловых качеств. В каждом методе объединяются такие средства и приемы, с помощью которых решаются определенные воспитательные задачи. Например, метод убеждения объединяет в себе средства и приемы, позволяющие формировать у сотрудников убежденность, идейность, сознательность⁴.

В чем сущность метода убеждения? Прежде всего, она заключается в целеустремленном формировании важнейшего качества личности выражающих глубокое и ясное осознание сотрудником правильности тех идей и положений, которыми он руководствуется при решении служебных задач. Для убежденного человека характерны устойчивые принципы, навыки и привычки поведения. По своей психологической структуре убеждения - это знания, слившиеся с эмоциональной сферой и насыщенные волевыми устремлениями. Для этого используются разъяснение, доказательство, опровержение и т. д.

Метод убеждения является основополагающим методом в воспитании личного состава органов внутренних дел. Он определяется следующими обстоятельствами.

Во-первых, воспитание является, прежде всего, убеждением, воздействием на сознание людей.

Во-вторых, метод убеждения является основным потому, что он объединяет все остальные методы в решении воспитательных задач. Так, например метод принуждения сочетается с методом убеждением и выступает на основе последнего. Только в этом случае принуждение и имеет воспитательное значение. Прежде всего, сущность метода убеждения заключается в целеустремленном формировании важнейшего качества личности выражающих глубокое и ясное осознание сотрудником правильности тех идей и положений, которыми он руководствуется при решении служебных задач. Для убежденного человека характерны устойчивые принципы, навыки и привычки поведения. Успех применения данного метода зависит от многих условий, главные из которых это личная убежденность и идейность воспитателя. Успешно убеждать других может только тот, кто сам твердо убежден в том, о чем ведет речь. Отсутствие убежденности сказывается на результатах воспитания, так как в таком случае действия воспитателя будут не решительными, а слова не будут обладать необходимой силой. Не менее важным условием является научная подготовленность и эрудиция воспитателя⁵.

Метод поощрения объединяет приемы и средства морального и материального стимулирования положительного поведения сотрудников, развивает у них усердие в службе. Поощрение как метод воспитания представляет собой, прежде всего - совокупность средств и приемов морального и материального стимулирования положительного поведения сотрудников органов внутренних дел. Применение поощрения требует серьезного отношения. Неумелое применение его может принести вред. Основным требованием к практике применения поощрения является то, что каждое поощрение должно быть заслуженным. Оно необходимо, поскольку показывает положительное влияние на сотрудника полиции только тогда, когда он понимает, что действительно заслужил его своей старательностью и усердием. Незаслуженное поощрение приносит вред тем, что оно дезориентирует сотрудника полиции незаслуженной оценкой его деятельности, подрывает авторитет поощряемого и самого начальника. Такое поощрение так же не побуждает личный состав равняться на того кто поощрен.

Оказывая воспитывающее влияние на личность в целом, каждый метод обладает свойством преимущественного развития определенных качеств личности. Воспитатель, применяя тот или иной метод, должен знать его преимущественную роль в формировании определенных качеств. Так, метод примера оказывает большое воздействие на отношение подчиненных к службе, на формирование их морального облика.

Метод упражнения оказывает преимущественное воздействие на развитие волевых качеств сотрудника решительности, смелости, самообладания и т. д. В методе принуждения находит свое отражение оценка отрицательных действий и поступков, что способствует преодолению недисциплинированности, вредных привычек. Таким образом, умелое применение принуждения в сочетании с другими методами и прежде всего с убеждением способствует успеху воспитательной работы.

Все методы неразрывно связаны с принципами воспитания. Однако нельзя полагать, что эта связь носит однозначный характер, что каждому принципу соответствует строго определенный метод. Эта связь носит сложный, многогранный характер. С одной стороны, в каждом методе реализуются, в большей или меньшей степени, требования ряда принципов. Например, метод убеждения реализует требования таких принципов, как целеустремленность, воспитание в труде, в коллективе и т. д. С другой стороны, реализация того или иного принципа воспитания предполагает использование совокупности различных методов. Так, индивидуальный подход в воспитании предполагает использование методов убеждения, упражнения, поощрения, принуждения, примера.

Выводы. Содержание и методы воспитания обуславливаются, прежде всего, характером общественных отношений, теми целями, которые выдвигаются перед воспитанием.

Одним из методов воздействия на сотрудников органов внутренних дел является принуждение. Под методом принуждения понимается совокупность средств и приемов, побуждающих сотрудников выполнять служебные обязанности в полном объеме.

Педагогика применяет методы, способствующие всемерному развитию сознательности и активности, выработке твердых убеждений, навыков и привычек.

⁴ Тощенко Ж.Т. Комплексный подход в воспитательной; работе. - М.: Профиздат, 1979.

⁵ Хадиков Р.Ш. Убеждение как один из основных коммуникативных способов воздействия на аудиторию в условиях образовательных организаций МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2017. № 9 (112). С. 336-337.

Таким образом, умелое применение убеждения в сочетании с другими методами, и прежде всего с убеждением, способствует успеху воспитательной работы с сотрудниками. Рассмотренные методы специфически проявляются при решении различных конкретных воспитательных задач. Важно всегда помнить о том, что разнообразные методы, приемы, способны достигать цели при систематическом, неуклонном, повторном и многократном испытании.

Литература:

1. Карданов Р.Р., Шагапсов З.Л. Меры безопасности сотрудников ОВД при осмотре мест скрытного пребывания членов незаконных вооруженных формирований в горно-лесистой местности. // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2014. № 1 (28). С. 169-172.
2. Ковалевский В.Ф. Профессионализм как закономерность развития Вооруженных Сил // Армия. Материалы Всесоюзной научной конференции. - М.: ВПА. 1985. - С. 234-236.
3. Кумыков С.Х. Особенности процесса воспитания в ходе первоначальной подготовки сотрудников ОВД. // В сборнике: Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115-117.
4. Кумыков С.Х. Роль педагогики в первоначальной подготовке сотрудников ОВД. // В сборнике: Наука и научный потенциал - основа устойчивого развития общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 52-54.
5. Лихачев Б.Т. Методы воспитания в системе целостного педагогического процесса и психологического воздействия // Психол. журнал, 1987. - Т.8 № 2, - С. 11-18.
6. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 182-185.
7. Нагоева М.А. Формирование самообразовательной компетентности студентов. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 266-269.
8. Ордоков М.Х. О некоторых проблемных вопросах огневой подготовки сотрудников полиции, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. // В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. 2015. С. 91-94.
9. Сурцев А.В. Самостоятельная подготовка слушателей и курсантов в образовательных организациях МВД России. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 263-266.
10. Тощенко Ж.Т. Комплексный подход в воспитательной работе. - М.: Профиздат, 1979.
11. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270
12. Хадиков Р.Ш. Убеждение как один из основных коммуникативных способов воздействия на аудиторию в условиях образовательных организаций МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2017. № 9 (112). С. 336-337.

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ланская Ирина Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРАГМАЛИНГВИСТИКИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается переход к антропоцентрической парадигме в языкознании. Антропоцентризм анализируется в аспекте русской языковой картины мира. В статье представлены основные сквозные мотивы русской языковой картины мира, так называемые презумпции, затронут процесс ассимиляции англоязычных заимствований, трансформация некоторых языковых концептов в ходе языковой ассимиляции. Переход на антропоцентрическую парадигму связан с изменением взгляда на место человека в обществе. Антропоцентрическая парадигма предполагает междисциплинарный подход к интерпретации сущности языка как особого феномена, связанного с человеком, именно посредством языка можно понять глубину человеческой личности и не только ее интеллектуальный и творческий потенциал, но и место в социуме, а также особенности языкового менталитета этноса в целом. В работе освещены вопросы коммуникации с позиции прагмалингвистики, рассмотрены статус адресата, мотив, цели коммуникации, интенциональный подход. Важной особенностью прагмалингвистического подхода является рассмотрение речи как целенаправленного действия и совокупности этих действий как активной деятельности человека. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов курса русского языка и культуры речи, в разделе «культура, законы общения, разновидности общения, коммуникативные нормы».

Ключевые слова: антропоцентризм, лингвистическая прагматика, языковая картина мира, культура речи, цели коммуникации, интенция.

Annotation. The article covers transition to anthropocentric paradigm in linguistics. Anthropocentrism is analyzed in the light of the Russian linguistic worldview. It presents the main pervasive motives of the Russian linguistic worldview, the so called presumptions. It also touches upon the assimilation of English loans, as well as transformation of some language concepts in the process of the linguistic assimilation. Transition to the anthropocentric paradigm is linked with the change of view on a person's place in the society. The anthropocentric paradigm implies interdisciplinary approach to the interpretation of the essence of the language as a special phenomenon related to the person; it is the language that allows understanding the depth of a personality and not only its intellectual or creative potential but also its place in the society and the peculiarities of the linguistic mentality of an ethnos as a whole. The article addresses the issues of communication from the view of pragmalinguistics, considers the status of the addressee, the motive and the goals of communication and the intentional approach. An important feature of the pragmalinguistic approach is viewing speech as an intentional action and a sum of these

actions as a person's activity. The main statements and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering the questions of the course of the Russian language and the culture of speech in the section of "culture, communication laws, types of communication, communicative norms".

Keywords: anthropocentrism, linguistic pragmatics, linguistic world view, speech culture, communication objective, intention.

Введение. В последние годы все чаще в языковедческой науке в центр внимания встают вопросы антропоцентризма. Наука, которая напрямую способствовала становлению антропоцентрической парадигмы, - лингвистическая прагматика.

Появление и развитие лингвистической прагматики связано с общей переориентацией в языкознании. Еще в 70-е годы XX века стал наблюдаться переход от изучения языка как формальной системы к рассмотрению языка в качестве средства коммуникации, особое внимание стало уделяться социальному контексту. Становление лингвопрагматики как науки связано с именами Дж. Остина, Дж. Серля, Г. Грайса, З. Вендлера, Л. Линского и др.

Фигура человека в новой парадигме стала центральной. Человек стал восприниматься не только как говорящий субъект, но и лицо действующее, оказывающее непосредственное влияние на мир в целом и языковую картину мира в частности.

Антропоцентрический взгляд на язык позволил осмыслить системные связи языковых явлений в единстве формы и содержания, в удовлетворении языком потребностей в общении.

Язык сам по себе антропоцентричен, большая часть словаря русского языка, в том числе, посвящена человеку – внутреннему миру, восприятию действительности, отношениям и общению с другими людьми, оценкам событий и обстоятельств, интеллектуальной и психической деятельности [1, с. 37].

Антропоцентрическая парадигма может быть обозначена как переключение интересов ученого с объекта познания на субъект [8, с.8]. Антропоцентрическая парадигма предполагает междисциплинарный подход к интерпретации сущности языка как особого феномена, связанного с человеком, именно посредством языка можно понять глубину человеческой личности и не только ее интеллектуальный и творческий потенциал, но и место в социуме, а также особенности языкового менталитета этноса в целом.

Переход на антропоцентрическую парадигму связан с изменением взгляда на место человека в обществе. В XX веке окончательно признана индивидуальная неповторимость личности, большое внимание стало уделяться вопросам межличностной коммуникации. В обществе окончательно сформировался заказ на знание закономерностей устного и письменного общения. Жизнь нашла отражение в языке.

Изложение основного материала статьи. Русский язык за время своего существования сформировал определенный способ восприятия мира и воспринимается говорящими по-русски как русская языковая картина мира. Представления, которые формируют картину мира современные лингвисты определяют, основываясь на позициях прагматики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики, связаны с понятиями пресуппозиции, коннотации, фоновыми знаниями и значениями [10].

Языковая картина мира представляет систему истинных предположений, которые наполняют собой значение единиц рассматриваемого языка. Такие предположения исследователи называют презумпциями, повторяющиеся презумпции представляют собой сквозные мотивы языковой картины мира. Так в русской языковой картине мира к началу XX века сложились определенные представления. Среди них:

- в жизни всегда происходит нечто непредвиденное (если что, в случае чего, вдруг);
- знаменитое русское авось (всего предусмотреть невозможно);
- человеку необходимо много места, чтобы чувствовать спокойно и хорошо (простор, ширь, раздолье) [10, с. 15].

Фундаментальные концепты также находят отражение в языковой картине мира. Например, концепт времени (точность и неопределенность посредством инверсии: «буду через два часа» и «буду часа через два»).

Определенные социальные явления также находят отражение в языке. Например, особенности судебной волокиты. Само слово волокита исконно русское, образовано суффиксальным способом от слова волок, что означает «промедление, мешкание», отсюда и слово проволочка.

Если в других странах в речевой ситуации угрозы судебной тяжбой говорят: «я тебя засужу» или «я у тебя отсужу», то для русского языка обычна фраза «я тебя по судам затаскаю», где ярче звучит не сама угроза приговора, а процесс судебной волокиты.

Элементы языковой картины мира на протяжении времени подвергаются определенной трансформации. Так слово «проблема» в XVIII веке обозначало «трудный вопрос, который требует разрешения», в настоящее же время это слово приобрело значение «обстоятельство, которое мешает нормальному ходу вещей», т.е. стало обозначать нечто такое, что требуется устранить, чтобы восстановить нормальную ситуацию. В связи с новым значением в языке появились выражения: без проблем, не проблема, создавать себе проблемы и т.д. Так в русской языковой картине мира появилось представление о том, что беззаботное «движение по жизни» становится нормой [4].

Конец XX – начало XXI вв. ознаменовались большим наплывом англоязычных заимствований. Процесс заимствований часто связан с таким явлением, когда концепт, стоящий за заимствованным словом, не полностью отвечает особенностям русского восприятия мира. В таком случае носители языка этот концепт пытаются «ассимилировать», «встраивают» его в русскую языковую картину мира, часто при этом подвергая трансформации. Так слово кемпинг (англ. camping – «отдых на природе»), в русском языке приобрело значение – разбить палатки на лоне природы). Или, например, слово паркинг. Как такового слова parking в английском языке нет, есть существительные, передающие значение *парковка* (car park) - underground parking — подземная парковка, ample parking — большая стоянка и прилагательное *парковочный* - parking space — парковочное место, где parking является составной частью, но не словом с самостоятельным значением. Сюда же относится популярное в последние годы направление туризма – шоп-тур (от англ. shop – магазин и tour – поездка, турне) [7, с. 202].

Процесс языковой ассимиляции может протекать достаточно длительно. Например, слово деликатный, которое было заимствовано в начале XIX века из французского языка и имело исходное значение слова *délicat* (нежный, тонкий, вкусный, прихотливый). Часто оно употреблялось для описания изысканных блюд. Эти же корни имеет и слово деликатес. Но уже во второй половине XIX века, как отмечают исследователи,

значение этого слова стало уже и употреблялось преимущественно для оценки тактичного поведения в межличностных отношениях [5, с. 11]. Такая трансформация значений в целом характерна для русской языковой картины мира, что находит отражение в специфических языковых единицах. Так деликатным стали называть человека, который переживает и заботится о том, чтобы не поставить другого в неловкое положение, не доставить ему душевного дискомфорта. Слово деликатный используется и для характеристики особого рода ситуаций (деликатный вопрос, поручение). Другие значения этого прилагательного утрачены.

Согласно современным представлениям речевое общение – это особая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков, организуют свою совместную деятельность. Речевая ситуация — это то, что объединяет реальные временные, пространственные и предметные условия. Анализ речевой ситуации и цели общения относятся к компетенции прагмалингвистики.

Для исследования процесса коммуникации важно исследование речи как объемного коммуникативного процесса как минимум двух участников интеракции. При этом один выступает как продуцент (автор высказывания), другой (это может быть группа коммуникантов) становится индивидуальным или коллективным адресатом.

Адресант определяет цель коммуникации, однако успешность ее зависит и от реципиента. Планируя и реализуя речевой акт, адресант должен учитывать характеристики адресата, обязательно принимать во внимание его коммуникативную компетентность.

Статус адресата и характер отношений между участниками процесса коммуникации определяют ту или иную степень вежливости, которая предполагает определенную форму обращения и степень категоричности формулировок, тон голоса и определенные маркеры вежливости. Правильный выбор уровня вежливости — залог успешного общения.

Социальный статус, бэкграунд адресата также очень важен. Планируя побуждение адресата к действию важно учитывать эти характеристики. В случае когда статус адресата выше статуса адресанта, последний может просить о совершении действия, но не может приказывать или командовать.

При построении системы аргументации важен учет ценностной системы взглядов адресата. Даже безупречная система аргументации обречена на неудачу, если она находится вне системы принципов и идеалов адресата. Выбор языковых средств определяется предвосхищаемой ответной реакцией.

Еще М.М. Бахтин писал о видах и концепциях адресата, определяющихся той областью человеческой деятельности, к которой относится данное высказывание. Н.И. Формановская выделяет реального и гипотетического адресата, обобщенный прогнозируемый адресат, массовый и конкретизируемый, персональный и косвенный [2, 3, 9].

В каждом конкретном акте коммуникации каждый из участников общения имеет свои установку, замысел и тактики реагирования. Адресант осуществляет свое высказывание не только почему-то, но и зачем-то, с какой-то коммуникативной и более общей (посткоммуникативной) целью. Наряду с интенцией говорящего существенное значение имеет и настрой адресата – то, что он думает о предмете общения и ситуации в целом и как он собирается реагировать на интенцию говорящего. В связи с этим акт коммуникации является результатом взаимодействия интенций двух или более участников речевого общения.

Языковое взаимодействие между коммуникантами обычно происходит во внешней среде, составляющими которой являются различного рода предметы, явления, события, положения дел. Именно в состоянии внешней среды обычно обнаруживаются определенные причины, делающие необходимым коммуникативное взаимодействие людей.

Лингвопрагматика изучает речь в рамках общей теории человеческой деятельности, в которой понятия мотива и цели являются основополагающими. Каждого человека интересует результат его сообщения, мы продумываем разные подходы, которые в той или иной степени соответствуют ситуации общения. В процессе речевого общения принимаются решения о том, передать или не передавать сообщение, определяется семантический «фракурс», выбирается лексическое наполнение, синтаксическая структура, последовательность коммуникативных шагов. Большинство решений принимаются автоматически, однако ряд ситуаций требует осознанного поиска. Речевая активность коммуникантов ориентирована на достижение целей общения и мотивирована, как все общение целиком, мотивами деятельности.

Ценной особенностью прагмалингвистического подхода является рассмотрение речи как целенаправленного действия и совокупности этих действий как активной деятельности человека. И как у любой деятельности движущей силой речевого процесса служат целеполагание, мотивация, призванные разрешить некоторую жизненную потребность. Цель, мотив создают коммуникативную интенцию. Интенция – это субъективное намерение говорящего добиться с помощью своего высказывания определенного результата. Интенция возникает и формируется как стратегический замысел, на ее основе говорящий планирует речевой процесс, выбирает способы наиболее точного выражения своего намерения.

Выводы. Как правило интенция содержит два типа целей: первостепенные, ради достижения которых и совершается коммуникация, и второстепенные, связанные с желанием человека создать позитивный имидж, управлять ситуацией, уберечься от просьб, требований, посягательств, ущемляющих его интересы. Здесь обязательно нужно обратить внимание на динамический характер реализации интенции – выбирая языковые средства, говорящий должен помнить о том, как его собеседник может воспринимать сообщаемую информацию, и в речевом процессе должен контролировать реакцию слушателя. И в соответствии с этой реакцией оперативно корректировать свою речь, оставаясь в рамках единой сверхзадачи и добиваясь желаемого восприятия своей интенции. Это умение рационально устанавливать обратную связь чрезвычайно важно в сложных коммуникативных ситуациях – напряженных переговорах, конфликтных противостояниях и т.п.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания, 1995. № 1. – С. 37-66.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Ипатова И.С. Культурное пространство диалога // В сборнике: Великие реки 2016 труды научного конгресса 18-го международного научно-промышленного форума: в 3-х томах. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2016. С. 500-503.

4. Зализняк А.А. Русские культурные концепты в европейской лингвистической перспективе: слово проблема // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды междунар. конф. «Диалог 2006» (Бекасово, 31 мая – 4 июня 2006г.). М., 2006. С. 152-156
5. Зализняк А. А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005. – 542 с.
6. Коллин Дж., Фромм У. Англо-русский, русско-английский словарь с общей фонетической транскрипцией 155 тыс. слов. М.: - "ЛадКом". - 2014. – 928 с.
7. Ланская И.А., Зайцева С.С. Изучение студентами-юристами темы заимствований иноязычной лексики на примере англицизмов // Проблемы современного педагогического образования. 2016 №51-6. С. 200-207
8. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику: Учеб пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 152 с.
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. - М.: Русский язык, 2002. - 21с.
10. Шмелев А.Д. Русская языковая картина мира: системные сдвиги // Мир русского слова, 2009. № 4. С. 14-21

Педагогика

УДК 13.00.02

магистрант Ломакина Олеся Сергеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития диалогической речи дошкольников в процессе игр-драматизаций. Поэтапное использование условно-речевых и речевых упражнений при использовании игр-драматизаций позволяет успешно корректировать развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, дошкольник, игра-драматизация.

Annotation. This article is devoted to the problem of development of dialogue speech of preschool children in the process of games-dramatization. Step-by-step use of conditional speech and speech exercises when using games dramatization allows you to successfully adjust the development of dialogue speech in preschoolers with General underdevelopment of speech.

Keywords: dialogic speech, preschooler, game-dramatization.

Введение. Проблема развития диалогической речи дошкольников является одной из актуальных в теории и практике логопедии, так как речь, являясь орудием мышления и средством общения, возникает и развивается в процессе общения. Диалог служит генетически самой ранней формой коммуникативной речи.

Одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, служит процесс формирования у них связной речи, формирование которой является необходимостью для процесса наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки дошкольников к школе. Побуждает дошкольника к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем к освоению диалогической речи непосредственно формирование коммуникативной функции речи [1].

Диалогическая речь представляется особенно ярким проявлением коммуникативной функции языка. Диалог по утверждению ученых, является первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Участие в диалоге предполагает наличие ряда сложных умений, а именно прослушивание и правильное понимание мысли, которую выражает собеседник; формулировка в ответ собственного суждения, правильное выражение его средствами языка; изменение вслед за мыслями собеседника темы речевого взаимодействия; поддерживание определенного эмоционального тона; слежение за правильностью языковой формы; прослушивание своей речи с целью контроля ее нормативности и, при необходимости, внесение соответствующих изменений и поправок.

Характерными речевыми недостатками дошкольников с общим недоразвитием речи представляется наличие: ограниченного словарного запаса, грамматически неправильного построения фраз, фонетико-фонематическое несовершенство. У подавляющего большинства таких дошкольников имеются нарушения внимания и словесно-логического мышления, что может привести к ряду трудностей при овладении связной речи [2].

Изложение основного материала статьи. Диалогическая речь представляется в виде активизации и развития связной, грамотно оформленной речи, так как посредством диалога дошкольник может усваивать синтаксис родного языка, в котором представлены все разновидности предложений. В процессе диалога происходит формирование необходимого словаря, фонетики, формирование грамматического строя речи, процесс развития связности речи. Успешное овладение диалогической речью являет собой обучение с целью формирования ряда определенных навыков построения связных высказываний. Диалог способен оказывать влияние на процесс формирования познавательной сферы дошкольника, являясь основным инструментом общения.

Дошкольника с раннего возраста в диалог вовлекают взрослые. Данный опыт речевого общения дошкольником в будущем переносится во взаимоотношения со сверстниками. Потребность в самопрезентации наиболее ярко выражена у старших дошкольников, а именно потребности во внимании сверстников, желание донести до партнеров цели и содержания своих действий. Однако дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают ряд больших трудностей в общении со сверстниками [3].

Общее недоразвитие речи (ОНР) представляются сложными речевыми расстройствами, при которых у дошкольника с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, аграмматизм, скудный запас слов, дефекты произношения и фонемообразования. Ряд данных проявлений в своей совокупности могут указывать на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. У дошкольника с ОНР на фоне системных речевых нарушений происходит задержка развития психических процессов формирования коммуникативных навыков. Их несовершенство не может обеспечить процесс общения, и, как следствие, не может способствовать процессу развития речемыслительных и познавательных деятельностей, что препятствует процессу овладения знаниями. Следовательно, процесс развития диалогической речи являет собой ведущую роль в формировании речевого развития дошкольников [4].

На констатирующем этапе нами проводилось исследование по методике, которая была предложена И.С. Назаметдиновой. Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что процесс развития диалогической речи дошкольников с ОНР III уровня существенно отстает от развития диалогической речи их сверстников с нормальным речевым развитием. Важно учесть, что данное различие затрагивает способность отвечать на вопросы и задавать их, способность вести речевое взаимодействие, которое обусловлено логикой текущей ситуации (в эксперименте использовалась игровая ситуация).

Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента поспособствовал сделать вывод о том, что ряд различий в степени развития диалогической речи характерны как для дошкольников с ОНР III уровня и нормально развивающихся дошкольников, так и для дошкольников с ОНР разной степени тяжести. Однако при этом существуют общие моменты развития диалогической речи дошкольников с ОНР, характерные для любой ступени речевого развития в рамках ОНР, а именно наличие бедности словарного запаса, низкой инициативы в диалоге, использования односложных высказываний, а также замены высказываний мимикой и жестами, преобладания способности к ситуативному диалогу над способностью к отвлеченному диалогу.

Ряд данных показателей был учтен в процессе постановки цели организации формирующего этапа эксперимента. Учитывая диагностические результаты констатирующего этапа, нами были организованы и проведены формирующие занятия с целью коррекции диалогической речи у дошкольников экспериментальной группы, учитывая при этом решение следующих задач: 1. Прослушивание и понимание обращенной речи. 2. Вступление в разговор и поддержание его. 3. Ответы на вопросы и умение их задавать самому. 4. Согласование своих действий с действиями сверстников. 5. Развитие умения использования разнообразных языковых средств.

В основе проведения проекта лежит ряд принципов: 1. Принцип не нанесения ущерба; 2. Принцип доброжелательности, внимательности; 3. Принцип развития – игры должны быть направлены на развитие диалогической речи дошкольников; 4. Принцип систематичности. 5. Принцип возникновения личной заинтересованности дошкольника.

Ниже представлен план проекта по формированию диалогической речи у дошкольников с ОНР старшего дошкольного возраста посредством игр-драматизаций.

Таблица 1

План проекта по формированию диалогической речи у дошкольников с ОНР старшего дошкольного возраста посредством игр-драматизаций

Месяц	Этап	Содержание работы
Март	1 неделя	«Приходите в гости к нам!» (музыкальная игра-драматизация) Цель: развитие имитационных способностей, подражательности, взаимодействия, активности, координации движений, ловкости.
	2 неделя	Музыкальная игра-драматизация «Как муравьишка дом искал» (инсценировка сказки В. Бианки).
	3 неделя	«Идет лисичка по мосту» Русская народная потешка (чтение потешки по ролям) Цель: учить использовать различные формы инициативных и ответных реплик.
	4 неделя	С. Маршак «Кто колечко найдет?» (передача стихов по ролям) Цель: усвоить различные по форме и содержанию вопросы и ответы, вопросительную и повествовательную интонацию.
Апрель	1 неделя	«Три медведя» Русская народная сказка (пересказ). Цель: формирование навыка договаривания предложений при пересказе знакомой сказки («Три медведя») вместе со взрослым и со зрительной опорой.
	2 неделя	«Три медведя» (инсценирование сказки) Цель: разыгрывание представления по знакомой сказке («Три медведя»), формирование умения самостоятельно создавать игровые замыслы и распределять роли.
	3 неделя	«Ленивая внучка» (пересказ) Цель: формирование навыка пересказа. Обучение пересказу сказки («Ленивая внучка») с помощью взрослого и со зрительной опорой.
	4 неделя	«Ленивая внучка» (инсценирование сказки) Цель: развитие реакции на интонацию и мимику. Работа над соблюдением единства и адекватности речи, мимики, пантомимики, жестов — выразительных речевых средств в игре и ролевом поведении.
Май	1 неделя	«Волшебные очки» (творческая игра) Цель: развить связную речь, представления дошкольников.
	2 неделя	«Обиженный котенок» (творческая игра) Цель: научить дошкольника (дошкольников) сопереживать, сочувствовать другому человеку, развить связную речь.
	3 неделя	«Перестановки» (творческая игра) Цель: тренировать сообразительность дошкольников, умение переставлять буквы в одном слове для образования другого, расширить словарный запас.
	4 неделя	«Превращалки» (творческая игра) Цель: расширить словарный запас дошкольников, умение переставлять, изменять буквы в словах.

Согласно сравнению результатов констатирующего и контрольного экспериментов мы выявили, что работа по коррекции диалогической речи, дошкольников с ОНР III уровня, которая была проведена в экспериментальной группе посредством игр-драматизаций, была эффективной. После проведения с дошкольниками с ОНР III уровня формирующего эксперимента, у дошкольников отмечался достаточный диапазон артикуляционных движений, дошкольники не пропускали и не смешивали звуки, лишь иногда отмечались искажения свистящих, шипящих и соноров. Таким образом, после проведения формирующего эксперимента средний уровень повысился на 40%. Дошкольников с низким уровнем выявлено не было. Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития звукопроизношения у дошкольников с ОНР III уровня заметно вырос и качественно изменился.

Выводы. Благодаря систематическому использованию игр-драматизаций в коррекции диалогической речи, речь дошкольников с ОНР III уровня стала более интересной для слушателей, пополнился словарь, дошкольники стали меньше допускать грамматические ошибки, используя в речи разные типы предложений. Дошкольники вполне самостоятельно могут пересказать небольшую сказку, более подробно и интересно описывают состояние и действия персонажей, используя при этом разнообразные виды связей. Испытуемые начали чаще включать в свою речь разнообразные синтаксические конструкции, стараясь подбирать точные, доступные для окружающих слова и фразы, которые соответствуют содержанию текста.

Литература:

1. Ахунджанова, С. Формирование диалогической речи дошкольников-дошкольников в продуктивных видах деятельности. / Дошкольное воспитание 1983 г. № 6,—126 с.
2. Гончарова О.В., др. Театральная палитра: Программа художественно-эстетического воспитания. — М.: ТЦ Сфера, 2010.
3. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С. Жукова. М.: Союз, 2008. 142 с. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у дошкольников / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968. — С. 67 - 85.
4. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и её влияние на становление психики ребенка/ Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 12.
5. Маханёва М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений - М.:ТЦ "Сфера", 2001. - с. 9-16, 76-121.
6. Нищева, Н.В. Развивающие сказки / Н.В.Нищева.— СПб: Детство-пресс, 2004,— 139 с.
7. Самоукина Н.В. Игры в школе, дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. М., 1995.
8. Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.Ф. Коррекционное обучение, воспитание дошкольников-дошкольников пятилетнего возраста при условии наличия общего недоразвития речи / Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина.— Москва: Знание, 1991, — 365 с.
9. Чурилова Э.Г. Методика, организация театральной функциональной деятельности дошкольников-дошкольников, младших школьников. М., 2001.
10. Швайко, С.Н. Игры, игровые упражнения посредством формирования диалогической речи/ С.Н.Швайко. — Москва, 1988, — 124 с.

Педагогика

УДК 371

**ассистент кафедры живописи, член творческого
союза художников России Ломова Елена Станиславовна**
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ПОРТРЕТОМ В УЧЕБНОЙ ПОСТАНОВКЕ ПО ЖИВОПИСИ

Аннотация. В статье рассматривается методическая система организации работы студентов над портретом в учебной постановке по живописи. Автором выделены основные этапы деятельности в процессе работы над портретом, в частности: замысел, эскизы и этюды, подготовительный рисунок на холсте, раскрытие холста в цвете, проработка деталей, акценты и обобщение. В исследовании подробно рассмотрена последовательность работы студентов над портретом на каждом из определенных этапов.

Ключевые слова: живопись, портрет, учебная постановка, живопись маслом.

Annotation. The article deals with the methodical system of organization of students' work on the portrait in the educational setting of painting. The author highlights the main stages of activity in the process of working on a portrait, in particular: the idea, sketches and sketches, preparatory drawing on canvas, canvas opening in color, elaboration of details, accents and generalization. The study describes in detail the sequence of students' work on the portrait at each of the specific stages.

Keywords: painting, portrait, educational setting, oil painting.

Введение. Искусство создания портрета насчитывает несколько тысячелетий. Художественно-образное изображение внешних черт человека всегда привлекало мастеров изобразительного искусства. В учебных программах специальных дисциплин профессиональной и практической подготовки педагогов-художников, таких как рисунок, живопись, композиция, теме портретного изображения человека отводится весомое место.

Создание портрета требует сформированной системы теоретических знаний и практических навыков, в связи с чем реализация учебно-практической деятельности по созданию студентами портретных работ в контексте обучения живописи осуществляется только после изучения будущими специалистами основ пропорции, анатомических особенностей строения человека, специфики конструктивного построения головы и т.п.

Изучение техники портрета является одной из самых сложных и интересных тем в живописной подготовке студентов. В рамках данной темы студентам открываются принципы построения реалистичного изображения человека цветом на плоскости, формируются основные компоненты образного мышления.

Целью всех постановок в академической живописи является не изучение средств изображения, а овладение системой построения художественной формы, создание образа. С точки зрения задач живописи большой разницы между учебными постановками (натюрморт, портрет и др.) нет. В учебной работе по живописи решаются задачи цвето-тональных отношений, композиции, колорита. При работе с портретом к ним добавляется линейно-конструктивное построение головы, знание анатомии и характер модели.

Для решения поставленных в учебном портрете задач сформировалась определенная поэтапная методика ведения работы, позволяющая последовательно разобрататься с каждой из них. Верная методика ведения учебной работы позволяет научиться применять теоретические знания по живописи в практической работе и избежать ошибок, встречающихся при освоении нового материала. Работу над портретом принято делить на несколько этапов: замысел, эскизы, этюды, перенос на холст и подготовительный рисунок, раскрытие холста в цвете, проработка деталей, акцентные и обобщенные. В рамках данной статьи речь пойдет об особенностях создания портрета в технике масляной живописи, однако, стоит уточнить, что описанная ниже обобщенная общая последовательность работы характерна и для других живописных техник.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение поэтапной методики обучения портретной живописи будущих педагогов-художников в рамках учебной постановки по живописи.

Изложение основного материала статьи. Как было отмечено выше, обучение созданию портретного изображения – это методическая система, отличающаяся собственной спецификой и реализующаяся в несколько этапов.

По мнению исследователей А.И. Сухарева и О.В. Шаляпина, «обучение портретной живописи включает в себя как сознательное освоение теоретических знаний, практических умений и навыков, так и стремление будущего художника понять закономерности создания художественного образа в портрете, которые и формируют эстетическую и художественную ценность произведения» [4, с. 203].

По определению Е.В. Шорохова, «художественный образ – это сгусток эмоционального и рационального в познании, который призван воздействовать на чувства и умы людей» [7, с. 112].

Итак, создание портрета – это, прежде всего, создание целостного образа, что является необходимым условием художественной ценности изображения.

Первым этапом методики аудиторной работы над портретом является постановка. В большинстве случаев постановку для учебного задания ставит преподаватель. Для живописи головы можно выбрать прямое рассеянное освещение из окна. Модель помещается на фоне драпировок, которые задают цветовое состояние. Как и в натюрморте, постановка может быть на сближенные или контрастные отношения. Прежде чем приступить к практической работе, необходимо осмыслить постановку. Первые яркие впечатления от природы, могут помочь в создании выразительного живописного образа.

По мнению исследователей А.И. Сухарева и О.В. Шаляпина, «в портретном искусстве художники не только показывают внешний облик конкретного человека, но и, используя особые выразительные средства, создают художественные образы, которые возникают лишь тогда, когда натура пропущена через творческую фантазию художника и преобразована в ней в соответствии с его замыслом» [4, с. 202].

Воплощение замысла прорабатывается в нескольких эскизах и этюдах. Фиксируются первые впечатления от природы. Можно выполнить 2-3 небольших этюда на одном холсте. Желательно брать для этюдов такой же холст, как и для будущей картины. Это связано с тем, что на разных основах с разным грунтом одни и те же краски меняются, и подобранные сочетания могут исказиться. При работе над этюдом с отступом от края обозначается планируемый формат холста, чтобы можно было свободно корректировать границы в зависимости от композиционного решения.

На этом этапе художник прорабатывает общие задачи колорита, больших цвето-тональных отношений, ищет выразительное композиционное решение и подходящий формат для будущей постановки.

По словам А.И. Сухарева и О.В. Шаляпина, «успешность воплощения замысла в конкретную композиционную форму зависит от волевого и сознательного усилия художника убрать все случайное, не связанное с замыслом, подчеркнуть детали усиливающие идею композиции. В конечном счете, логика развития замысла художника диктует логику восприятия зрителя: от общего эмоционального впечатления к сопоставлению отдельных образных элементов, образующих основу для понимания гармонической целостности образа» [4, с. 205].

Основным средством выразительности в живописи является цвет, который усиливает эмоциональность изображения, помогает выразить мысли и чувства. Так, все живописные средства работают на создание образа. Выполняя несколько этюдов, художник пробует по-разному решить поставленную задачу, может немного отличаться колорит и композиция [6].

«Воспринимая сложный образ человека как объект для изображения, необходимо упрощать «технический» процесс реализации этого образа на холсте, т.е., прежде всего, приводить сложную модель к простейшим пропорциональным отношениям, ясными цветовыми характеристиками, и на этом уровне решать композиционные, цветовые, колористические проблемы, а затем уже пространственные задачи» [5, с. 215].

На анализируемом этапе реализуется поиск наиболее выразительного решения для своего замысла. В процессе работы может незначительно меняться освещение и состояние природы, поэтому важно поймать в этюде нужное вам состояние, чтобы можно было обращаться к нему в процессе длительной работы на большем формате.

Выбрав из этюдов один, лучше всего отвечающий изначальной задумке, художник проверяет пропорции и уточняет композицию. На данном этапе проверяется положение головы в формате холста. Натюру не компонуют строго по центру, смещая от геометрического центра чуть правее или левее. Обычно большее расстояние оставляют перед взглядом. В принятом для учебной постановки формате 50x40 от верхнего края листа оставляют примерно 3-4 сантиметра. Голова по отношению к формату не должна быть слишком большой или слишком маленькой, планируется, что при перенесении рисунка на холст она будет изображена или в натуральную величину, или чуть меньше.

В большинстве случаев размер головы в учебном этюде берется меньше натурального размера. При работе над портретом в рамках учебного этюда также пока не требуется решения сложных задач, раскрытия психологической индивидуальности природы. Основной задачей данного этапа обучения – правильное определение основных цветовых и тональных отношений света, полутонов, формы головы по отношению к фону и друг к другу, поиск связей между ними с целью, чтобы они создавали общее цветовое единство.

На данном этапе также продумывается, что будет главным, а что второстепенным. Часто в портрете акцент делается на глазах, при этом фон, волосы и одежды обобщаются. Соотношение выбранного этюда с работой должно быть максимально точное.

По желанию, перед работой на холсте можно выполнить картон – точный рисунок будущей картины, возможно, с разбором по тону, формат в формат. И затем перенести его по клеткам или обведя углем. Однако этот способ чаще используется при выполнении сложных композиций. Предварительный рисунок делается с целью научиться передавать форму головы с помощью светотеневых отношений, понять распределение тона в глубину от самых светлых частей головы до темных и затем перейти к изображению цветом [1].

Если художник намечает рисунок сразу на холсте, как и при выполнении других построений, в соответствии с этюдом задаются габаритные размеры в формате холста, определяются основные пропорции, далее идет разработка и уточнение элементов меньшего размера. Подготовительный рисунок может вестись разными материалами, нежелательно выполнять его карандашом, или другими травмирующими поверхность холста способами.

При написании портрета можно переносить композицию сразу краской на холст. Рисующий цвет должен попадать в полутона, чтобы затем раствориться в живописи. Для каждой постановки будет свой рисуемый цвет. Как универсальный можно рекомендовать волконскоит. При этом можно выбрать любое связующее (масло, разбавитель, лак, «тройник», «двойник»). При нанесении рисунка письмо с разбавителем позволит легче всего редактировать очертания [2].

При выполнении учебного задания в подготовительном рисунке подробно прорабатывается конструкция головы, шеи и плечевого пояса, выполняется построение, находятся парные точки, особое внимание уделяется анатомии. Хорошо, если удастся передать индивидуальные черты модели. Подробный рисунок может вестись достаточно долго, идет анализ природы, уточнение пропорций, анатомии, можно превосходить разбор касаний. Подготовительный рисунок может выполняться не только линией, но и пятном. Чтобы не сбить рисунок при раскрытии холста в цвете его необходимо хорошо просушить. После просушки перед следующим этапом необходимо сделать межслойную обработку тройником или ретушным лаком, чтобы улучшить их связь.

По просушенному рисунку можно смело раскрывать холст в цвете, возможно, иногда нарушая и перекрывая рисунок. Нужно грамотно воспользоваться рисунком, чтобы он участвовал и работал на образ. Где-то рисунок, входящий в полутона, может сохраниться. Точная раскраска по изначально заданным контурам может сделать работу сухой и безжизненной. Главной задачей на данном этапе является найти большие цвето-тональные отношения, которые выстраиваются в единую цветовую гармонию. Живопись на этом этапе лучше вести без белил широкими кистями. Можно выполнить цветной подмалевок лессировками, вспоминая приемы акварели, чтобы использовать цвет грунта. Постепенно вводятся белила на светах. При этом тени могут оставаться без белил.

Когда большие отношения взяты верно, переходят к прописке деталей. Скорее всего на этом этапе потребуется меньший размер кисти. Корпусные прописки можно вести на «двойнике» или «тройнике». Цветом «лепится» форма, в больших отношениях находятся меньшие нюансы, рефлексы, проверяются касания. Работа над формой, не следует забывать, что живопись строится на взаимоотношениях теплых и холодных цветов. Например, при работе с дневным освещением из окна, освещенные части кажутся чуть холоднее, а теневые чуть теплее. Борьба теплых и холодных цветов есть как в больших отношениях, так и в деталях. Большие и малые контрасты делают цвет звучным. Важную роль играют рефлексы, демонстрирующие влияние цвета одного предмета на другой и объединяющие все элементы постановки. Рефлексы также задают дополнительную игру теплых и холодных цветов. Проверяются силуэты пятен характерные для данной постановки. Прорабатывается фактура живописного полотна. Фон, одежды и тени пишутся обобщенно широким мазком или даже остаются в подмалевке. Освещенные части при этом прорабатываются тщательнее, фактура мазка становится выразительнее. Тщательная проработка останавливает внимание зрителя на главном в работе. Прорабатывая детали, стоит помнить, что все второстепенное подчиняется главному. Можно перепроверять свою работу, отходя от нее на расстояние или прищуриваясь, чтобы расфокусировать зрение и увидеть картину в целом. Уточняя, постоянно сравниваем между собой все отношения.

На последнем этапе обобщаются все второстепенные детали и расставляются акценты. Еще раз проверяются касания, некоторые смягчаются, чтобы натура плавно вписывалась в среду и казалась объемной. После проработки деталей очень важно вновь посмотреть на картину в целом, восстановить колористическое единство. В процессе длительной работы часто теряется первое впечатление от природы [3]. При необходимости, на этом этапе можно вернуться к подготовительным этюдам, отражающим первоначальный замысел. Сравнить, отвечает ли итоговая работа изначальному замыслу.

Выводы. Таким образом, методика работы над портретом, приведенная выше, является достаточно общей. Некоторые опытные художники сразу приступают к письму на холсте или могут вести работу от детали. Для освоения портрета в учебной постановке по живописи подходят описанные этапы работы: замысел, эскизы и этюды, перенос на холст и подготовительный рисунок, раскрытие холста в цвете, проработка деталей, акценты и обобщение.

Литература:

1. Живопись: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Н. Бесчастнов, В. Кулаков, И. Стор [и др.] – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
2. Киплик Д.И. Техника живописи – М.: Сварог и К, 2002. – 357 с.
3. Могилевцев В.А. Основы живописи – СПб.: Artindex, 2007. – 72 с.
4. Сухарев А.И., Шалаяпин О.В. Пути развития педагогики портретного искусства // Омский научный вестник. – 2011. – № 1. – С. 202-205.
5. Шалаяпин О.В., Сухарев А.И. Теория повышения эффективности обучения в портретной живописи // Омский научный вестник. – 2010. – № 6. – С. 213-215.
6. Шашков Ю.П. Живопись и ее средства – М.: Триеста, Академический проект, 2006. – 142 с.
7. Шорохов Е. В. Композиция : учеб. для студентов худож.-граф. пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.

УДК 371

старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Аннотация. Статья посвящена определению педагогических условий формирования экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым, в частности анализу сущности процесса создания предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания как важного педагогического условия.

Ключевые слова: среда, развивающая среда, предметно-развивающая среда, формирование экологической культуры, экологическое воспитание, окружающая природная среда, экологические умения, экологическое сознание, педагогические условия, обучающиеся колледжей.

Annotation. The article is devoted to the definition of pedagogical conditions for the formation of environmental culture of students of colleges of the Republic of Crimea, in particular, the analysis of the essence of the process of creating a subject-developing environment for the elementary search, research and environmental activities, taking into account the individual needs, interests, inclinations of students in the formation of their environmental skills and environmental consciousness as an important pedagogical conditions.

Keywords: environment, developing environment, subject-developing environment, the formation of environmental culture, environmental education, the environment, environmental skills, environmental awareness, pedagogical conditions, College students.

Введение. Формирование культуры как сложного интегративного качества требует теоретического базиса, однако в целом культура является продуктом процесса воспитания. В таком контексте процесс формирования экологической культуры обучающихся колледжей является результатом многокомпонентного процесса экологического образования, в системе которого важнейшей составляющей является экологическое воспитание.

В процессе экологического воспитания обучающихся колледжей важно построить систему успешного функционирования всех компонентов образовательной системы, зависящей от целей, задач, форм и методов этой системы, и обеспечить необходимые педагогические условия эффективного процесса формирования экологической культуры [2].

Реализация какой-либо педагогической концепции, идеи, новшества, или осуществление конкретного процесса в рамках образовательной системы требует создания ряда педагогических условий.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение педагогических условий реализации процесса формирования экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым, в частности создания предметно-развивающей среды как одного из важнейших условий.

Изложение основного материала статьи. В контексте данного исследования целесообразно обратиться к обоснованию самого понятия «педагогические условия».

В широком смысле педагогические условия представляют собой совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов.

По словам Ю.К. Бабанского, педагогические условия представляют собой факторы или обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [1]. О.Ф. Федорова определяет термин «педагогические условия» как совокупность объективных возможностей содержания образования, методов, организационных форм и материальных возможностей, которые способствуют решению поставленных задач [6].

На основании вышеизложенных авторских позиций в рамках данного исследования под понятием педагогических условий будем понимать совокупность объективных возможностей содержания, методов, организационных форм и материальных возможностей осуществления педагогического процесса, обеспечивающих успешное достижение поставленной цели.

Определив сущность понятия «педагогические условия», обратимся к решению непосредственных задач данного исследования.

При разработке педагогической модели системы экологического воспитания обучающихся колледжей Республики Крым нами были определены педагогические условия обеспечения указанного процесса. Они были сформулированы на основании концептуальных положений исследования и результатов анализа научной литературы.

Итак, к основным педагогическим условиям формирования экологической культуры обучающихся колледжей нами отнесены следующие:

- устойчивая мотивация к природоохранной деятельности и осознание значимости личного участия каждого человека в сохранении природных богатств;
- создание предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания;
- обеспечение целостности и системности в организации процесса формирования у обучающихся экологической культуры в единстве трех направлений: изучение дисциплин «География», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности», воспитательная и научно-исследовательская деятельность и проведение полевых практик;

– обеспечение технологичности процесса формирования экологической культуры: непрерывности, алгоритмизованности, последовательного диагностирования и усложнения задач формирования экологических умений обучающихся от курса к курсу.

В системе реализации указанных педагогических условий, выделенных нами, особое значение имеет их тесная взаимосвязь. Подробного рассмотрения требует каждое из указанных условий, однако в рамках данного исследования предметом научного изучения является второе условие из сформулированных нами педагогических условий, характеризующееся созданием предметно-развивающей среды. Обратимся к анализу данного условия.

Так, создание предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания является одним из ведущих и обязательных педагогических условий формирования экологической культуры обучающихся на современном этапе.

Анализ педагогической теоретической литературы позволяет обосновать утверждение о том, что на современном этапе понятие среды является одним из наиболее употребляемых концептов в содержании педагогических исследований. Так, одним из ведущих концептуальных подходов к реализации процессов образования, воспитания и развития личности обучающегося является сегодня средовый подход. Рассматривая экологическое воспитание с позиций средового подхода, подчеркнем, что в данном случае необходим анализ понятий «среда», «развивающая среда», «предметно-развивающая среда».

С позиций культурологического подхода термин среда рассматривается как устойчивая совокупность вещественных и личных элементов, с которыми социальный субъект вступает во взаимодействие и которые оказывают влияние на его духовные потребности, интересы и ценностные ориентации в области культуры [4].

Развивающая среда рассматривается нами в значении непосредственно предоставленного каждому индивиду социокультурного пространства, посредством которого он активно включается в культурные связи общества. На этой основе можем утверждать, что среда способствует духовному развитию и социализации личности.

Анализ теоретических трудов в контексте средового подхода к образованию позволяет обосновать определение предметно-развивающей среды. В рамках нашего исследования под указанным термином будем понимать совокупность объектов материального характера, необходимых для развития личности; предметных и социальных средств обеспечения разного вида деятельности обучающихся.

Предметно-развивающая среда необходима для знакомства обучающихся с окружающим миром, развития у них умения вступать с ним во взаимодействие. Такая образовательная среда способствует развитию необходимых качеств и умений как компонентов экологической культуры: самостоятельности, инициативности; дает возможность реализовать способности обучающихся. Она способствует приобретению опыта эмоционального и практического взаимодействия с окружающей природой, а также – развитию познавательной активности обучающихся колледжей.

У функциям предметно-развивающей среды отнесем следующие:

- образовательную;
- воспитывающую;
- стимулирующую;
- коммуникативную.

Говоря о предметно-развивающей среде, стоит указать требования к ее характеристике. Она должна быть просторной, обеспечивать личностное развитие, удовлетворять потребности и интересы обучающихся.

Формирование экологической культуры в рамках создания такой среды подразумевает важный аспект: обеспечение места для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных потребностей, интересов, склонностей. Проектирование и создание предметно-развивающей среды должно реализовываться на основе учета психологических факторов взаимодействия всех субъектов образовательно-воспитательного процесса и общей атмосферы.

Общей целью создания предметно-развивающей среды в рамках формирования экологической культуры обучающихся колледжей является развитие у них экологических умений и экологического сознания.

Вслед за И.А. Уразметовым определим четыре группы экологических умений.

Первую группу составляют эколого-эвристические умения, которые направлены на изучение и оценку состояния окружающей среды. Ко второй группе исследователь относит эколого-просветительские умения, включающие проведение пропаганды экологически сообразных идей, донесение до сознания каждого гражданина его причастности к ответственности за сохранение живой и неживой природы.

К третьей группе относятся эколого-деятельностные умения, подразумевающие осуществление личностью конкретных действий по охране природного мира и составляющих его объектов; проведение необходимых природоохранных мероприятий.

Последнюю группу составляют эколого-педагогические умения, связанные с методическим мастерством организации эколого-образовательной деятельности среди обучающихся учебных заведениях различного типа [5].

Систему экологических умений составляют также:

- умения использовать знания, полученные в процессе изучения школьных учебных курсов «География», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности»;
- практические умения по изучению и оценке экологического состояния окружающей природной среды своего региона, ее защите и улучшению ее состояния;
- умения осознавать взаимосвязь отдельных природных явлений и последствий природообразующей деятельности человека.

Одной из целей создания предметно-развивающей среды в рамках формирования экологической культуры обучающихся колледжей является формирование экологического сознания.

Экологическое сознание – это осознание человеком, обществом экологической ситуации, неразрывной связи с природой, умение и привычки действовать по отношению к природе так, чтобы не нарушать связей и круговорота природной среды, способствовать ее улучшению для жизни нынешнего и будущего поколений.

В широком смысле под термином «экологическое сознание» следует понимать совокупность взглядов, теорий и эмоций, которые отражают проблемы соотношения природы и общества в плане оптимального их решения с учетом конкретных потребностей общества и природных возможностей.

Основной функцией экологического сознания, по мнению Б.Г. Иоганзена, является обеспечение оптимизации взаимоотношений в системе «общество-природа», предотвращение глобальной экологической катастрофы, решение глобального экологического кризиса [3].

На основе анализа научных подходов можно определить следующие направления становления экологического сознания:

– научное направление, выражающееся в стремлении реализовать на практике имеющиеся теоретические и практические знания о существующих в естественном мире связях, о возможностях избежать нарушения их в ходе производственной деятельности человека;

– экономическое направление, сущность которого заключается в осознании человеком экономической невыгодности производственной деятельности, разрушающей окружающую природную среду;

– культурное направление, выражающееся в стремлении сохранить окружающую природную среду как элемент культурной среды;

– политическое направление, проявляющееся в стремлении представителей общества создавать условия существования, соответствующие достоинству человека.

Экологическому сознанию присущи определенные особенности, обуславливающие специфику его функционирования в обобщенной структуре общественного сознания. К особенностям экологического сознания отнесем:

1) комплексный характер экологического сознания, проявляющийся в умении человека понимать особенности объекта отображения, способности не только осознавать взаимосвязь отдельных природных явлений и последствий человеческой природопреобразующей деятельности, но и отслеживать их взаимосвязи с другими явлениями более широкой системы;

2) умение воспринимать объект отражения и познания во всей широте его качественности, гетерогенности, видеть в данном многообразии существенно важное в экологическом отношении единство;

3) способность видеть не только ближайшие последствия изменений, происходящих в природе под воздействием человека, но и последствия более отдаленного порядка, не только прямые, но и обратные связи изменений, осуществляемых человеком в природе и обществе.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, заключим, что процесс формирования экологической культуры обучающихся колледжей Республики Крым предусматривает создание и обеспечение ряда педагогических условий. Одним из важных условий в данном контексте является создание предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой, научно-исследовательской и природоохранной деятельности с учетом индивидуальных потребностей, интересов, склонностей обучающихся в процессе формирования у них экологических умений и экологического сознания. Основной целью создания такой предметно-развивающей среды является формирование экологических умений и экологического сознания обучающихся.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / [сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. коммент. А.М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

2. Зверев И.Д. Охрана природы и экологическое воспитание // Воспитание школьников. – 1985. – № 6. – С. 30-35.

3. Иоганзен Б.Г. Основы экологии. – Томск: Изд-во Томского университета, 1959. – 424 с.

4. Культурология: Учеб. для студ. техн. вузов / Колл. авт.; Под ред. Н.Г. Багдасарьян. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2001. – 511 с.

5. Уразметов И.А., Июдина С.Н. Экологическая компетентность в структуре квалификационной модели учителя географии / И.А. Уразметов, С.Н. Июдина // Экологическая компетентность в структуре квалификационной модели учителя географии; Материалы II Международной научно-практической конференции посвященной Году экологии; Организация эколога-краеведческой исследовательской деятельности в школе и вузе. – Буинск, 2017. – С. 12-16.

6. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М., 1970. – 75 с.

Педагогика

УДК: 372.8

учитель английского языка Мальдзигова Зита Александровна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 8 (г. Беслан),

аспирант кафедры педагогики и психологии

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрываются практические возможности ролевой игры при обучении английскому языку учащихся средней ступени (6-8 классы). Закладывая основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции, ролевая игра ведет к достижению главной цели обучения - умению общаться на изучаемом языке.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, активизация, ролевая игра, процессы мышления и речи, подражание, текст, персонаж.

Annotation. The article reveals practical capabilities of a role-play while teaching the English language secondary school students (grades 6 – 8 of secondary school). By laying the foundations of formation the foreign

language communication competence, the role-play leads to the main goal of education – the ability to communicate in foreign language.

Keywords: speech and thought activity, activization, role-play, thought and speech processes, imitation, text, character.

Введение. Развитие речемыслительной деятельности – это процесс, направленный на достижение специфической мыслительной и речевой активности, осуществляемой при побуждении, руководстве и контроле со стороны учителя и способствующий скорейшему и успешному достижению планируемого результата обучения. Одним из средств активизации речемыслительной деятельности на уроке иностранного языка является игра. Обучающие возможности использования игрового метода известны еще с древнейших времен. Дидактическое значение игры доказывали К.Д.Ушинский и Л.С. Выготский. Педагогический феномен игры описан в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина и др. Ценными являются практические исследования современных авторов, справедливо указывающих на эффективность применения игры в школьном учебно-воспитательном процессе (Н.П. Анисимов, О.С. Анисимов, Г.А. Кулагин, В.В. Муриева М.В., В.В.Петрусинский, В.Ф. Смирнов, Б.А.Тахохов, Э.А.Тохтеева и др.).

Формулировка цели статьи. Показать эффективность использования ролевых игр в школьном иноязычном обучении на средней ступени.

Изложение основного материала. По мнению вышеназванных психологов и педагогов, использование игрового метода обучения на уроке иностранного языка:

- создает психологическую готовность учащихся к речевому общению;
- обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового материала.

Некоторые исследователи отмечают, что игровые технологии являются тем педагогическим инструментом, который способен, с одной стороны, снять языковой барьер, а, с другой стороны, интенсифицировать процесс обучения, сделать его активным, плодотворным, приближенным к естественному процессу коммуникации на родном языке [6, с. 59].

Из всего спектра дидактических игр особую ценность на уроке иностранного языка представляет собой ролевая игра (далее РИ) - метод, относящийся к группе активных способов обучения. РИ напоминает небольшой спектакль, в котором есть сюжет, действующие лица, проблемные ситуации. И.Л. Колесникова и О. А. Долгина, например, рассматривают такую игру как упражнение, в котором учащиеся, исполняя различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта и в условиях, максимально близких к условиям реального общения [4, с. 149]. Авторы утверждают, что РИ способствует развитию речемыслительной деятельности, поскольку:

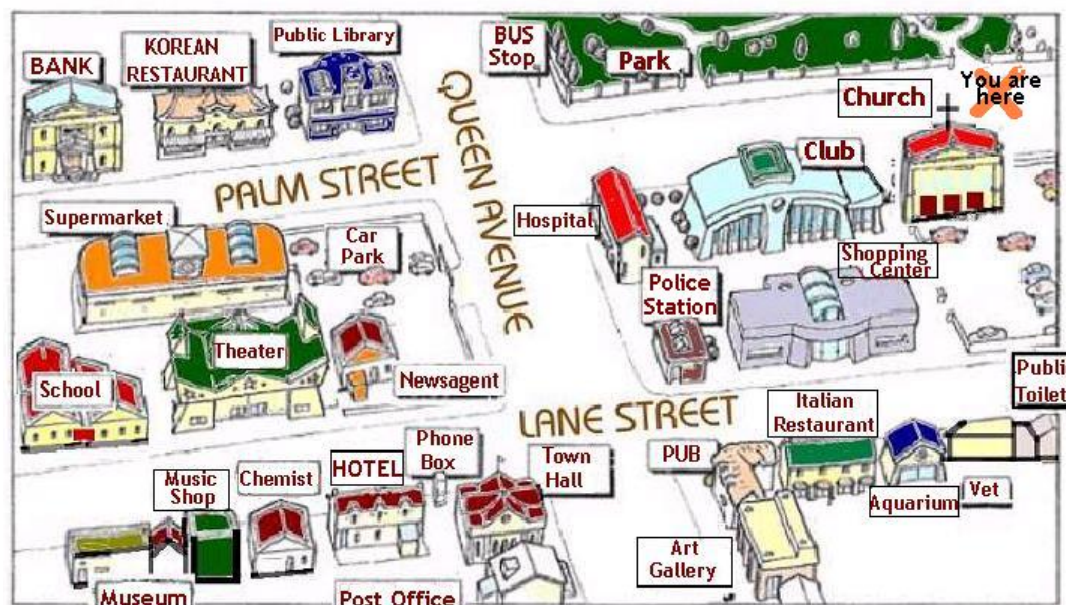
- мотивирует активную деятельность учащихся на уроке;
- закрепляет на практике языковой материал;
- формирует и развивает речевые навыки и умения учащихся;
- расширяет сферу общения;
- учит преодолевать психологические барьеры в общении;
- развивает умение контролировать свои поступки и давать объективную оценку поступкам других.

Обучение иностранному языку во многом основано на подражании. РИ, предполагая подражание действительности, закладывает основы коммуникативной компетенции и ведет к достижению главной цели обучения иностранному языку - умению общаться на изучаемом языке. Грамотно подготовленная и проведенная ролевая игра может стать важной генеральной репетицией к реальной жизни [6, с. 104].

Как известно, коммуникативные навыки школьников среднего звена несколько ограничены. Наш многолетний практический опыт работы с учащимися данного возраста показывает, что целесообразнее проводить контролируемые РИ. Такие игры являются несложными и могут быть построены на основе диалога или текста.

В первом случае учащиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его. Затем вместе с учителем обсуждается содержание диалога, прорабатываются нормы речевого этикета и необходимая лексика. После этого учащимся предлагается составить свой вариант диалога. При этом они должны опираться на предложенный в учебнике диалог и использовать записанные на доске опоры. После работы над диалогом «Where is the music shop?» из учебника М.В. Вербицкой «Forward» для 6 класса интерес вызвала игра с картой «In a strange city», участниками которой являются турист и житель города:

The game
«IN A STRANGE CITY»



Рекомендуемая лексика для повторения:

Excuse me, please Could you help me? Where is ... here? How do I get to...?	It is far from here It is close from here It takes you ... minutes to get to the ..	to go straight on to turn left at the... to turn right at the ...	to be next to ... to be opposite ... to be between ... and ... to be on one's left to be on one's right
--	--	--	--

Роли для игры: tourist, townsman

Примерный ход игры:

- Excuse me. Could you help me?
- Yes, please!
- How do I get to the public library?
- Oh, it is close from here! Go straight on and turn right at the corner. The library is opposite the bus stop!
- Thank you!

Другим видом контролируемой РИ является РИ на основе текста. В условиях организации искусственной языковой среды на уроке английского языка работа с текстом представляется особенно важной, поскольку текст является основной учебно-методической единицей обучения [2, с. 42]. Текстовая информация дает возможность накапливать лексический материал и усваивать грамматические структуры. Кроме того, именно текст является основой и моделью для развития умений учащихся выражать свои мысли в устной и письменной форме.

После работы с текстом учитель может организовать игру и предложить одному из учеников сыграть роль одного из персонажей текста, а другим ученикам – взять у него интервью или обратиться за советом. Важно выбирать для РИ такие тексты, проблематика которых близка и интересна ученикам. Это необходимо для имитации разговора, который бы мог произойти в реальной жизни ученика, затрагивал бы волнующие его вопросы и проблемы.

На основе текста «Why sleep is the best medicine» (для 8 класса) из учебника М.В Вербицкой «Forward» мы организовали и провели РИ, где один ученик играет роль специалиста в области сомнологии, а другой приходит к нему на консультацию. Часто школьник оказывается в ситуации, когда утром ему предстоит писать важную контрольную работу или сдавать экзамен, а накануне он до поздней ночи вынужден сидеть за книгами. Поэтому ему будет интересно обсудить вопрос: а) следовать ли ему совету родителей и лечь спать или б) попытаться выучить еще что-либо ночью.

В процессе работы над текстом учителю необходимо тщательно отработать активную лексику, проверить понимание текста с помощью общих и специальных вопросов, отвечая на которые учащимся необходимо будет воспроизводить части текста. Важно также вызвать личный интерес учащихся к проблеме, описав им типичную ситуацию из их жизни и спросив об их мнении.

The role game
«WHY SLEEP IS THE BEST MEDICINE»

Рекомендуемая лексика для отработки:

to stay up	to be messy
to be right	to tidy up one's thoughts
to look into the effects of sleep	to improve one's memory
to find out	to come up with
to have ... hours of sleep	to take a nap
to do better in exam	to take one's advice
to have better scores in IQ tests	to go to bed early

Вопросы для контроля на общее понимание текста:

What did scientists in Germany look into?

What did they find out?

Is our memory messy after a hard day?

Does sleep help to tidy up our thoughts?

Does sleep help to put everything in the right place?

Does sleep improve our memory?

Are we more creative after sleep?

How did Keith Richards, guitarist with the Rolling Stones, come up with the melody for Satisfaction?

How did the Irish writer Bram Stoker get the idea for his masterpiece Dracula?

Вопросы, требующие развернутых ответов:

What situation happens in your families before you have an important exam?

What does your mother advise you when you are sitting with your notes and books late at night?

Why is sleep good for our brains?

What examples prove our brains continue thinking about our problems from the day before?

How does sleep improve our memory?

What examples prove we are more creative after sleep?

Роли для игры: Mr. Smith, specialist for the sleep, pupil

Примерный ход игры:

- Good morning, Mr. Smith!

- Good morning! Tell me your trouble, please!

- I have only a question to you!

- Yes, please!

- Sometimes I have an important exam and I sit with my notes and books late at night. I begin to feel tired and my mother advises me to go to bed. Should I follow her advice or should I stay up all night and try to learn?

- O, your mother is probably right. Scientists in Germany looked into the effects of sleep and they found out that students who had at least four hours of sleep did better in exams.

- Oh, And why is sleep good for our brains?

- After a hard day of thinking our memory is messy. And sleep helps us to tidy up our thoughts and to put everything into the right place again.

- Does sleep improve our memory?

- Yes, it does. And we are more creative after sleep too.

- Really? And what examples prove it?

- Oh, there are a lot of examples. Keith Richards, guitarist with the Rolling Stones came up with the melody for Satisfaction as he was taking a nap in a London hotel room.

- And what advice would you give me?

- If you want to remember more in your exam go to bed early!

- Thank you!

Более сложной является умеренно контролируемая ролевая игра, в которой участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Следовательно, в данном случае не только говорящий, но и слушающий должен быть максимально активен, так как ему нужно понять и запомнить реплику партнера, соотнести её с ситуацией и правильноотреагировать на реплику [1, с. 8].

Как правило, умеренно контролируемые игры проводятся в конце работы над определенной лексической темой, когда ученики уже хорошо усвоили слова и выражения, а также нужные языковые клише по той или иной тематике и должны научиться понимать и употреблять их в неподготовленной беседе. Умеренно контролируемая игра «Sunday Planning» была предложена учащимся 7 класса на последнем занятии по теме «Free time».

**The role game
«THE SUNDAY PLANNING»**

Слова и выражения по теме учебника:

go to the funfair
go to the seaside
go to the football match
go to the cinema
have a picnic
go for a work
go to a disco
have a party
to visit relatives

We are going to ... Would you like to join us
Thank you. I'd love to Thank you. I can't accept your
invitation It's great It's a pity Oh, dear Come on

Роли для игры: three friends, discussing their Sunday plans

Примерный ход игры:

Pupil 1: Hello, we are going to the seaside on Sunday. Would you join us too Pupil 2: Yes, it's great. I'd love to.

Pupil 3: No, thanks Pupil 2: Why not?

Pupil 3: I have got to visit my gran on Sunday.

Pupil 1: Oh, dear!

Pupil 2: Yes, it's pity! We are going to have a picnic there. I'll bring some chicken and some crisps.

Pupil 1: And I am going to bring some cola and some fruit. And we will swim, play tennis and sunbathe there

Pupil 3: Chicken, crisps, cola, fruit, swimming, playing tennis and sunbathing? Pupil 2: Come on!

Pupil 3: OK! I can visit my gran an Saturday evening Pupil 1: It's great!

Pupil 2: See you on Sunday!

Pupil 3: Buy!

Следует отметить большую подготовительную работу учителя как организатора ролевой игры, огромное желание ребят участвовать в такого рода деятельности. Соглашаясь с мнением М.В.Муриевой, что «игра, как прием обучения, являясь действенным инструментом управления процессом обучения, в нашем случае, деятельностью по овладению иноязычным общением, активизирует речевые поступки учащихся» [5, с. 157], добавим, что ролевая игра на базе текста будет способствовать более прочному запоминанию и усвоению иноязычного учебного материала.

Выводы. Особенностью РИ является возможность обучать школьников иностранному языку посредством активной и интересной для них деятельности. Как показала практика, контрольные и умеренно контрольные ролевые игры являются эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся средней ступени, поскольку:

- формируют навыки иноязычной речи на основе ситуаций;
- стимулируют самостоятельные высказывания всех учеников, т.к. дают возможность проявлять речевую инициативу в соответствии с языковыми возможностями каждого из них;
- усиливают степень тренировки учащихся в усвоении грамматического структурного языкового материала.

• делают более прочным запоминание лексического материала.

Таким образом, понятие активизации речемыслительной деятельности включает в себя формирование процессов мышления, речи и общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Мы убедились, что в процессе игры мыслительные процессы протекают быстрее, учебный материал усваивается прочнее и легче запоминается. РИ представляет собой не только эффективное средство развития диалогового общения, но и решает целый ряд педагогических задач.

Игровой вид деятельности на уроке английского языка способствует формированию культуры общения в легкой и непринужденной форме, стимулирует интерес учеников к познанию культуры народа-носителя изучаемого языка, развивая навыки межкультурной коммуникации. Все это делает РИ важным средством активизации речемыслительной деятельности при обучении английскому языку, поскольку она предоставляет возможность учащимся средней ступени более полно раскрыть свои лингвистические способности, являясь важным условием для развития творческого мышления.

Литература:

1. Ахмедова Г.М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранного языка / Молодой ученый. 2016. № 10. С. 6-8.
2. Глаголева Р.И. Работа с текстом на уроке иностранного языка / Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 42-44.
3. Ефимова Р.Ю. Организационно-обучающие игры на уроке иностранного языка / Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. № 6. С. 58-64.
4. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа, - 2008. 421 с.
5. Муриева М.В. Игровые технологии в современном иноязычном обучении. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 157.
6. Утепкалиева А.Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка / Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 13. С. 103-105.

Педагогика

УДК 371

аспирант Мельниченко Оксана Игоревна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. Статья посвящена изучению и сравнительной характеристике этапов становления педагогического менеджмента в отечественном образовательном пространстве. В статье осуществлен анализ основных тенденций развития педагогического менеджмента на современном этапе, требований к выпускнику педагогического вуза и руководителю образовательной организации, содержания и сущности управленческой компетентности педагога.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, этапы становления управления образованием, будущие педагоги, руководитель образовательной организации, педагог-менеджер, управленческая деятельность, управленческая компетентность, компетентностный подход, готовность к управленческой деятельности в образовании.

Annotation. The article is devoted to the study and comparative characteristics of the stages of formation of pedagogical management in the domestic educational space. The article analyzes the main trends in the development of pedagogical management at the present stage, the requirements for a graduate of a pedagogical University and the head of an educational organization, the content and essence of the managerial competence of the teacher.

Keywords: management, pedagogical management, stages of formation of education management, future teachers, head of educational organization, teacher Manager, management, managerial competence, competence approach, readiness for management activities in education.

Введение. На современном этапе развития педагогической науки в терминологическом обиходе все чаще употребляется понятие педагогического менеджмента. Рассмотрение проблемы профессионального целенаправленного управления образовательными организациями позволяет говорить о том, что данная проблематика в течение продолжительного времени являлась предметом научных исследований и дискуссий.

Одной из важных проблем современного педагогического образования и повышения квалификации педагогов в системе дополнительного образования является проблема подготовки специалистов к реализации управленческой деятельности в образовании.

Определение оптимальных путей формирования данной готовности требует, по нашему мнению, тщательного изучения феномена управления в образовании; форм и методов формирования управленческой компетентности педагогов.

Концептуальные аспекты управления в образовании формировались параллельно историческим эпохам развития отечественного социума, отражая идеологические и ценностные основы мировоззрения общественной мысли. По нашему мнению, анализ сущности и особенностей процесса управления образовательной организацией в современных условиях целесообразно исследовать в контексте сравнительной характеристики этапов становления педагогического менеджмента, что позволит определить существенные черты данного феномена.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является рассмотрение основных этапов становления управления в образовании, анализ сущности подготовки будущего педагога к реализации управленческой деятельности на современном этапе развития педагогического менеджмента и системы высшего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе управление как процесс исследуется многими отраслями науки. Так, управление является одним из объектов изучения философии, психологии, экономики, педагогики, юриспруденции, социологии и других наук. Сравнительно недавно управление оформилось в самостоятельную научную область знаний. Молодой отраслью данной научной области является управление образованием, под которым в рамках данного исследования будем понимать особый вид социального управления, поддерживающий целенаправленность и организованность учебно-воспитательных и инновационных процессов в системе образования.

Функционирующее согласно общим законам управления образованием обладает собственной спецификой, обусловленной способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях организованного учебно-воспитательного процесса.

История развития теории управления насчитывает более ста лет. В основе данной теории – интегрированные знания, имплицитные модели, сочетающие в себе традиции и новации в управлении.

Генезис управления образованием в широком смысле отмечен началом XX века. В истории становления и развития управления образованием выделяют три основных периода:

1. Первый период – начало XX века – до начала 60-х;
2. Второй период – начало 60-х – до 1992 года;
3. Третий период – с 1992 года – по настоящее время [9].

В рамках первого периода учеными и педагогами-практиками реализовывался поиск эффективных форм педагогического влияния на деятельность коллектива средствами самоуправления. Однако в течение данного периода вопросы специальной образовательной подготовки будущих педагогов к управленческой деятельности еще не рассматривались. Концептуальной основой развития управления образованием в данный период являлись труды А.С. Залужного, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской и А.С. Макаренко.

На протяжении второй половины XX века отечественное управление образованием развивалось в контексте векторов развития партийной политики. Так, подготовка управленцев разных уровней осуществлялась исключительно в партийных школах.

В рамках данного периода внимание ученых было сконцентрировано на ученическом, студенческом самоуправлении и на социально активной личности педагога. В этот период методологические проблемы управления в образовании разрабатывались Н.М. Изосимовым, А.Г. Кирпичевой, В.М. Коротовым, П.Т. Фроловым и другими учеными.

К концу второго периода понятие «управление» уже приобрело устойчивый контекст употребления в научном обороте. Однако специальных работ, посвященных подготовке педагога к управленческой деятельности, было все еще очень мало.

Публикации трудов в области теории управления породили существенные изменения, вызвавшие новый поворот в исследовании проблем подготовки педагогов, в частности, и к реализации управленческой деятельности в области образования. Так, второй период можно охарактеризовать актуализацией понятия «управление», реформированием системы высшего профессионального образования, а также появлением первых научных попыток разработки методологии формирования готовности будущих педагогов к управлению.

В последние десятилетия современная теория управления в образовательной среде существенно пополнилась, в частности – за счет знания теории менеджмента. Педагогический менеджмент как новое научное направление стало предметом научных исследований Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой, П.И. Третькова, В.А. Якунина и других ученых.

Развитие педагогического менеджмента на современном этапе связано с общими процессами и тенденциями модернизации образования.

Л.И. Берлим подчеркивает, «Становление информационного общества связано с разработкой новой парадигмы образования. В отличие от устаревшей «знаниевой», нацеленной на передачу определенной суммы знаний от одних членов общества другим, новая парадигма образования должна быть ориентирована на формулирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции» [2, с. 276].

Так, принятие компетентностного подхода как ведущего в контексте современной парадигмы образования обособило пересмотр методологии управления образованием и реформирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, в частности – касательно аспектов формирования готовности к реализации управленческой деятельности [1].

В современных условиях актуальность приобретает проблема формирования управленческой компетентности будущих специалистов в области образования. В этой связи целесообразно уточнить сущность ведущих понятий теории компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность».

Принимая во внимание тот факт, что в отечественной педагогической науке существует определенная научная дискуссия относительно выявления сущности указанных понятий, в рамках данного исследования за основоположную примем точку зрения И.А. Зимней как одного из теоретиков компетентностного подхода.

Так, по ее мнению, компетенция представляет собой ресурс, а компетентность, в свою очередь, является реальным проявлением этого ресурса (компетенции) в деятельности, интегрированной характеристикой качеств личности, результатом подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях), ситуативной категорией, так как она выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях [7].

Рассмотрев сущность ключевых понятий компетентностного подхода, обратимся к изучению природы и содержания управленческой компетентности педагога, показателем высшего уровня которой является готовность к реализации управленческой деятельности. Актуальность формирования данного профессионально значимого качества обосновывается тем, что «качество управления в значительной степени определяется уровнем управленческой компетентности руководителей в сфере образования» [2, с. 279].

Теоретические основы управленческой компетентности обоснованы О.В. Виханским, А.И. Наумовым, Ф.А. Фатхутдиновым и другими исследователями в контексте изучения проблем мотивации профессиональной деятельности.

Л.И. Берлим под управленческой компетентностью понимает уровень владения специалистом «научно обоснованными средствами решения управленческих задач» [2, с. 279].

По мнению В.Р. Веснина, управленческая компетентность – это способность специалиста качественно и безошибочно выполнять свои функции в обычных и в экстремальных условиях. Исследователь среди основных видов управленческой компетентности выделяет:

- функциональную компетентность, характеризующуюся профессиональными знаниями и умениями их реализовать;
- интеллектуальную компетентность, подразумевающую наличие способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативную компетентность, позволяющую действовать в соответствии с ситуацией [5].

Ядром структуры управленческой компетентности является, по мнению Л.И. Берлим, владение культуросообразными средствами выявления и решения управленческих проблем. Задачи проблемы формирования указанных средств решаются в рамках системы подготовки и повышения квалификации управленческих кадров образовательной отрасли [2].

Итак, на современном этапе в системе формирования готовности будущего педагога к профессиональной деятельности важным аспектом является формирование компонентов управленческой компетентности, в основе которой концепт «управление». Существуют различные интерпретации понятия «управление». В контексте современной теории управления данный термин рассматривается учеными с таких позиций:

- как деятельность (В.С. Лазарев, Г.Х. Попов, М.М. Поташник и др.);
- как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов и др.);
- как взаимодействие субъектов (В.Г. Афанасьев, В.И. Зверева, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) [6].

Обобщая научные взгляды, В.А. Сластенин определяет термин «управление» как деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с данной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной организации [8].

Современные отечественные и зарубежные ученые выделяют два основных аспекта, определяющих сущность понятия «управление»:

- функциональный (выделение и анализ управленческих функций), основывающийся на идеях школы «научного менеджмента»;
- личностный (выделение качеств личности управленца), основывающийся на идеях школы «человеческих отношений» [3].

Данные аспекты управленческой компетентности в современном образовании разрабатываются в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов к подготовке будущих специалистов [4].

Выводы. Итак, одним из доминантных направлений современной образовательной политики является подготовка успешных руководителей многоуровневых образовательных организаций, эффективно реализующих задачи модернизации и оптимизации образования в условиях становления и развития информационного общества.

Результаты третьего периода развития педагогического менеджмента, ввиду обоснования компетентностного подхода в качестве основной методологии профессионального образования, проявились в изменениях требований к уровню подготовки педагогических кадров. Так, современный педагог, занимающий руководящую должность, должен иметь высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент образования» или «Управление персоналом», стаж на педагогических должностях не менее 5 лет.

Подготовка специалистов по направлению «Менеджмент образования» реализуется на современном этапе как в государственных образовательных учреждениях, так и в негосударственных организациях образования. Содержание обучения по указанному направлению подготовки реализовывают учреждения и организации вузовского образования и послевузовской подготовки специалистов, представленные сегодня широкой сетью учреждений подготовки кадров по системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Таким образом, завершение третьего периода становления педагогического менеджмента и решения проблемы подготовки будущего педагога к управленческой деятельности на современном этапе характеризуется такими особенностями:

- реформированием системы высшего образования в соответствии с требованиями Болонских соглашений;
- наличием социального заказа на подготовку будущих педагогов к управлению;
- принятием новых ФГОС ВПО в сфере образования;
- значительным увеличением исследований в области подготовки педагогов к управленческой деятельности.

Литература:

1. Акулов О.В. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2009. – 158 с.

2. Берлим Л.И. Управленческая компетентность менеджера образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 53. – С. 276-281.
3. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1888 с.
4. Бычков Н.В. Теоретические подходы к пониманию управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №. – С. 59-71.
5. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: пос. по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – С. 57 - 59.
6. Демиденко О.П. Содержание управленческой деятельности в научно-педагогическом и психологическом контексте / О.П. Демиденко, С.С. Библина. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 322 - 328.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование России. – 2003. – № 4. – С. 34 - 42.
8. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др. М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

Педагогика

УДК 811.161

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Милованова Ольга Викторовна
 Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. Текстоброобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному развивает навык владения иностранным языком.

Ключевые слова: текстоброобразующий подход, текстоведение, речеведение.

Annotation. Textforming approach is used in different methods of teaching Russian as foreign language. The usage of the texts develops skills in having a good command of a foreign language.

Keywords: textforming approach, text studing, speech studying.

Введение. Изучение иностранного языка сегодня становится необходимостью, вызванной процессом политической и экономической интеграции. Если человек владеет практическими навыками какого-либо иностранного языка, то это будет способствовать формированию его как личности, социальной адаптации к меняющимся условиям многоязычного мира. Текстоброобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Изучаются художественные тексты, тексты рекламы, текстовые материалы современных учебников.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к понятию «текст». Текст [1, 23] представляет собой событие и лингвистическое, и семиотическое, и коммуникативное, и культурологическое, и когнитивное; он требует ответного текста и дальнейших интерпретаций. Следует различать теорию текста в следующих аспектах [3, 52]:

- в узком смысле – это система теоретических допущений о сущности, признаках и свойствах текста, его типах, структуре, семантике (содержании) и речевой организации (форме), функциях, особенностях текстоброобразования и восприятия;

- в широком смысле – это интерпретация многоаспектных сведений о тексте как объекте изучения разных наук: психологии, философии, социологии, лингвистики, культурологии, истории и др.

Общая теория текста включает в себя [3, 43] понятия «лингвистика текста», «стилистика текста», «текстология»:

- лингвистика текста изучает правила построения связного текста и его категории;

- стилистика текста исследует структуру текста, композиционно-стилистические приемы, типологию текстов в зависимости от композиционно-стилистических особенностей;

- текстология (или текстоведение) занимается сопоставлением разных вариантов одного текста и проблемой авторства текстов.

Текстоведение является основой речеведения. Связано это с тем, что текст как форма коммуникации имеет речевую природу: текстоведение определяется как комплексная интегративная область знания и изучает то, как устроен текст, как он действует и образуется, каковы его закономерности.

Текст – сложное и многогранное явление: словесное произведение, существующее в единстве содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание. В тексте осуществляются все системные связи языковых единиц, проявляются их структурообразующие и выразительные возможности. Текст – это единство, в котором все взаимосвязано. Текст индивидуален: он всегда принадлежит определенному автору (языковой личности) во всем его разнообразии (поэтому важны национальный и культурный компоненты текста).

Текст культурологичен: содержание текста есть культурно-смысловое пространство, где взаимодействуют культурные парадигмы (зависит от автора). Текст есть единица культуры, т.е. текст погружен в культурное пространство эпохи, отражает особенности авторской личности, его знания, образ мира и др. Текст по своей природе диалогичен: погружение в диалог сознания и в диалог культур начинается именно с текста: текст связан с общением.

В области преподавания русского языка как иностранного текст уже не просто рассматривается как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному развивает навык владения иностранным языком. В работе с

текстом на уроке иностранного языка принято выделять содержательные и структурные характеристики текста и основанные на нем речевые образования. Тексты по своему содержанию можно рассмотреть как:

1) указание - разъяснение значения слова путем перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;

2) описание - выделение внешних признаков предмета, явления, события;

3) характеристика - раскрытие наиболее выдающихся признаков предметов, явлений;

4) пояснение - раскрытие какой-либо части понятия с определенной целью;

5) сравнение - пояснение одного понятия другим, более знакомым, ясным.

Текст выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную. Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций. С текстом иностранные военнослужащие знакомятся на разных этапах освоения русского языка. Практические занятия по отработке орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических норм являются основными. Хорошо подобраный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний обучаемых. Иностранцы учатся понимать смысл текста, выполняют грамматические задания по тексту, узнают значения новых слов.

Работа с текстом профессиональной направленности на старших курсах должна стать ядром занятия. В контексте работы кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии ведущим направлением для иностранных военнослужащих при обучении русскому языку как иностранному является овладение научным стилем речи, которое организуется на основном курсе, но наиболее активно - в рамках раздела «Лексика военно-специальных дисциплин», где происходит освоения текстов по специальности. Учащиеся знакомятся с основами научного стиля, с особенностями построения текстов научного характера. Эта знания крайне необходимы курсантам на занятиях по профессиональной подготовке. Курсанты получают представление о характерных особенностях научного стиля: работают с понятием «научная фразеология», со специфическими особенностями научной терминологии, с основными стилевыми чертами научного стиля, с лексическими, грамматическими и синтаксическими особенностями научной речи.

Основные виды деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному на основном курсе - тезирование, аннотирование, реферирование. На занятиях преподаватель объясняет учащимся, как следует профессиональные тексты анализировать, извлекая необходимую информацию и составляя на их основе вторичные тексты (тезисы, аннотацию, конспект, реферат). Учащиеся знакомятся с видами рефератов, учатся их составлять. Навыки по составлению реферата помогают учащимся в их дальнейшей работе над дипломной работой.

В методике обучения русскому языку как иностранному активно развивается лингвострановедческий аспект, который предполагает знакомство иностранных учащихся с историей и культурой России [3, 36]. С нашей точки зрения, возможен культурологический подход к преподаванию русского языка как способа формирования образа России и поддержания мотивации курсантов. Культурологический подход к преподаванию русского языка, «погружение» в русскую культуру таит в себе огромный потенциал для формирования представлений о России у курсантов, изучающих русский язык как иностранный. Знакомство курсантов с историей России, можно организовать историко-культурологическую «экскурсию» в прошлое Российского государства. Работа может быть организована на основе сопоставительного анализа текстов разного стиля (художественного и научно-популярного) об истории и культуре России.

Художественный текст играет большую роль в обучении русскому языку как иностранному. В преподавании русского языка как иностранного текст может выступать [4, 67]:

1) как главное средство информации о культуре, истории, традициях страны изучаемого языка;

2) как материал для формирования, развития и совершенствования различных видов речевой деятельности;

3) как объект описания реалий языка.

Текст способствует формированию и развитию таких коммуникативных умений, как умение раскрыть степень понимания текста, обосновать свою точку зрения, продуктивному обмену с собеседником полученной информацией, вызвать у иностранных курсантов стремления активно участвовать в обсуждении актуальной проблемы. Ценность художественной литературы как эффективного средства познания страны изучаемого языка, ее культуры давно признана методикой преподавания русского языка как иностранного. Как явление национальной культуры, обладая эстетической, коммуникативной, этической и другими функциями, художественный текст в инокультурной, иноязычной аудитории способствует:

- активизации умений и навыков беспереводного чтения, формированию, развитию и совершенствованию устной диалогической и монологической речи;

- формированию и развитию когнитивных потребностей студентов, обогащению их культуроведческой, страноведческой информации;

- активизации мыслительной деятельности и формированию чувств, эмоций, эстетического вкуса;

- знакомству обучающихся с языковой нормой, повышению речевой культуры;

- формированию, развитию и совершенствованию речевых навыков и умений.

Работа над художественным текстом при изучении языка является также и средством повышения мотивации обучения. Результативной является прежде всего работа с учебными текстами, направленными на отработку определенных грамматических и лексических тем. Короткие рассказы, стихотворения, отрывки художественной прозы писателей А. Чехова, Н. Носова и других побуждают интерес к русскому языку, к русской литературе. Такие произведения, кроме большой воспитательной ценности, содержат также элементы, которые знакомят с фактами истории, культуры России, повышают уровень владения русским языком как средством общения, помогают научиться пользоваться словом в общении. Речь предполагает владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме. Поскольку речь - явление не только лингвистическое, но также психологическое и эстетическое, одной из важных форм работы над культурой речи является анализ художественного текста, изучение основ его формирования. Текст, как речевое произведение, характеризуется замыслом, структурой, логическим и стилистическим единством, грамматической и смысловой связностью его компонентов. Как явление историческое и культурологическое, текст отражает культуру своего времени, мировоззрение и мировосприятие людей.

Однако с художественными текстами учащиеся могут работать также самостоятельно, когда уровень понимания русского языка достаточно высок. Приведем пример самостоятельной работы учащихся,

связанной с чтением текстов. Самостоятельная работа была организована в рамках работы в военно-научной секции. Для языкового развития иностранных учащихся интересной и плодотворной может оказаться тема работы, объединяющая исторический, культурологический и лингвистический аспекты. Особый интерес у учащихся вызывает возможность сопоставить русскую культуру с культурой родной страны. Приведем два примера такой исследовательской деятельности, которые нами рассматриваются еще и потому, что демонстрируют огромный интерес иностранных учащихся к творчеству А.С.Пушкина.

В работе над темой исследования «Высокий стиль в художественных текста о Санкт-Петербурге» учащегося (Л. Батбаяр, Монголия) привлекла такая проблема, как интерес А.С.Пушкина к истории Санкт-Петербурга и личности Петра I. Лингвистическим аспектом его исследования является знакомство с историей становления понятия «стиль», которое ввел в русский язык и русскую литературу М.В.Ломоносов. Учащийся обозначил требования ученого к высокому стилю: использование церковно-славянских и старославянских слов, которыми следовало писать стихи торжественного содержания (например, оду – стихотворение, прославляющее императоров, великих людей).

Историко-культурологическим аспектом в его исследовании стало знакомство с историей Санкт-Петербурга и отражением темы Санкт-Петербурга в русской культуре. Учащийся отметил, что Санкт-Петербургу посвятили свои произведения художники, поэты, скульпторы и композиторы. Часто поэты и писатели использовали высокий стиль для восхваления этого города. Анализируя отношение А.С.Пушкина к Санкт-Петербургу, учащийся подчеркнул любовь поэта к этому городу и его уважение к Петру I, который был основателем города.

Учащийся, проанализировав стихи поэта о Санкт-Петербурге, сделал вывод, что А.С.Пушкин часто использовал высокий стиль, чтобы передать свое восхищение Санкт-Петербургом. Очень близок к жанру оды по стилистической направленности отрывок из поэмы А.С.Пушкина «Медный всадник», который начинается словами: «Люблю тебя, Петра творенье...». А.С.Пушкин с восторгом говорит о Санкт-Петербурге, что он – «Петра творенье», одно из лучших «произведений» этого гениального человека и императора. Торжественно звучат слова об архитектуре города - «строгий, стройный вид», у реки Невы, которая является составляющей частью новой столицы России, - «державное течение». Поэт с восторгом пишет: «Красуйся, град Петра». И сравнивает этот город с величием России – «неколебимо, как Россия».

Сопоставляя отношение А.С.Пушкина к Санкт-Петербургу с отношением к этому городу поэта Нацагдоржа Д. (монгольского поэта), учащийся отметил, что Санкт-Петербург вызывал всегда любовь и почитание у всех, кто здесь жил или когда-нибудь здесь побывал. Он предложил отрывок из поэмы «Медный всадник» на монгольском языке. Нацагдорж Д. использует торжественную, эмоционально насыщенную лексику; свое восхищение Санкт-Петербургом монгольский поэт передает с помощью восторженных слов. В своем стихотворном тексте поэт передает восхищение и трепетный восторг – чувства, которые он сам испытывает к Санкт-Петербургу. По мнению учащегося, Нацагдорж Д. сумел найти в родном языке слова, которые по интонации и эмоциональной насыщенности не только передают чувства А.С.Пушкина, но и помогают читателю понять восторженное отношение к Санкт-Петербургу самого монгольского поэта.

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что работа с текстом в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся помогает не только овладеть изучаемым языком, но и понять ментальность другого народа, формирует межкультурную компетенцию.

Литература:

1. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. - М., 2003, 234 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. - М., 1990, 297 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981, 214 с.
4. Шибко Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного. - Санкт-Петербург, 2014, 368 с.

Педагогика

УДК: 376.3

магистрант Мироненко Вероника Александровна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Рассматривается актуальность использования информационных технологий в коррекционной работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Дается характеристика грамматического строя речи у дошкольников онтогенезе. Актуализируются особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников при нормальном и нарушенном речевом развитии. Приведены результаты экспериментального исследования. Доказывается необходимость использования компьютера в коррекции грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи. Доказывается состоятельность созданной компьютерной программы, с учетом требования коррекционной программы, уровня подготовки дошкольников и структуры нарушения.

Ключевые слова: логопедическая коррекция, грамматический строй речи, дошкольники, информационные технологии, общее недоразвитие речи, компьютер, интерактивность, коррекционно-развивающие занятия.

Annotation. The urgency of using information technologies in correctional work with preschool children with general speech underdevelopment is considered.

The characteristics of the grammatical structure of speech in preschool children ontogenesis are given. The features of the development of the grammatical aspect of speech in preschool children are being actualized with

normal and disrupted speech development. The results of an experimental study are presented. The necessity of using a computer in correcting the grammatical structure of children's speech with a general speech underdevelopment is being proved. The consistency of the created computer program is proved, taking into account the requirements of the correctional program, the level of preparation of preschool children and the structure of the violation.

Keywords: speech therapy correction, grammatical structure of speech, preschoolers, information technology, General underdevelopment of speech, computer, interactivity, correctional and developmental classes.

Введение. Речевое развитие представляется важной составляющей процесса всестороннего формирования личности дошкольника, так как его основная цель - овладение речью как средством общения. Всестороннее развитие дошкольников в интеллектуальном, социальном, эмоционально-волевом, а также нравственно-эстетическом плане предполагает владение родным языком.

Грамматический строй речи представляется умением грамотно изменять и образовывать слова, что означает обладать умением правильно произносить окончание слова, согласовывать слова в предложении, пользоваться в речи предлогом. Процесс формирования грамматического строя дошкольника должен быть своевременным, это в свою очередь, послужит важнейшим условием для полноценного речевого и общего психического развития. Овладение грамматическим строем речи должно осуществляться посредством познавательного развития, в связи с освоением ряда предметных действий, игр, труда и иных видов деятельности дошкольника. В ходе становления речи грамматический строй, как правило, усваивается дошкольником самостоятельно, благодаря подражанию речи окружающих. Важную роль при этом играют такие факторы как благоприятные условия воспитания, наличие активной речевой практики, достаточный уровень развития словаря, состояния нервной системы дошкольника. Не овладев грамматическим строем речи, дошкольник не сможет понимать речь окружающих, выражать собственные мысли.

Грамматический строй речи является единой системой, объединяющей ряд подсистем, таких как морфология, синтаксис, словообразование. Грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова изучает морфология. Синтаксис определяет сочетаемость и порядок слов, словосочетания и предложения. Словообразование, в свою очередь, изучает образование слов на базе других однокоренных слов при помощи средств, присущих языку.

Изложение основного материала статьи. Проблему усвоения грамматического строя дошкольниками изучали многие ученые. Выдающийся исследователь А. Н. Гвоздев в работе «Формирование у дошкольника грамматического строя русского языка» подробно описал все компоненты грамматики, а именно морфологии, синтаксиса и словообразования [2]. Данным автором выделены этапы овладения дошкольниками грамматической структуры родного языка. К первому этапу он относит однословные и двухсловные предложения (с 1г 3мес.), ко второму этапу - формирование различных форм для выражения синтаксических отношений (с 1г.10 мес. до 3 лет), а третий этап, по мнению А.Н. Гвоздева содержит усвоение морфологических структур языка, оформление грамматических категорий (с 3 до 7 лет).

Поэтом Хомский полагал, что язык представляет собой довольно сложную структуру [7]. Но при этом дети осваивают ее довольно быстро, значит существует генетическая программа освоения языка, единая для каждого ребенка на планете. Американский психолог Д. Слобин доказал, что у детей различных языковых культур есть общие составляющие языкового развития. Автор полагает, что сначала в речи детей появляются однословные предложения, и только после этого – двухсловные. Сначала усваиваются предлоги «на», «в», «под», затем «спереди», «сзади», сначала осваиваются суффиксы, а затем приставки [5].

По мнению Н. Хомского для усвоения языка существует определенный период, когда ребенок наиболее чувствителен к языку и осваивает его быстро и успешно. Если языковое обучение выходит за его рамки, оно не будет успешным и потребуются коррекционная работа [7].

В условиях современной дефектологической науки появилось множество новых тенденций, реализуемых в процессе коррекции речи детей дошкольного возраста. Ткаченко Т.А. была разработана система с использованием наглядности и моделирования плана высказывания [6]. Воробьева В.К. предложила систему развития грамматического строя речи, опирающуюся на приемы моделирования [1]. Медведевой Е.Ю. представлен анализ работы с детьми с нарушениями речи, рассмотрена технология использования семантических полей в работе с детьми данной категории [3].

Таким образом, в работах многих авторов подчеркивается, что речевой дизонтогенез характеризуется несформированностью всех компонентов языковой системы. В нашем исследовании выявлены специфические особенности функционирования морфолого-синтаксической системы языка у дошкольников с ОНР III уровня. Доказано, что у названной категории дошкольников отмечаются трудности в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. Наиболее часто дошкольниками были допущены ошибки в образовании имени существительного родительного падежа единственного и множественного числа, образовании существительного с уменьшительно-ласкательным суффиксом, употреблении приставки, при изменении существительного по падежам дошкольниками были допущены ошибки следующего характера: медвежонок – медвеженков – медвеженков - медвеженок и т.д. Трудность выполнения задания заключена в смешении падежных форм и в окончании существительного. К примеру, дошкольниками с ОНР III уровня часто смешивались окончания родительного, винительного, предложного падежей. Имели место пропуски предлога (предложный падеж мечтаю красивую куклу). Лишь 10% дошкольниками с нормальным речевым развитием были допущены ошибки типа: нет кого? медвежонков. Также ошибки часто проявлялись в замене окончания наиболее продуктивной флексии -ов- (родительный падеж).

Дошкольниками с ОНР III уровня были допущены ошибки в преобразовании имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное число (стул - стулья, нога - ног). При этом только 10% дошкольников с нормальным речевым развитием допустили 1- 2 ошибки типа: стул - стулы, нога - ног.

Трудности и постепенность усвоения грамматического строя речи можно объяснить рядом причин: особенностями возраста, закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, морфологией. В русском языке представлено много исключений из правил поэтому при употреблении нетипичных форм, дошкольниками часто допускаются ошибки, на это указывает анализ полученных результатов.

В процессе констатирующего эксперимента выяснился тот факт, что дошкольники с ОНР III уровня с трудом сосредотачивают своё внимание на анализе условий задания и поиске возможного способа и средства

его выполнения. Дошкольниками с нормальным речевым развитием правильно согласовываются прилагательное с существительным единственного числа в роде (кружка – красная, варежки – красные, пальто – красное).

При согласовании прилагательного с существительным единственного числа в роде (кружка – красный цвет, пальто – красное цветом) дошкольниками с ОНР III уровня были допущены ошибки по типу замены окончания мужского рода окончаниями женского (шар красная), окончания женского рода - мужским (красный чашка). Данный факт доказывает несформированность грамматической категории рода.

Дошкольниками с нормальным речевым развитием образовывались имена существительные родительного падежа единственного и множественного числа (дом – дома – домов). Дошкольниками с ОНР III уровня были допущены ошибки ближе к концу выполнения заданий, что объясняется быстрым утомлением, истощением нервной системы. Задания, связанные со словообразованием существительного с уменьшительно-ласкательным суффиксом, явились трудными для дошкольников с ОНР III уровня.

При выполнении задания на образование прилагательного от существительного допускалось ряд ошибок: (мяч из резины - резинчатый, шуба из меха- мягкая, цветок из бумаги - бумажный и т.п.). Дошкольники с ОНР III уровня не смогли справиться с дидактической игрой «Из чего сделан предмет?» в ответах детей присутствовали такие слова - стекольная, резинчатый, деревянный. Для дошкольников с ОНР III уровня было характерно неправильное употребление глагола движения с различными приставками, образование прилагательного от существительного, дошкольники не справлялись с заданием по образованию слова с суффиксом, приставкой.

В результате проведенного исследования, нами был сделан вывод о том, что у дошкольников с ОНР III уровня отмечаются значительные нарушения в процессе формирования грамматического строя речи по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием, что может указывать на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию грамматического строя речи с использованием информационных технологий.

Основной задачей информатизации образования представляется индивидуализация процесса обучения и воспитания. Принципиальным новшеством использования компьютера служит интерактивность, которая позволяет развить активно-деятельностные формы обучения, что сможет обеспечить качественную индивидуализацию обучения. В процессе разумного и профессионального использования компьютерных игр, может быть существенно расширено сюжетное наполнение традиционной игровой деятельности дошкольника. Компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая требования коррекционной программы, уровень подготовки дошкольников и структуру нарушения. Различные исследователи указывают на то, что проведение занятий с использованием компьютера положительно влияет на развитие зрительно-моторной координации и мелкой моторики рук. Процесс применения компьютерных программ в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, является основой для появления новых возможностей с целью совершенствования педагогической систем коррекции ОНР III уровня. Данный факт обеспечен системным, деятельностным подходом к разработке компьютерной программы, «полисенсорным воздействием, что способствует процессу активизации компенсаторных механизмов с целью сохраненных видов восприятия; созданием психолого-педагогических условий развития положительной мотивации к проведению логопедических занятий; осуществлением интерактивного обучения».

При совместной координированной работе анализаторов, таких как моторный, слуховой и зрительный, которые задействованы в процессе выполнения заданий компьютерной программы, повышается эффективность коррекции речевого нарушения. Применение компьютерной технологии способствует формированию устойчивых визуально-кинестетических и визуально-аудиальных условно-рефлекторных связей центральной нервной системы. Вследствие данного факта, у дошкольников происходит формирование речевых навыков, развитие контролирующей функции речи. Использование компьютерной программы позволяет учесть особенности протекания ряда психических процессов. Следовательно, использование компьютерных средств в процессе обучения дошкольников с ОНР III уровня позволяет активизировать потенциал дошкольника.

С целью получения образования на базе компьютерной технологии важно наличие трех основных компонентов: аппаратно-программного базиса, подготовленного преподавателя и электронных учебных материалов – образовательных электронных изданий и ресурсов. На сегодняшний день создан недостаточный ряд электронных ресурсов, необходимый для специального образования, многие логопеды не обучены эффективно использовать программные и аппаратные средства, не являются вполне компетентными в области информатизации. Рядом неоспоримых преимуществ перед традиционным обучением обладает представление информации с помощью компьютера и аудиовизуальных средств, среди которых присутствует наглядность обучения, когда средствами динамического показа можно представить быстротекущие процессы более медленно или смоделировать труднодоступные наблюдения явления природы средствами мультипликации.

В процессе разработки ряда основных направлений коррекционного обучения нами были учтены теоретические данные согласно проблеме исследования, а также результаты констатирующего эксперимента. В качестве средства коррекции нарушения грамматического строя у дошкольников с ОНР III уровня в процессе логопедического исследования нами была представлена разработка специализированной компьютерной программы. Данная программа состоит из четырех коррекционно-развивающих блоков, названия которых соответствуют названиям тем основной программы коррекции, которые представлены в главном меню программы. Программа проста в управлении, с помощью манипулятора «мышь» и при помощи клавиатуры выполняются основные действия. Важно, что при этом не требуется специального обучения для работы с программой. Выбор необходимого блока программы происходит при наведении на него курсора-указателя и посредством нажатия на левую клавишу «мышь».

Обучающая программа для дошкольников предполагает высокий уровень интерактивности, который сможет позволить исследовать объекты на экране компьютера. В результате их можно перемещать, совмещать, и комбинировать.

I период обучения представлен коррекционно-развивающей работой по формированию грамматического строя речи при использовании информационных технологий. Работа направлена на процесс развития умений выделять названия предметов, действий, признаков; понимать обобщающее значение слов; практическое

усвоение простых способов словообразования; усвоение ряда форм словоизменения; усвоение притяжательных местоимений. Коррекция нарушений грамматического строя речи проводилась по следующим направлениям: овладение навыками составления простых предложений, усвоение навыка составления простого предложения с однородными членами.

II период обучения предполагал фронтальные логопедические занятия по развитию лексико-грамматического строя и связной речи, включая процесс практического образования относительных прилагательных, различение и выделение названий признаков, усвоения согласования прилагательного с существительным, употребление предлогов; сравнение предметов. Составление простого описания предмета, распространение предложений, работа по первоначальному усвоению наиболее конструктивно доступных сложных предложений, составление коротких рассказов, пересказ – данным видам деятельности уделялось большое внимание.

В III периоде обучения представлен фронтальными логопедическими занятиями по формированию лексико-грамматического строя и развитию связной речи. Они были направлены на закрепление употребления приставочного глагола, образования относительного и притяжательного прилагательного, уменьшительно-ласкательной формы существительного, согласования прилагательного с существительными, усвоение слов-антонимов, расширение значений предлогов; распространение предложений, составление предложений, рассказа, усвоение конструкции сложноподчиненных предложений.

Выводы. Результаты контрольного эксперимента показали, что с использованием информационных технологий в группе дошкольников с ОНР III уровня сократилось количество дошкольников, которые имеют низкий и ниже среднего уровни развития грамматического строя речи. В контрольной группе показатель на уровне ниже среднего составил 16,67% дошкольников. Количество дошкольников, имеющих высокий уровень, составляющий 41,67%, и уровень развития грамматического строя речи выше среднего, составляющий 41,67%, в экспериментальной группе содержится значительно больше, чем в контрольной группе. Показатель высокого уровня составил 8,33%; уровень выше среднего - 25,0%. Разница в показателях составила 33,33% и 16,67% соответственно.

Эффективность разработанной компьютерной программы по коррекции и развитию грамматического строя речи была доказана, а также была определена возможность ее дальнейшего совершенствования.

Литература:

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у дошкольников с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР. Ч. 1, 1949. – 268 с.
3. Медведева, Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи [Электронный ресурс] / Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. - Н. Новгород, 2014, №3. - URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/511>.
4. Мироненко, В.А., Медведева, Е.Ю. Современные информационные технологии коррекции грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Мироненко В.А., Медведева Е.Ю. // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». – Ялта, 2017, №57-10.
5. Слобин, Д.И. Когнитивные предпосылки грамматики // Психолингвистика / Сост. Шахнарович А.М. М 1984. - С. 143-207.
6. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников 5 лет / Т.А. Ткаченко. - М.: Изд-во «Гном, Д», 2005. - 112 с.
7. Хомский, Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Московского университета. М.: Изд. МГУ, 1972. - 123 с.
8. Цейтлин, С.М. Язык и дошкольник: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
9. Шахнарович, А.М. Психолингвистический статус производного слова в онтогенезе / А.М. Шахнарович // Вопросы филологии. - 2000. № 1. - С. 4144.
10. Эльконин, Д. Б. Психология развития человека. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 460 с.

Педагогика

УДК 378.51

**старший преподаватель кафедры математики, физики
и методики их преподавания Мозговая Мария Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Формирование у школьников современных научных представлений и понятий о пространстве – одна из важнейших задач интеллектуального развития учащихся. Механизмом пространственного мышления является оперирование образами и их преобразованием. В этот процесс вовлекаются образы, возникающие на различной графической основе, поэтому в пространственном мышлении происходит постоянное перекодирование образов, то есть переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям. Цель статьи развитие пространственного мышления учащихся на основе формирования графических образов геометрических понятий при обучении геометрии в основной школе.

Ключевые слова: пространственное мышление, пространственные образы, графическое изображение, развитие интеллекта обучающихся.

Annotation. The formation of modern scientific ideas and concepts of space among schoolchildren is one of the most important tasks of intellectual development of students. The mechanism of spatial thinking is the operation of images and their transformation. This process involves images that arise on a different graphical basis, so in spatial

thinking is a constant recoding of images, that is, the transition from the spatial images of real objects to their conditional graphic images. The purpose of the article is the development of spatial thinking of students on the basis of the formation of graphic images of geometric concepts in the teaching of geometry in primary school.

Keywords: spatial thinking, spatial images, graphic image, development of students' intelligence.

Введение. Специфика геометрического содержания математической подготовки в школе требует от учащегося овладения умениями и навыками, связанных с необходимостью математического, логически обоснованного, графического, символического, словесного оформленного решения задач геометрической составляющей основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике. Проблема обучения решению геометрических задач, становится для учителя математики приоритетной в системе подготовки выпускника средней школы к ЕГЭ по математике. Однако, обучение геометрии в рамках школьного курса по ряду позиций не соответствует содержательным, организационным, оформительским требованиям ОГЭ и ЕГЭ по математике.

Формированию геометрических понятий у учащихся посвящены исследования А. В. Василенко, Г.Д. Глейзера, В.А. Гусева, В.В. Орлова, Н.С. Подходовой, И.М. Смирновой, Р. С. Черкасова, Н.В. Четверухина и др. В методической литературе представлены различные подходы по формированию и развитию пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии в средней школе. Однако, как показывает анализ результатов проведения ОГЭ и ЕГЭ и ежегодное тестирование первокурсников направления подготовки бакалавриата «Педагогическое образование», профиль «Математика» в Армавирском государственном педагогическом университете у большинства учащихся крайне слабая связь между словесным определением того или иного геометрического понятия и с соответствующим графическим образом. Каждый ученик формально знает определения треугольника (общего вида), равнобедренного треугольника, равносностороннего треугольника, но, однако, на чертеже при этом чаще всего изображается равнобедренный треугольник.

Прямым следствием является тот факт, что около 80 % выпускников (средний балл ЕГЭ по математике выше 70) стараются, например, изображение правильной треугольной пирамиды построить с помощью равнобедренных треугольников, что делает чертеж край ненаглядным и не читаемым. Очевидно, что недоработки основной школы прямо проявляются при изучении стереометрии.

Решение школьной геометрической задачи, как планиметрической, так и стереометрической, подразумевает выполнение определенной последовательности действий: прочтение словесного условия, перевод описанной геометрической конструкции в воображаемый графический образ, изображение этой конструкции на чертеже (от руки или с помощью инструментов). Одновременно прописывание в краткой записи данных задачи (частичный анализ условия), на основе анализа условия составление плана решения, реализация этого плана с выполнением обоснования доказательных рассуждений и необходимых вычислений (синтез), исследование полученного результата [1].

Значительная часть этих действий прямо связана с уровнем развития пространственного мышления учащегося. Помимо естественного жизненного опыта ребенка развитие пространственного мышления происходит в период обучения и, прежде всего, на уроках геометрии за счет целенаправленно методически грамотно организованного учебного процесса.

Цель статьи обосновать развитие пространственного мышления учащихся на основе формирования графических образов геометрических понятий при обучении геометрии в средней школе.

Изложение основного материала статьи. С позиции психологии, как отмечала Якиманская И.С., формирование у школьников современных научных представлений и понятий о пространстве – одна из важнейших задач интеллектуального развития учащихся [2].

Пространственное мышление присуще каждому человеку, оно дает возможность ориентироваться в окружающем пространстве и начинает формироваться у ребенка уже в самом раннем возрасте. В дальнейшем достаточно развитое пространственное мышление является необходимой составляющей многих профессий взрослого человека. Целенаправленная работа по развитию пространственного мышления учащихся должна пронизывать весь курс геометрии средней школы, основой является требование с первых уроков геометрии выстраивать четкое соответствие между словесными определениями геометрических понятий и их графическими образами. «В психологии пространственное мышление понимается как процесс создания пространственных образов и установления отношения между ними путем оперирования самими образами и их элементами» [3].

Долгое время психологи считали наглядно-образное мышление более низким в сравнении со словесно-логическим, а изучение математики способствующим развитию абстрактного мышления. Анализ учебных материалов по математике показывает, что, игнорируя осознание полноценного мысленного образа, сразу происходил переход от определения понятий к оперированию знаками. В результате большинство учащихся формально запоминали определение понятий и оперирование ими, а также их свойства и испытывали трудности при изучении данной дисциплины. Это привело к тому, что на современном этапе развития психолого-педагогических наук проблема формирования и развития образного мышления становится приоритетной.

Психологические исследования определяют пространственное мышление как локальное образование, потому что его формирование происходит в связи с общим психическим развитием человека по мере овладения им предметным миром, процессом общения, обучения. Считается, что пространственное мышление преодолевает ряд закономерных этапов своего становления, сначала являясь частью других видов мышления, а затем в виде пространственных образов в собственных наиболее развитых и самостоятельных формах [4, 5, 6].

Психологи считают, что пространственное мышление является разновидностью «визуального» мышления, что его основу составляет в основном зрительная система, так как оно формируется как правило на наглядном материале.

Под пространственным мышлением психологи и методисты понимают:

- специфическую разновидность одного из видов мышления, связанного с представлением, воображением (образного мышления), основу которого составляют геометрические образы и основная функция которого – оперировать образами в математическом (абстрактном) пространстве;

- мыслительный процесс, представляющий по своему содержанию обобщенное и опосредованное отражение пространственных свойств и отношений объекта, включенного в этот мыслительный процесс; многократные мыслительные действия с образами, требующие их динамичности, интуитивное определение какие именно действия целесообразно выполнять для получения нужного результата [4, 6].

Структурными компонентами пространственного мышления являются: пространственное восприятие (образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие величины и формы предметов, их взаимного расположения); пространственное представительство (процесс и результат произвольного восстановления в памяти или в сознании человека пространственного образа какого-либо объекта, представление о форме, положении, величине, направлении и других пространственных соотношениях объектов реального мира); пространственное воображение (умение мысленно моделировать и «представлять» различные проекты или конструкции, видеть их внутренним зрением в цвете и деталях; оперирование пространственными представлениями)[5].

Анализ психолого-педагогических исследований, показал, что понятие пространственное мышление ученые связывают с такими понятиями как «пространственное воображение», «пространственное восприятие». Эти понятия и связи раскрываются в трудах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, Р.С. Немова, И.С. Якиманская, В.Н. Литвиненко и других ученых при исследовании механизмов и видов процессов мышления, восприятия, воображения, представления.

И.С. Якиманская отмечает, что для механизма пространственного мышления «содержанием является оперирование образами, их преобразование, причем, нередко длительное и многократное. В этот процесс вовлекаются образы, возникающие на различной графической основе, поэтому в пространственном мышлении происходит постоянное перекодирование образов, то есть переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям; от трехмерных изображений к двумерным и обратно» [2].

И.Ф. Шарыгин утверждает, что «геометрия, впрочем, как и алгебра, является носителем собственного метода познания мира...» и «главным действующим лицом Геометрии должна быть фигура..., а главным средством обучения рисунок, картинка», следовательно, эта самая «картинка» должна соответствовать всем требованиям теории и методики... [7].

Формирование соответствующих навыков по созданию графических образов начинается с первых уроков систематического курса геометрии основной школы в 7 классе. Практически каждый школьник к этому времени из пропедевтического материала и собственного жизненного опыта имеет представление, как выглядит, например, геометрическая фигура «треугольник». Именно визуальное восприятие этой геометрической конструкции здесь выходит на первый план. Не погружаясь в тонкости математического определения понятия, важно четко выстроить в сознании учащегося соотношение между понятиями треугольник, равнобедренный треугольник, прямоугольный треугольник, равносторонний треугольник. Учитель с необходимостью должен следить за точным соотношением термина с графической иллюстрацией, то есть с графическим образом. Недопустима подмена всех вариантов изображения треугольника изображением равнобедренного или равностороннего треугольника. В процессе отработки навыков построения геометрических конструкций на плоском чертеже закладываются очень важные, отнесенные во времени негативные последствия при переходе к пространственным конструкциям [8]. Формально в школьных учебниках геометрии присутствуют некоторые разделы, посвященные теоретическим основам построения проекционного чертежа, но они малополезны для практической работы. Кроме того, в некоторых современных учебниках, рекомендованных Министерством образования и науки к массовому использованию в школах страны имеются изображения, искажающие пространственную конструкцию. В иллюстративном материале к определению пирамиды представлены изображения, которые ещё в середине XX века в рекомендациях учителю математики приводились в качестве примера методически недопустимых [8].

Выводы. Основой создания стереометрических образов является точное формирование графических образов геометрических понятий, в первую очередь, при изучении планиметрии. Именно в начале систематического курса геометрии, становится очевидным значительные различия в степени развитости у учащихся способности восприятия и оперирования геометрическими образами [9]. Даже в 10 классе можно обнаружить ученика, который не воспринимает изображение треугольной пирамиды как аналог (модель) пространственной конструкции, а видит чертеж как плоский набор треугольников. Для учителя математики с необходимостью возникает проблема дифференцирования учащихся.

В старшей школе к этому добавляется также необходимость использовать правила изображения пространственной фигуры на проекционном чертеже. Чертеж существенно облегчит процесс решения задачи, если он верен и нагляден [9]. Применение доказанных утверждений осложняется необходимостью «узнавания» описанных в них геометрических конструкций в измененных условиях на таком чертеже. Понять в процессе прочтения словесного условия задачи, о каких геометрических понятиях идет речь, затем соотнести с этими понятиями соответствующие графические образы, объединить их и построить правильный и наглядный чертеж есть нелегкая задача для школьника, требующая конкретной методической работы со стороны учителя. Известно, что основой обучения вообще, и решению геометрических задач в частности, являются «подражание и опыт» [9]. Положительный результат здесь может быть достигнут лишь методом проб и ошибок самого ученика под руководством учителя, который должен владеть теорией методов изображений и методически грамотно строить соответствующую работу с учащимися, работать над развитием пространственного мышления школьников. Без такого развития невозможно обучение доказательным рассуждениям, отработка навыков последовательных логических умозаключений, основанных на строгих математических определениях понятий и соотношения этих понятий с их геометрическими образами. В старшем школьном возрасте учебная успешность связана преимущественно с уровнем развития понятийного мышления, а развитое пространственное мышление способствует успеваемости по предметам физико-математического, технического профиля.

Литература:

1. Глейзер, Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии / Г.Д. Глейзер. - М.: Педагогика, 1978. - 104 с.
2. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

3. Каплунович И. Я. Показатели развития пространственного мышления школьников // Вопросы психологии, 1981. №5, с. 151-157.
4. Василенко В.А. Развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии: психологический аспект // Преподаватель XXI века. №2, 2010 год. С. 170-174.
5. Василенко А.В. Особенности формирования восприятия пространства как элемента пространственного мышления у учащихся средней школы // НАУКА и ШКОЛА № 5, 2012.
6. Санина Е.И., Гришина О.А. Развитие пространственного мышления в процессе обучения стереометрии // Вестник РУДН. – 2013. - №4 - С. 99-102.
7. Шарьгин, И.Ф. Нужна ли школе 21-го века Геометрия? / И.Ф. Шарьгин // Математическое просвещение. – 2004. - № 8. – С. 37-52
8. Атанасян Л.С. Геометрия. 10–11 классы: Учебник для общеобразовательных учреждений / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев, Э.Г. Позняк, Л.С. Киселева. – 22-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 255 с.
9. Коногорская С.А. Половозрастные особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук - Москва, 2015 г.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Мосин Виталий Викторович

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

кандидат географических наук, доцент Мосин Виктор Георгиевич

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

ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО МОДУЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Раскрыты стратегии и технологии освоения студентами и преподавателями методического модуля полевых практик для развития методической компетентности будущего учителя географии, которая предполагает развитие умений студентов проектировать образовательный ресурс, необходимый для построения образовательного процесса по курсу географии в школе; разрабатывать методические материалы для организации образовательного процесса в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: полевая практика, методический модуль, технологии проектирование образовательного ресурса, педагогическое образование.

Annotation. The strategies and technologies for mastering the methodological module of field practices for developing the methodological competence of the future teacher of geography, which involves the development of the students' abilities to design the educational resource necessary for building the educational process at the geography course in the school, are disclosed by students and teachers; to develop methodological materials for the organization of the educational process in the future professional activity.

Keywords: field practice, methodical module, technologies design of educational resource, teacher education.

Введение. Актуальность данной темы обусловлена существенными изменениями целей и содержания профессиональной подготовки будущих учителей, необходимость которых отмечается в ряде правительственных документов. Ожидаемым результатом этих системных изменений является профессиональная компетентность выпускника. Современное понимание профессиональной подготовки предполагает отказ от трактовки содержания профессиональной подготовки как «энциклопедической совокупности» предметных знаний (информации) в пользу развития прикладных умений, формирование которых происходит на базе современных научных знаний, рефлексии опыта профессиональных проб, что и определяет такие особенности процесса профессиональной подготовки как нелинейность, вариативность, модульность, индивидуально ориентированный способ освоения содержания подготовки [1].

Обобщая проведенные исследования по проблеме модернизации педагогического образования, А.П. Тряпицына отмечает правомерность понимания содержания профессиональной подготовки не как нечто однозначно заданного, а как динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практик и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования [5].

Это означает, что изменением формата содержания, заданного ФГОС ВПО, нельзя ограничиться: изменению подвергается не только содержание подготовки, зафиксированное в учебных планах и программах, но и остальные компоненты процесса подготовки (технологии, среда, практики и др.), которые в свою очередь выступают как самостоятельные источники построения содержания подготовки, образуют так называемое «скрытое содержание». При этом: цели определяются через развитие способности студентов к решению типовых и нетиповых задач в контексте настоящих и будущих ситуаций профессиональной деятельности; изменение содержания осуществляется путем пересмотра концепции содержания, которое подается как информационная база и методы решения профессиональных задач, с наличием выбора индивидуального и группового решения; при выборе стратегии обучения (преподавательская деятельность) - изменяется распределение полномочий (ролей в обучении), с тем, чтобы студенты и преподаватели могли учиться друг у друга; выбираемые методы ставят в центр внимания опыт преподавателей и студентов; применяются подходы, ориентированные на решение конкретных проблем, в реальных условиях; осуществляется рефлексия опыта и прогноз развития событий, критический подход при выборе решений и их оценки; при оценке результатов - применяются альтернативные методы оценки, ставящие в центр внимания развитие компетенций студентов; оценка продуктов-проектов (проявление компетенций); самооценка и рефлексия по поводу учебного курса (модуля) и приобретения опыта действий.

Важнейшим видом практической подготовки будущего учителя географии являются полевые практики. Проведенный анализ исследований, посвященных полевой практике, показывает, что на всех этапах развития

российского педагогического образования вопросам полевой практики уделялось должное внимание: рассматривались такие аспекты, как цели, задачи, принципы организации и пути совершенствования полевых практик; роль полевой практики в формировании профессиональной компетентности и профессионально значимых качеств личности будущего учителя; возможности полевых практик в формировании интереса к профессии; вопросы методологии; разработки методики и методов полевых исследований, развития педагогического мышления будущего учителя; вопросы организации комплексной педагогической практики и другие [2, 3, 4].

Введение ФГОС ВПО третьего поколения выявило необходимость разработки нового формата полевых практик, ориентированных на формирование профессиональной (в том числе и методической) компетентности будущих учителей географии.

Изложение основного материала статьи. Анализ профессиональной деятельности учителя географии позволил выявить типичные задачи учителя географии и конкретизировать перечисленные в стандарте компетенции, применительно к деятельности студентов в условиях полевых практик. В нашем исследовании доказано, что формирование профессиональной компетентности студентов, будущих учителей географии, в процессе полевых практик предполагает включение в программы учебных практик сквозного пропедевтического модуля, ориентированного на приобретение студентами опыта решения профессиональных задач методической направленности еще до изучения методических курсов [4]. *При этом профессиональная компетентность выпускника* вуза понимается как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5].

Основные особенности разработанного и внедренного пропедевтического методического модуля заключаются в том, что: он является сквозным для всех видов полевых практик; задания для самостоятельной работы студентов носят проектный и исследовательский характер, решение которых способствует пониманию современных задач географического образования в школе; его реализация предполагает использование образовательных технологий, ориентированных на освоение опыта разработки и организации полевых занятий для школьников.

Сквозной характер пропедевтической методической подготовки обеспечивается за счет интеграции в методическом модуле преемственной системы: программ учебных дисциплин полевых практик (по топографии, гидрологии, почвоведению, геологии и др.); проектных заданий методического характера, обеспечивающих целостность компетентно - ориентированной системы полевых практик, ориентированной на будущую профессиональную деятельность студентов-географов; типичных учебно-профессиональных задач, решаемых студентами - географами в природных условиях при прохождении полевых практик.

Процесс освоения каждого блока методического модуля представляется через описание деятельности студентов и преподавателей, а результаты – как конкретный методический продукт, отражающий те профессиональные компетенции будущего учителя географии, в формирование которых вносят вклад полевые практики.

В структуру методического модуля программы полевых практик входят три блока: *Инструктивно-информационный; Коммуникативно-Полевой; Результативно-оценочный.*

Блок 1. Инструктивно-информационный, направлен на осмысление студентами целей освоения методического модуля в условиях полевой практики при выполнении методического компонента заданий, разработанных автором [4]. При этом преподаватели географических дисциплин выступают в роли консультантов - проводят консультации по полевым и методическим заданиям географического содержания и по целям освоения методического модуля, в результате чего студенты осмысливают:

-*полевую практику* как «скрытое содержание» методического компонента компетентно-ориентированной профессиональной подготовки будущего учителя географии;

-*методическую компетентность* будущего учителя географии как способность решать профессиональные задачи по проектированию образовательного процесса по географии в школе (выполнять задания по проектированию образовательного ресурса в условиях полевой практики: разработка проектов экскурсий, исследовательских, творческих, олимпиадных и др. заданий);

-*«методический портфолио»* как результат деятельности, позволяющий продемонстрировать компетенции в области решения одной из профессионально-педагогических задач - проектирование школьного образовательного ресурса.

Блок 2. Коммуникативно-Полевой - направлен на формирование опыта решения профессиональных (методических задач), самостоятельный выбор объекта решения методического задания *с использованием различных технологий проектирования школьного образовательного ресурса*. Студенты проводят анализ реальной ситуации и выявление объекта проектной деятельности. Выбирают контекст решения методического задания в соответствии с собственным замыслом: на 1 курсе по топографии, метеорологии, геологии; на 2 курсе по гидрологии, геоморфологии, почвоведению; на 3 курсе проводят анализ реальной ситуации в соответствии с имеющимися возможностями дальнейшей практики. *Руководитель практики* на этом этапе выступает и в роли *проектировщика* (разрабатывает содержание заданий к полевым практикам по топографии, гидрологии, почвоведению и др.); и в роли *консультанта* (проводит консультации по вопросам корректного выбора содержания полевой практики как объекта методического задания); и в роли *фасилитатора* (организует групповую работу при выполнении студентами группового проекта (методического задания)).

Блок 3. Результативно-оценочный - направлен на формирование опыта проектирования и презентации (защиты) созданного методического продукта; освоение технологий разработки методических заданий, в соответствии с самостоятельным выбором содержания, контекста и собственным замыслом проектирования образовательного ресурса; самооценку развития своей профессиональной (методической) компетентности. В структуре методического модуля представлены характеристики современных образовательных стратегий и соответствующих профессиональных позиций (ролей) преподавателей вуза (преподаватель, консультант, фасилитатор, проектировщик, эксперт), на основе анализа которых подробно рассмотрены основные технологии создания методического продукта при освоении методического модуля: технологии проектирования географических экскурсий; технологии проектирования полевых исследовательских задач

(олимпиадных и ситуационных); технологии создания географических проектов.

В этом случае, преподаватель оценивает умения студентов использовать технологии создания «методического продукта» и *выступая в роли эксперта*, проводит экспертизу «методических продуктов».

Такой подход к построению процесса профессиональной подготовки в условиях полевых практик опирается и на позицию ряда ученых-географов РГПУ им. А.И. Герцена (С.В. Васильева, Н.О. Верещагиной, С.И. Махова, В.Г. Мосина, В.Л. Погодиной, В.Д. Сухорукова, В.Г. Сулова и др.) о том, что внедрение гуманитарных технологий в образовательный процесс методической подготовки будущих учителей географии характеризуется переходом: от «доминирования учебного предмета» к «созданию условий на самоопределение (выбор); от «технологии принуждения» к «технологии социальной пробы и сотрудничества»; от «ориентации на исполнительность» к «стимулированию инициативности и выбора» [2, 4].

Разработанный нами экспериментальный методический модуль может встраиваться в систему программ предметных дисциплин учебных полевых практик 1 и 2 курсов (по топографии, гидрологии, почвоведению и др.). Пропедевтическое освоение методического модуля в условиях полевых практик предшествует изучению методических курсов образовательной программы бакалавриата.

В ходе полевых практик студент получает возможность развить умения в области технологий проектирования образовательных ресурсов, связанных с содержанием обучения географии, которые, как правило, входят в состав учебно-методического комплекса (УМК) по предмету. Кратко представим его структуру. Современный УМК по предметам школьного учебного плана должен быть ориентирован: - на понимание основного содержания учебного курса, раздела, темы; - на овладение проектирования и коммуникации; - на развитие универсальных учебных действий; - на достижение личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов. Виды образовательных ресурсов (элементов УМК) по школьному курсу географии, разрабатываемые студентами, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Виды образовательных ресурсов (элементов УМК) по школьному курсу географии, разрабатываемые в ходе полевых практик

Элементы УМК	Вид образовательного ресурса
Информационный блок	
Информация о современных подходах, методах и практическом опыте по изучаемому вопросу	Методические предписания по технологии организации географических экскурсий в природу
	Методические предписания по подготовке презентаций по курсу географии
Информация о современных методах получения, обработки и анализа информации о предмете изучения	Методическое предписание по технологии проведения исследовательских полевых работ
Коммуникативный блок	
Организация самостоятельной работы школьников	Задания для самостоятельной работы школьников поискового и исследовательского характера (задания для полевого тура школьной олимпиады по географии и др.)
	Методические предписания по технологии выполнения учебных географических проектов

Для проверки правомерности предложенного подхода к формированию методической компетентности будущих учителей географии в процессе полевых практик была организована опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в стационарных условиях полевых практик (на 1 и 2 курсах) и в условиях дальнейшей комплексной практики по физической и социальной географии (3 курс).

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке положений гипотезы о том, что освоение студентами технологий выполнения заданий методической направленности (создание методического продукта) в условиях полевых практик будет способствовать становлению профессиональной (методической) компетентности будущего учителя географии.

После ознакомления студентов с авторскими методическими материалами «Методический модуль полевых практик» студентами были выбраны различные виды заданий [4]. Результаты полученного опыта самостоятельного выбора студентами 1-3 курсов методических заданий, в соответствии с предложенной матрицей и собственными интересами, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опыта самостоятельного выбора студентами методических заданий

Методические, учебно-профессиональные задания	Выбор заданий студентами (в процентах)		
	1 курс	2 курс	3 курс
Организация школьных экскурсий по географии	72%	62%	51%
Разработать проект исследовательских полевых заданий (олимпиадных, ситуационных, творческих)	21 %	27%	32%
Разработать элементы учебно-методического комплекса (УМК) учителя географии	7 %	11%	17%

Разнообразие выбора заданий и технологий для их самостоятельного выполнения свидетельствует о развитии интереса к выполнению методических заданий, осмыслению студентами своих интересов в области методической работы, что характеризует ценностно-мотивационный компонент профессиональной (методической) компетентности будущего учителя географии.

Выводы. Апробация технологий освоения студентами методического модуля позволила уточнить роль полевых практик в формировании методического компонента профессиональной компетентности, поскольку основной задачей будущего учителя географии является задача построения и реализации школьного образовательного процесса, ориентированного на достижение зафиксированных в стандарте общего образования результатов учащихся.

В условиях полевой практики познавательные процедуры понимания, осмысления, проектирования, коммуникации и рефлексии становятся универсальными способами учебно-познавательной деятельности современного студента и определяют особенности компетентностно-ориентированной профессиональной подготовки будущего учителя географии.

Таким образом, способность будущего учителя географии использовать различные технологии разработки учебных материалов в процессе полевых практик - обоснована нами как «способность проектировать образовательный ресурс» (географические экскурсии, исследовательские полевые задания, географические проекты полевых уроков и внеурочных занятий, элементы УМК учителя географии), которая является компонентом методической (профессиональной) компетентности как целостного интегрального качества личности будущего учителя географии.

Литература:

1. Богословский В.И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета [Текст]: научно-методические материалы / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012. – 288 с.

2. Верещагина Н.О. Методическая подготовка учителя географии: новый виток развития // Приоритетные направления развития географического образования в школе и вузе: Коллективная монография / Под ред. Профессора В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 157 с. С 117-118.

3. Мосин В.Г. Роль полевой практики в образовательных программах факультета географии [Текст] / В.Г. Мосин // Вестник Герценовского университета. – 2009. – №4. – С. 32 – 33.

4. Мосин В.В. Полевая практика по топографии [Текст] / В.В. Мосин // Учебное пособие / В.В. Мосин, Е.А. Кошелева - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 63 с.

5. Тряпицына, А.П.. Содержание профессиональной подготовки студентов - будущих учителей к решению задач модернизации общего образования [Текст] / А.П. Тряпицына // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета / РГПУ. - СПб., 2013. - N 1. - С. 50 - 61.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат юридических наук Нагоева Марина Ауесовна

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик);

кандидат юридических наук Урумов Аскер Валерьевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению проблем формирования профессионального мышления и профориентации учащихся к обучению в педагогическом вузе. В работе актуализируется научная организация учебно-воспитательной работы по профессиональной ориентации. Авторами проанализированы основные этапы формирования профессионального мышления по осуществлению педагогической деятельности. Раскрыты профессиональные педагогические умения, необходимые при формировании профессионального мышления и профориентации учащихся.

Ключевые слова: педагог, учебно-воспитательная работа, профессиональная ориентация, педагогическая профессиональная ориентация, профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, психологическая поддержка, профессиональное мышление, профессиональные педагогические умения.

Annotation. The investigation study is devoted to the study of the problems of professional thinking formation and the professionalization of students to the study in the pedagogical institution. Scientific organization of educational work on professionalization is actualized in the paper. The authors analyzed the main stages in the professional thinking formation in pedagogical activity. Professional pedagogical skills necessary for professional thinking formation and professionalization of students are revealed.

Keywords: teacher, educational work, professionalization, pedagogical professionalization, professional education, professional consultation, psychological support, professional thinking, professional pedagogical skills.

Введение. Формированию у школьников профессиональных интересов занимает особое место. Именно в ней закладываются основы характера учащихся, формируется их моральный облик, приобретается жизненный опыт, усваиваются нравственные понятия и привычки, определяется направленность профессиональных интересов. А качества, воспитанные с детства, составляют фундамент, на котором базируется дальнейшее трудовое обучение и воспитание, ибо «тот ребенок, который получил в семье правильное трудовое воспитание,- писал А.С. Макаренко,- в дальнейшем с большим успехом будет проходить и свою специальную подготовку»⁶.

⁶ Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1977. Т. 2. С. 54.

Особое место в подготовке специалистов занимают высшие учебные заведения - университеты, институты, где подготовка специалистов ведется на глубокой научной основе. Именно в вузе наиболее эффективно осуществляется сочетание общественной подготовки с глубоким усвоением профилирующих предметов. При этом между школой и высшей учебной организацией имеется преемственность, заключающаяся в обучении как основном виде деятельности. На уровне первоначальных задач у школьников и студентов также имеются точки соприкосновения в области получения знаний и поиска путей и способов их применения, а также в закреплении и развитии своих способностей.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития высшей школы характеризуется повышенными требованиями к подготовке высококвалифицированных специалистов. Эффективность подготовки специалистов в высшей школе определяется рядом факторов. Среди них основными являются научная организация учебно-воспитательной работы по профессиональной ориентации, под которой следует понимать систему мероприятий, направленных на поддержку подрастающего поколения в выборе профессии для будущей работы. В системе общего образования эта значимая деятельность позволяет старшеклассникам определиться с выбором вида занятости и подбора в дальнейшем места для трудоустройства. Как правило, в систему школьных ценностей входит воспитание трудолюбия, работоспособности, ответственности за порученное дело. У обучаемых формируется собственная картина мира профессии, позволяющая выявить собственные предпочтения, которые впоследствии могут способствовать как успешной социализации, так и возможностям построения профессиональной карьеры. Традиционно в системе профессиональной ориентации различают профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональное консультирование и содействие послешкольному трудоустройству.

В ходе педагогической профориентации существенная роль принадлежит психолого-педагогическим основам формирования профессиональных склонностей и интересов учащихся. Специальные исследования свидетельствуют о том, что для дальнейшего совершенствования подготовки педагогических кадров особое значение имеет отбор в педагогические учебные заведения молодежи, которая обладала бы устойчивым интересом к педагогической профессии и способностям, позволяющими успешно овладеть этой профессией.

Неслучайно из многообразия профессиональных интересов наиболее рано проявляется интерес именно к педагогической профессии. Интерес к любой профессии развивается и укрепляется только в деятельности. Следовательно, его надо развивать и упражнять в конкретной, доступной детскому возрасту деятельности. Имеется много возможностей для развития профессиональных интересов учащихся в процессе учебно-воспитательной работы школы. Но наиболее благоприятные условия складываются именно для развития педагогических интересов.

Становление профессиональной направленности предполагает, прежде всего формирование устойчивых профессиональных интересов. Интерес к труду выражается в его осознанной значимости и эмоциональной привлекательности для человека. Это может выражаться и как проявление заинтересованности в творческих началах, заключенных в профессии, в тех перспективах, которые отражаются в саморазвитии, в повышении уровня своей квалификации. Ориентация на профессию педагога предполагает наличие соответствующей профессиональной направленности, психологической готовности к педагогической деятельности. В качестве компонента логической готовности рассматривается желание стать учителем, интерес к педагогической профессии, убежденность в наличии необходимых для этой профессии способностей и самостоятельность при выборе профессии. При выборе профессии учителя исходным основанием может стать все, что связано с детьми (любовь к детям, желание заниматься с ними), а также все, что связано со специальностью (интерес к предмету, желание развить свои знания). Профессию учителя можно избрать также и из-за самой профессии (уважение к работе учителя, престиж профессии и пр.). Учащийся с благоприятной психологической настроенностью, как установлено, глубже усваивает знания в образовательной организации, достигает лучших успехов на практике, его желание работать учителем с годами упрочняется.

Процесс ориентации на педагогическую профессию в школе является специфическим, интерес к педагогической профессии зарождается чаще всего под влиянием личности конкретного учителя, его педагогического мастерства, поэтому наличие в педагогических коллективах творчески работающих учителей уже само по себе является важным фактором профессионально-педагогической ориентации. Пример учителей бестактных, малокультурных, недостаточно компетентных в своем предмете воздействует на развитие педагогических интересов особенно пагубно.

Интерес к педагогическому труду развивается и под влиянием общественно-педагогической деятельности школьников. Любой ученик может стать в позицию воспитателя, будучи «старостой» в группе. Поэтому система развития профессиональных педагогических интересов должна включать в себя выявление склонностей к воспитательной работе с первого класса, дифференциацию истинного интереса и интереса, основанного на честолюбии, желании заниматься организационной деятельностью. Прочная профессионально-педагогическая направленность может быть сформирована лишь в результате целенаправленного воздействия педагогического коллектива. Но работа школы по формированию педагогических интересов происходит чаще всего стихийно, не целенаправленно. Учителя не применяют специальных усилий для укрепления склонностей к воспитательной деятельности. «Старостой» группы нередко избираются учащиеся, которые совершенно не интересуются работой с детьми. Работая формально, они тем самым принижают творческий настрой учеников, с интересом работающих по воспитанию младших школьников или сверстников.

Успехи в подготовке будущего учителя и в формировании его личности во многом зависят от психологической подготовки учащихся к сознательному выбору профессии учителя. Работа школьника в позиции воспитателя в течении нескольких лет дает возможность проверить его способности к педагогической деятельности, определить, есть ли у него устойчивое желание быть учителем. Но прежде всего, необходимо тщательно подбирать для такой работы учащихся, обладающих педагогическими интересами, систематически привлекать их к общественной жизни, работе в патриотических организациях, в школьном самоуправлении.

Для того, чтобы в школьные годы у учащихся возник интерес к педагогическому труду, основанный на пропедевтике, необходимо осуществлять работу по профессионально-педагогической подготовке. Учитель, развивая склонности к педагогической профессии, обязательно должен ознакомить школьников с конкретными требованиями к деятельности педагога, помочь вычленив наиболее важные с точки зрения правильного выбора профессиональные требования, оценить свои возможности. В ходе беседы с педагогом

школьники могут получить индивидуальные задания, содержащие рекомендации, прочитать соответствующую книгу, поручение написать рецензию на кинофильм об учителе или художественное произведение о детях. В некоторых школах практикуют шефство старшеклассников над «трудными» подростками, которое фиксируется в отчете на заседаниях педагогического совета школы.

Учитель, сообразуясь с ростом педагогических интересов учащихся, разрабатывает ряд мероприятий, которые осуществляют ученики старших классов. Они могут выступать перед учащимися с докладами, освещающие общественно-политическую жизнь региона или страны в целом, обсуждать прочитанные книги, художественные фильмы и спектакли. Помогать школьникам подшефного класса в учебе, под руководством педагогов организовывать олимпиады для средних и младших классов, вести предметные и творческие кружки. Старшеклассники могут также оказывать педагогическому коллективу помощь в эффективной организации учебного процесса, например, выступать консультантами по определенному предмету, отдельной теме. Все это способствует формированию и развитию устойчивых профессиональных интересов к педагогической профессии. Во всех видах деятельности школьников при формировании педагогических интересов надо учитывать индивидуальные особенности учащихся, акцентировать внимание на развитии их стремления самостоятельно углублять свои знания.

Для того, чтобы учащиеся имели объективное представление о профессии учителя, в школах можно организовать психолого-педагогический факультатив. Специально разработанная программа факультатива поможет учащимся старших классов понять специфику и характер педагогической деятельности, получить сведения из области психолого-педагогических знаний, овладеть простейшими педагогическими умениями и навыками. На примере жизни и деятельности лучших педагогов прошлого и настоящего у участников факультатива следует воспитывать устойчивый интерес и уважение к профессии учителя. В факультативе должны участвовать те старшеклассники, которые проявляют определенные склонности к учительской профессии. Подобная работа будет способствовать воспитанию желания работать с детьми, ответственно и эффективно выполнять все педагогические поручения. Всей этой работой обязательно должен руководить педагог. Склонности выпускника средней общеобразовательной школы к учительской профессии, навыки его работы со школьниками в роли воспитателя, участие в работе школьного актива необходимо фиксировать в специальных характеристиках. Обоснованные и развернутые характеристики позволяют достаточно уверенно судить об уровне профессиональной пригодности и направленности поступающих в педагогические вузы. Так, педагогические коллективы школы фиксируют педагогические наклонности старшеклассников в характеристиках-рекомендациях, которые раскрывают осознанность выбора профессии, интерес к работе в школе. Подобные характеристики не только служат источником информации для приемных комиссий, но и показывают роль школы в профориентации абитуриентов.

Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что подготовленность к выбору профессии учителя необходимо начинать возможно раньше - в процессе проведения педагогической профессиональной ориентации. Ее содержанием должно быть не только знакомство учащихся с особенностями труда учителя, но и формирование у школьников интереса и наклонностей к педагогической деятельности как основных мотивов выбора профессии учителя средствами учебных предметов, психолого-педагогических факультативов, а также путем привлечения учащихся к выполнению доступных для них педагогических поручений.

Профессия учителя требует особого призвания, общих и специальных способностей. Поэтому педагогические учебные заведения призваны не только вооружать определенными знаниями, но и формировать особые качества личности, обеспечивающие успешность в работе. Помимо разнообразных знаний, умений и навыков, успешность педагогической деятельности определяется профессиональными качествами. Это, прежде всего, убежденность, общая культура, научная эрудиция, знание своего предмета, методики преподавания, педагогический такт, справедливость, самообладание, выдержка, владение словом, силой внушения и т.д. Педагог является центральным звеном в формировании современного человека. От его нравственных качеств, характерологических особенностей зависит, какими будут люди, приходящие на смену старшему поколению. Не случайно К.Д. Ушинский писал: «Большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука...»⁷.

В ходе профессиональной ориентации осуществляется процесс формирования установок, потребностей, интересов в сфере труда и, наконец, выявляются жизненные планы учащегося. Проводится социальная адаптация старшеклассников при выборе профессии - важнейший этап процесса профессионального самоопределения современного человека. И такая адаптация является своеобразным критерием эффективности профориентационной работы с молодежью. Именно в этот момент происходит процесс приспособления учащихся к будущей профессии в общеобразовательных школах.

На основании изложенного следует отметить, что профессиональная ориентация - это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом особенностей личности ребенка и социально-экономической ситуации на рынке труда, оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и трудоустройстве.

Профессиональная ориентация включает в себя:

1) Профессиональное просвещение - ознакомление учащихся школ с современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Профессиональное просвещение формирует у молодежи мотивированные профессиональные намерения, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей.

2) Профессиональное консультирование - оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и предоставлении рекомендаций учащимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики.

⁷ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. Педагогические статьи. 1857-1861. М. – Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. С. 521.

3) Психологическую поддержку - методы, способствующие снижению психологической напряженности, формированию позитивного настроения и уверенности в будущем.

Как видим, особое место в успешной реализации в профессиональной ориентации учащихся принадлежит учебно-воспитательной деятельности школы, которая представляет собой многоуровневое воспитательное пространство. Принимая за аксиому тот факт, что обучение и воспитание должны идти параллельно, взаимно дополняя и обогащая друг друга в сложном процессе формирования личности, представляется целесообразным строить внутри школьного и вузовского пространства систему непрерывного воспитания, подобную системе непрерывного образования.

Одна из первых задач здесь – формирование профессионального мышления к осуществлению воспитательной работы, в процессе которой можно выделить несколько этапов:

Первый этап – *диагностический* – проведение объективной диагностики воспитанности на всех этапах обучения с реализацией возможного многообразия ее основных функций: функции обратной связи; педагогической коррекции; мотивации, стимулирования и контроля. Таким образом, именно диагностика на начальном этапе осуществления воспитательной деятельности вносит конкретность в деятельность педагога, нацеливает его на эффективное решение практических задач.

Второй этап – *технологический* – приобретение теоретических знаний и практической ориентировки по достаточно широкому спектру современных воспитательных технологий, а также специфики их реализации с учетом возрастных особенностей учащихся (студентов). При этом система взаимодействия педагога и учащегося (студента) при осуществлении воспитательной работы имеет определенную этапность и закономерность в своем поступательном развитии по степени необходимой активности:

1) *начальный* – степень активности педагога по организации воспитательной работы должна быть максимальной при изначальной пассивной и гиперболизированном «чувстве взрослости» учащегося (студента) и отсутствии достаточной степени контактности и дифференцированности в отношениях с ними, а также необходимой степени доверия и взаимопонимания;

2) *формирующий* – степень активности субъектов воспитательного процесса «идет на сближение», так как для этого существуют необходимые предпосылки, вследствие чего возникает реальная дифференциация и индивидуализация воспитательных воздействий, а также частичная передача воспитательных функций отдельным личностям, школьному (студенческому) активу, в идеале – всей группе;

3) *завершающий* – степень активности педагога должна быть минимальной, при максимальной активности учащегося (студента), который в подавляющем большинстве проявляет самостоятельность, внутреннюю потребность и реальную заинтересованность в самосовершенствовании своих личностных качеств для успешной самореализации в макросоциуме.

Именно исходя из таких закономерностей личностного развития педагогам необходимо подбирать средства педагогического воспитательного воздействия при планировании и реализации различных организационных мероприятий. При этом особенно остро встает проблема развития навыков воспитательной работы в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей, то есть достижения неразрывного единства воспитательной работы и непосредственно обучающей деятельности. Педагог порой не проводит воспитательной работы, ссылаясь на недостаток времени, отсутствие эффективных средств и методов ее выполнения, а зачастую просто не видит в этом реальной необходимости или же потребности, так как зачастую большинство педагогов все еще ориентированы на субъектно-объектные отношения с преобладанием монологической модели общения. Эта модель с ее авторитарностью воспроизводит не только знания, но и авторитарную личность, и авторитарность как принцип межличностной коммуникации порождает непонимание, отчуждение, разобщенность, неадекватное поведение, а нередко и психологические травмы, неврозы, которые, к сожалению, далеко не редкость в школьной и студенческой среде.

Третий этап – *результативный* – формирование партнерского сотрудничества, стремление к наиболее продуктивным и эффективным межличностным взаимоотношениям.

Выводы. В плане формирования профессионального мышления и профориентации учащихся к обучению в педагогическом вузе особое значение приобретают такие профессиональные педагогические умения, как: оценка состояния воспитанности и воспитуемости учащегося; индивидуальный и дифференцированный подход; проникновение во внутренний мир другого человека; умение планировать не только оперативно, но и перспективно с учетом индивидуальных задач личностного развития учащегося; стремление к изучению личности учащегося для ее направленности и корректировки профессионального педагогического воздействия; формирование собственной профессиональной позиции как диагноста и воспитателя.

Литература:

1. Бетербиев Ш.И., Нагоева М.А., Ярычев Н.У. Организация воспитания и воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России // Наука и молодежь: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489-493.
2. Бидова Б.Б. Деятельностный подход к реализации учебного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного права: материалы первой региональной научно-практической конференции. 2017. С. 8-12.
3. Горбачева С.М., Стрижко И.И. Профессиональная ориентация учащихся // Молодой ученый. 2015. № 21. С. 778-781.
4. Коркмазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
5. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1977. Т. 2. – 397 с.
6. Нагоева М.А. Логические приемы, используемые в педагогическом процессе обучения специалиста // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 10. С. 199-200.
7. Урумов А.В. Дидактические принципы преподавания дисциплины «Теория государства и права» // Юридическое образование и наука. 2010. № 3. С. 25-29.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2. Педагогические статьи. 1857-1861. М. – Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – 656 с.

УДК:37.032

кандидат педагогических наук, доцент Невзорова Анна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы формирования лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности. В работе актуализируется необходимость формирования лидерских качеств у подрастающего поколения. В статье изучены основные подходы к определению компонентов структуры лидерских качеств. Выявлены соответствия между лидерскими качествами и универсальными учебными действиями. Представлены результаты эмпирического исследования педагогических условий формирования лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, лидерские качества, фундаментальное ядро содержания общего образования.

Annotation. This study is devoted to the research of the problem of formation of leadership skills of students in extracurricular activities. The paper actualizes the need for the formation of leadership skills in the younger generation. The article studies the main approaches to the definition of the components of the structure of leadership qualities. The correspondence between leadership qualities and universal educational actions is revealed. The results of empirical research of pedagogical conditions of formation of leadership skills of school students in extracurricular activities are presented.

Keywords: extracurricular activities, leadership skills, the fundamental core of the content of General education.

Введение. Проблема изучения феномена лидерства и формирования лидерских качеств личности у школьников остается актуальной в отечественной педагогике на протяжении достаточно длительного времени, несмотря на смену политического строя и идеологических ориентиров. Государство, как главный заказчик системы образования, ставит перед ней цель воспитания граждан с активной жизненной позицией, инициативных, самостоятельных и грамотных молодых людей, способных брать на себя ответственность, повести за собой, организовать работу группы, работать в команде. В научной литературе понятие лидерских качеств является довольно расплывчатым и строго не определено. В разных научных школах у разных авторов мы можем найти структуры лидерских качеств, значительно различающиеся между собой. В то же время, существуют и сходства между ними, можно выделить общие подходы к пониманию ключевых компонентов, входящих в структуру лидерских качеств. Одновременно с этим, мы можем соотнести имеющиеся структуры лидерских качеств с перечнем планируемых образовательных результатов, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах на разных уровнях общего образования. Это сопоставление позволяет нам обнаружить смысловые параллели между лидерскими качествами и универсальными учебными действиями, прежде всего, личностными, регулятивными и коммуникативными.

Педагогические подходы к изучению лидерства и лидерских качеств личности базируются, в первую очередь, на достижениях мировой психологии. Хронологически выделяют следующие этапы изучения проблемы лидерства: до начала XX века (Г. Спенсер, Ф. Гальтон, А. Жоли, Г. Тард, Н.К Михайловский, Л. Войтоловский), первая четверть XX века (К. Левин, З. Фрейд, А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев), вторая четверть XX века (М. Вебер, Г. Олпорт, К. Берд, Р. Стокдилл, А.С. Залужный, Д.Б. Эльконин, Е.А. Аркин), третья четверть XX века (Л. Хьелл, Д. Зиглер, Ф. Фидлер, Р. Кеттел, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Л.И. Уманский, А.В. Петровский, Р.Л. Кричевский, Г.М. Андреева), современный период, включающий целый ряд зарубежных и отечественных исследований лидерства в политологии, социологии, организационной психологии, педагогике.

Личностное развитие школьника стало приоритетной задачей современного общего образования с введением нового поколения образовательных стандартов. Образовательные стандарты, разработанные в русле системно-деятельностного подхода и реализующие идею фундаментального ядра содержания образования, предполагают три основных компонента образовательных программ и соответствующих им три вида образовательных результатов. Таким образом, фундаментальное ядро содержания общего образования определяет базовые национальные ценности, универсальные учебные действия и основные элементы научного знания. Эти компоненты содержания образования соотносятся соответственно с личностными, метапредметными и предметными образовательными результатами. Основным средством достижения школьниками планируемых образовательных результатов становится организация их учебной и внеурочной деятельности.

Теоретический анализ проблемы лидерских качеств и формирования универсальных учебных действий позволил выявить ключевые компоненты лидерских качеств, соотносящихся с универсальными учебными действиями – это коммуникативные и организаторские способности. Это позволило обосновать отбор диагностических методик.

Представим результаты исследования, направленного на изучение возможностей внеурочной деятельности в формировании лидерских качеств школьников.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим подходы к определению понятий лидерства и лидерских качеств. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике дает следующее определение понятия «лидерство» - это отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе.

В современных исследованиях, при наличии общности исходных позиций, лидерство характеризуется неоднозначно. Можно выделить следующие основные подходы к его трактовке:

1. Лидерство — это разновидность власти, спецификой которой является направленность сверху вниз, а также то, что ее носителем выступает не большинство, а один человек или группа лиц.
2. Лидерство — это управленческий статус, социальная позиция, связанная с принятием решений, это руководящая должность. Такая интерпретация лидерства вытекает из структурно-функционального подхода,

предполагающего рассмотрение общества как сложной, иерархически организованной системы социальных позиций и ролей.

3. Лидерство — это влияние одного человека на других людей.

Лидерские качества, как собирательное, комплексное явление, характеризующее личность лидера, трактуются также неоднозначно. Представим некоторые компоненты структур личностных качеств, соотносенных с отдельными универсальными учебными действиями. Эти соотношения показаны ниже в таблице.

Таблица 1

Соотношение лидерских качеств и универсальных учебных действий

Автор характеристики лидера	Качество личности лидера	Универсальное учебное действие
Л. Войтоловский	Самобытность	Самоопределение
З. Фрейд	Самоуверенность и самодостаточность	
Е.А. Аркин	Инициативность, изобретательность	
	Уверенность в своих силах	
Р. Стокдилл	Энергетический потенциал	
	Доминантность, энтузиазм	
М. Вебер	Независимость характера	Смыслообразование
Л. Войтоловский	Преследование личной выгоды	
З. Фрейд	Желание власти	
Р. Стокдилл	Желание навязать свою волю	Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера
	Мотивация к успеху и настойчивость в достижении цели, ответственность	
Л. Войтоловский	Красноречие и умение убеждать	Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации
Р. Стокдилл	Общительность и коммуникабельность	
	Такт, дипломатичность, вежливость	
М. Вебер	Хорошие риторические способности	Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений от него
	Р. Стокдилл	
	Речевые способности	
П. Пигорс	Самоконтроль	Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия
Подход Университета Огайо	Инициативная структура: нацеленность поведения на достижение цели: распределение ролей, расписывание заданий, объяснение требований, составление графика работ	
	Внимательность: предупредительность, доброжелательность, привлечение к участию в принятии решений	Постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации

Как видно из таблицы, в ней представлены лидерские качества, которые можно условно объединить в две группы – коммуникативные и организаторские способности. Особую группу составляют собственно личностные характеристики, которые формируются в соответствии с ценностно-смысловыми установками человека. Среди универсальных учебных действий, соотносенных с лидерскими качествами, перечислены, в основном, личностные и коммуникативные, а также регулятивное действие контроля, которое несомненно важно при реализации организаторских функций лидера. Интересно, что среди перечисленных в таблице качеств личности можно обнаружить как те, которые определяются биологическими, наследственными факторами (например, энергетический потенциал, умение убеждать, доминантность), так и те, которые могут быть сформированы под действием социальных факторов и в процессе целенаправленной психолого-педагогической деятельности (например, уверенность в своих силах, речевые способности, самоконтроль).

Эмпирическое исследование формирования лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности проходило в несколько этапов. Замысел исследования состоял в том, чтобы проверить следующие педагогические условия формирования лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности:

- выделение актива школьников и сопровождение их работы;
- организация самоуправления школьников во внеурочной деятельности;
- использование ресурсов общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности.

Выборка составила 67 учеников, из них – 62 обучающихся 5-х классов и 5 обучающихся 9-х классов. На первом этапе были изучены особенности организации внеурочной деятельности базы исследования. Было выяснено, что внеурочная деятельность в школе наиболее широко представлена программами общеинтеллектуального направления, причем ряд этих программ интегрированы в воспитательную работу

школы и систему самоуправления старшекласников. Среди актива старшекласников было выбрано пять учеников 9-х классов, занимающихся по программе внеурочной деятельности «Клуб веселых и находчивых». Также были определены группы пятикласников, с которыми планировалось проведение формирующей работы (62 ученика). Все испытуемые были продиагностированы с помощью методики КОС В.В. Синявского, В.А. Федорошина. На втором этапе эмпирического исследования была организована формирующая работа в соответствии с выдвинутыми педагогическими условиями формирования лидерских качеств школьников. На этом этапе актив старшекласников проводил работу с учащимися 5-х классов, включающую целый ряд мероприятий, среди которых организация игр на переменах в начальной школе, подготовка и проведение школьных праздников, специальные занятия по актерскому мастерству, мастер-классы и презентации. Активистами школы было проведено мероприятие посвященное пятикласникам, были организованы интерактивные площадки, танцевальные площадки, театрализованное представление на тему "Теперь я пятикласник", дневная дискотека. В результате проведенной работы среди пятикласников выявились заинтересованные ученики, которые выразили желание присоединиться к работе актива школы и команде КВН. Формирующая работа, направленная на развитие лидерских качеств пятикласников продолжалась в течение одного учебного года. На третьем этапе исследования были повторно проведены замеры с помощью методики КОС среди всех участников эмпирического исследования.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты. У девятикласников практически не изменился уровень развития коммуникативных способностей: как на начало, так и на конец исследования. У двух из пяти испытуемых был зафиксирован очень высокий уровень развития коммуникативных способностей, у трех – высокий уровень. Незначительные изменения в лучшую сторону произошли в уровне развития организаторских способностей девятикласников: количество испытуемых со средним уровнем организаторских способностей снизилось с трех до одного, в то время как количество испытуемых с высоким уровнем повысилось с двух до четырех. Динамика развития коммуникативных и организаторских способностей у пятикласников оказалась более значительной, чем у девятикласников. Это объясняется разными стартовыми показателями: у учеников девятых классов они изначально были выше, а у пятикласников – ниже. Статистическую значимость изменений в уровнях развития коммуникативных и организаторских способностей пятикласников мы проверили с помощью критерия Манна-Уитни. Изменения уровней коммуникативных способностей у учащихся 5-х классов находятся в зоне неопределенности. Это означает, что зафиксированное нами позитивное изменение данной характеристики статистически не значимо; пока существует лишь тенденция развития коммуникативных способностей у пятикласников. Изменения уровней развития организаторских способности у учеников 5-х классов находятся в зоне значимости. Из этого следует, что формирующая работа оказала сильное влияние на развитие организаторских способностей пятикласников и зафиксированные сдвиги статистически значимы.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило проверить педагогические условия формирования лидерских качеств школьников.

Выяснено, что выделение актива школьников и сопровождение их работы, организация самоуправления школьников во внеурочной деятельности и использование ресурсов общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности действительно оказывают положительное влияние на формирование лидерских качеств школьников.

Выводы:

1. Выявлены соответствия между лидерскими качествами и универсальными учебными действиями. Обнаружено, что ряд лидерских качеств соответствуют личностным универсальным учебным действиям самоопределения и смыслообразования; комплекс коммуникативных и организаторских лидерских качеств соотносится с коммуникативными универсальными учебными действиями; лидерское качество самоконтроля соотносится с регулятивным универсальным учебным действием.

2. Проверены педагогические условия формирования лидерских качеств школьников во внеурочной деятельности, а именно выделение актива школьников и сопровождение их работы, организация самоуправления школьников во внеурочной деятельности и использование ресурсов общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности обладает широкими возможностями индивидуализации работы, направленной на формирование лидерских качеств школьников. Интересно изучить влияние данного направления внеурочной деятельности на развитие личностных универсальных учебных действий самоопределения и смыслообразования.

3. Обнаружено положительное влияние школьного самоуправления и разновозрастных групп на формирование лидерских качеств школьников. Организованное в ходе эмпирического исследования взаимодействие девятикласников с пятикласниками, а также их совместная работа с учащимися начальной школы, положительно сказалось на развитии коммуникативных и особенно организаторских способностей пятикласников. Изменения показателей организаторских способностей пятикласников оказались статистически значимыми.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
2. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива. – М.: Новая Москва, 1927. – 37 с.
3. Бендас Т.В. Психология лидерства: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Бехтерев В.М. Значение полового влечения в жизнедеятельности организма. – М.: Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1928. – 32 с.
5. Войтоловский Л. Очерки коллективной психологии. В 2 ч. – М.: Гос. изд-во, 1925, Ч.1. – 88 с. Ч.2 – 118 с.
6. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения. – М.: Госиздат, 1931. – 145 с.
7. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
8. Невзорова А.В. Социализация личности младшего школьника в процессе освоения универсальных учебных действий // [Электронный ресурс] NovalInfo.Ru. 2016. Т. 2. № 42. С. 198-202.
9. Невзорова А.В. Повышение качества воспитания младших школьников в условиях современного образовательного процесса // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции, 30 марта 2017 г., г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова / под ред. С.П. Чумаковой, А.А. Папейко. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017

10. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство // Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования): Сб. науч. трудов / Под ред. Б.Д. Парыгина, - Л., 1973, - С. 5-12.

11. Петровский А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства // Вопросы психологии. – 1980. - № 2. – С. 29-41.

12. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. – Кострома, 2001.

Педагогика

УДК 378

ассистент Нуриева Алеся Радиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга); кандидат психологических наук, доцент Галич Татьяна Николаевна

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

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности у студентов. Раскрываются теоретические задачи профессиональной компетенции, компетентности учителя. Проведен эксперимент по проблеме. Анализируются взгляды, подходы, результаты исследований отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель, тренинг, опрос, формирование, кругозор, знания, теория.

Annotation. The article deals with the formation of professional competence of students. Theoretical problems of professional competence, competence of the teacher are revealed. An experiment was conducted on the problem. The article analyzes the views, approaches, results of research of domestic and foreign scientists on this problem.

Keywords: professional competence, teacher, training, survey, formation, Outlook, knowledge, theory.

Введение. Термин «компетентность» имеет разный смысл и связан с понятием «компетенция». Также наряду с этими понятиями употребляют такие, как «профессионализм», «педагогическая культура», «квалификация», «педагогическая образованность».

Слово «компетентность» означает обладание какими-либо определенными знаниями, умениями и навыками в какой-либо сфере деятельности, то есть является мастером своего дела [15].

Если рассматривать специалиста с точки зрения компетентностного подхода необходимо подробно остановиться на понятии «профессиональная компетентность». Проведены множественные исследования этой проблематики, но, несмотря на это оно не стало однозначно определенным. Профессиональная компетентность целостное качество специалиста, характеризующее его умение решать профессиональные задачи с помощью его профессиональных знаний и опыта, а так же готовность к самообразованию в профессиональной среде [19].

Изложение основного материала статьи. Для специалистов различных областей в современной науке представлены содержание и структура профессиональной компетентности.

При рассмотрении профессиональной компетентности как процесса большинство авторов выделяют в нем различные уровни. Так, С. Пэрри описывает, например, такие уровни как: новичка, адепта, уровень опытного профессионала, который выполняет свою работу на высоком уровне.

Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а так же способы выполнения профессиональной деятельности [5].

В работе «Компетентность в современном обществе» Дж. Равен на основе проведенных исследований определяет качества необходимые человеку в любой профессиональной деятельности:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;

- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);

- умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [14].

Профессиональная компетентность по И.А. Зимней это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции. Следовательно, «компетентность» можно описать через синонимы «осведомленность», «эрудированность», «усвоенность социального опыта» [6].

И.А. Зимняя исследует профессиональную компетентность на материале изучения новой для России профессиональной деятельности- социальной работы. Одним из приоритетных направлений совершенствования профессионального образования становится ориентация на приобретение будущими специалистами определенного уровня профессиональной компетентности уже в процессе обучения.

Существенным аспектом профессиональной компетентности как образовательного результата является способность решать задачи, определяемые условиями реальной профессиональной деятельности. Во многих современных работах, которые посвящены проблеме профессиональной компетентности, говорится, что большинство ее компонентов не ограничивается только профессиональным фактором.

В.А. Болотов определяет профессиональную компетентность как образованность, способ существования знаний, умений, способствующий личной самореализации [2]. Можно сказать, что это и есть, как бы мера,

индикатор, качественный и количественный параметр профессионализма. Это не простая, разносторонняя категория, которая целостно и с разных сторон характеризует специалиста-профессионала.

Анализируя определения профессиональной компетентности, надо выделить существенные аспекты ее содержания:

- результативное применение способностей, которые помогают положительно и эффективно осуществлять профессиональную деятельность, согласно требованиям;
- овладение конкретными знаниями и умениями, способностями, необходимыми для эффективного сотрудничества с коллегами;
- комплексное сочетание знаний, способностей, установок, предпочтительных, реализовать педагогическую деятельность в современной образовательной среде.

Терминология компетентностного подхода в науке имеет различные толкования основных категорий. Проанализировав точки зрения различных ученых, можно выделить первоосновную характеристику компетентности это, прежде всего, личностно определенное качество, которое является к нам в восприятии, т.е. в деятельности, поведении, решении возникающих ситуаций и проблем, а следовательно, в конечном результате [17].

Компетенция, прежде всего, это характеристика человека, а не должности, поэтому переходит с одного рабочего места на другое вместе с сотрудником.

Компетенция включает комплексные качества личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые взаимосвязаны и установлены по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Естественно, они необходимы для высококачественной продуктивной деятельности.

Проблема компетентности учителя была актуальна во все времена. С общественными изменениями меняются и требования, предъявляемые к учителю.

Выяснить уровень профессиональной компетентности будущих учителей и выявить, что может способствовать его повышению, являлось целью нашего исследования.

На первом этапе мы определили уровень профессиональной компетентности студентов, будущих учителей. Был проведен опрос среди студентов. Опрос состоял из 50 вопросов, которые делились на 5 блоков.

- 1 блок определяют приоритетные ценности студента,
- 2 блок – психоэмоциональное состояние,
- 3 блок – самооценку,
- 4 блок – предпочитаемый стиль преподавания,
- 5 блок - уровень субъективного контроля.

На формирующем этапе мы подобрали различные мероприятия и курсы, которые способствовали повышению уровня профессиональной компетентности учителей.

На контрольном этапе мы провели итоговый опрос, который показал динамику развития профессиональной компетентности будущего учителя.

В ходе работы нами были поставлены следующие задачи исследования:

- изучить уровень профессиональной компетентности;
- проанализировать полученные сведения;
- выявить наиболее эффективные формы работы и направленные на повышение уровня профессиональной компетентности будущих учителей.

Нами был проведен опрос для определения уровня профессиональной компетентности будущего учителя проводилось с помощью опроса.

На основе результатов опроса были выделены приоритетные ценности, психоэмоциональное состояние, самооценка, приоритетный стиль преподавания, уровень субъективного контроля.

Студентам было предложено выбрать один из вариантов ответа на вопросы, представленные в опросе.

В результате опроса были получены следующие данные:

1. У 10% опрошенных студентов преобладает гуманистическая направленность в деятельности. Их будут интересовать проблемы и интересы своих учеников.

Для 40% опрошенных важным отношения с коллегами, они будут зависимы от мнения коллектива. 50% опрошенных будут волновать свои личные проблемы, их не будут интересовать проблемы коллег и учеников.

2. У 20% опрошенных преобладает неблагоприятное психоэмоциональное состояние. У 50% опрошенных нестабильное психоэмоциональное состояние. У остальных 30% благополучное психоэмоциональное состояние.

3. У 30% опрошенных студентов положительная самооценка, 60 % неустойчивая, 10% негативная.

4. 20% опрошенных предпочитают демократический стиль деятельности учителя, 20% «попустительский», 60% авторитарный.

Предпочитаемые стили управления деятельностью учителя.

5. У 20% опрошенных преобладает высокий уровень субъективного контроля. Это те студенты которые принимают на себя ответственность за все то, что происходит у них в жизни. У 40 % опрошенных средняя степень сформированности субъективного контроля. У остальных 40 % опрошенных низкий уровень субъективного контроля. Студенты с таким уровнем субъективного контроля перекладывают ответственность за происходящие в их жизни ситуации на окружающих, судьбу, случай.

По результатам проведенного опроса практически у половины опрошенных приоритетными являются собственные проблемы, нестабильное психоэмоциональное состояние, неустойчивая самооценка, они предпочитают авторитарный стиль управления.

Менее половины опрошенных интересуют проблемы учеников и взаимоотношения с коллективом. Также у не большого количества опрошенных благоприятное психоэмоциональное состояние, положительная самооценка, высокий уровень субъективного контроля.

Изменения, которые происходят в современном мире и системе образования, приводят к тому что профессиональной компетентности педагогов должна быть развитой по максимуму.

Главной целью передового образования является соответствие современному и многообещающим потребностям личности, общества и страны, подготовка разносторонне развитой личности, способной к

жизни в современном обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Поставленных целей может достичь только тот педагог, который умеет свободно мыслить, предвидит результат своей работы, умеет работать с коллективом, оценивает свои возможности, имеет хорошее психическое состояние.

Вот поэтому в современном мире резко увеличился спрос на грамотную, творчески мыслящую, конкурентноспособную личность учителя, которая способна воспитывать личность в современном постоянно изменяющемся мире. Каждый педагог должен осознано развивать свою педагогическую компетентность уже со студенческих лет.

По итогам проведенного опроса можно увидеть, что у большинства студентов не очень развита профессиональная компетентность. Поэтому мы решили провести некоторые мероприятия, которые помогли бы студентам немного повысить свою профессиональную компетентность.

Целью формирующего этапа нашего исследования является повышение уровня профессиональной компетентности студента, будущего учителя.

Задачи формирующего этапа:

1. Выбрат мероприятия, которые повысят уровень профессиональной компетентности студентов.
2. Провести ряд данных мероприятий.

Исучив основные пути повышения профессиональной компетентности студентов, было решено провести следующие мероприятия:

1. Тренинг “Повышение профессиональной компетентности педагогов”.
2. Тренинг повышения уверенности педагогов.
3. Лекция на тему “Что нужно для повышение уверенности в себе”.

На данных тренингах студенты проделывали различные упражнения на установление психофизиологического контакта, развитие адекватного и наиболее полного познания себя и других. Инсценировались различные ситуации в которых студент должен был проявить себя. Выполняли различные творческие задания, работали в группах. Прослушали лекцию психолога.

При проведении данных мероприятий было замечено, что большинство студентов с огромным энтузиазмом участвовали во всех играх, делали все упражнения и с интересом прослушали лекцию.

На контрольном этапе участники эксперимента прошли тот же опрос. После повторного проведения опроса мы выяснили, что больше чем у половины студетнов изменились приоритетные ценности.

Теперь большинство студентов интересовали проблемы и интересы учеников. Психоэмоциональное состояние стало благоприятным, самооценка стала положительной. Уровень субъективного контроля стал средним. Предпочтение стали отдавать попустительскому и демократическому стилю преподавания.

Выводы. Главная трудность из-за которой формирование профессиональной компетентности происходит затруднительно - это психологический и социальный фактор. Многим студентам мешает скованность, неуверенность в себе, неумение общаться, не владения навыками оценивания какой-либо ситуации со стороны, отсутствие навыков донесения информации наиболее понятным и доступным языком.

Важно понять, что компетентность нельзя свести к совокупности знаний, умений. Пример к этому студенты, которые обладают глубокими знаниями, но не умеют мобилизовать их в нужный момент, применить их в своей педагогической деятельности. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике.

После проведения ряда мероприятий, а именно тренингов и лекции, было выявлено, что студенты начали вести себя более раскрепощенно, легко находили общий язык с окружающими, научились смотреть на ситуацию происходящую сними со стороны.

По нашему мнению, проведение подобных тренингов и лекций помогает в формировании профессиональной компетентности будущих учителей. Профессиональная деятельность студента, будущего студента интересна, увлекательна, ответственна. И требует от них определенных знаний, умений, навыков и качеств.

И мы педагоги понимаем, что наша главная задача заключается в том, чтобы научить применять теоретические знания к конкретным условиям деятельности в ходе профессиональной подготовки студентов.

Литература:

1. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО. Диагностический журнал. - М.: Учитель, 2014. - 548 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2011. № 10. – С. 18
3. Гагарин А. Информационно-коммуникационная компетентность личности. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. - 148 с.
4. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание . - М.: Национальное образование, 2015. – 416 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. М.: 2010.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) . М.: 2010. – С. 27.
7. Иванчикова Т. В. Речевая компетентность в педагогической деятельности. - М.: Флинта, Наука, 2010. - 224 с.
8. Ключев В.К. Профессиональные управленческие компетенции и их формирование в процессе обучения бакалавра библиотечно-информационной деятельности . - Москва: Высшая школа, 2010. - 486 с.
9. Кудзоева В. И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2006. - 20 с.
10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. - Школьные технологии. 2011, № 5. - С. 3-1.
11. Манихова Ф. Я. Профессиональная компетентность как сущностная характеристика педагогической деятельности учителя начальных классов // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5. –С. 53-58
12. Нестеров В.В. Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург. 2013. – 188 с.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4 изд. М.: ООО "А ТЕМП", 2007. 944 с.

14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. -М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка . 4 изд. М.: ООО "А ТЕМП", 2007. 9- 44 с.
16. Сальникова О. А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя. - М.: Флинта, НОУ ВПО МПСИ, 2011. - 788 с.
17. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. - Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет». - 2016. – 176 с.
18. Чумакова М. И., Смирнова З.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Программы и конспекты занятий с педагогами. - М.: Учитель, 2014. - 136 с.

Педагогика

УДК:372.874

кандидат педагогических наук, доцент **Овсянникова Оксана Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студентка 4 курса направления «Педагогическое образование»,

профиль «Изобразительное искусство» **Драчук Анастасия Андреевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье изучается проблема развития художественного восприятия цвета у младших школьников. Данное качество является необходимым условием для создания художественно-творческого продукта детьми, образ которого складывается на основе эмоционально-смыслового значения цвета. На основе анализа возрастных особенностей обосновывается необходимость развития данного качества именно у первоклассников в детской школе искусств. На основе рассмотрения существующих в общем и художественном образовании методов, с учетом возрастных особенностей художественного восприятия цвета младших школьников, отобраны и обоснованы методы, способствующие развитию эмоционально-образной сферы ребенка: игровой метод, метод анализа художественных произведений, метод личного показа, метод подбора словесных аналогов метод «оживления картин». Данные методы способствуют постижению детьми соответствия цвета определенному эмоциональному состоянию, заложенному автором в произведении изобразительного искусства, позволяют развивать у школьников понимание эмоционального значения цвета.

Ключевые слова: художественное восприятие цвета, детская школа искусств, цветовосприятие, методы развития художественного восприятия цвета.

Annotation. The article studies the problem of the development of artistic perception of color in primary school children. This quality is a necessary condition for the creation of artistic and creative product by children, the image of which is formed on the basis of emotional and semantic meaning of color. On the basis of the analysis of age features the necessity of development of this quality at first-graders in children's school of arts is proved. On the basis of consideration of methods existing in General and art education, taking into account age features of artistic perception of color of younger pupils, the methods promoting development of the emotional and figurative sphere of the child are selected and proved: a game method, a method of the analysis of works of art, a method of personal display, a method of selection of verbal analogs a method of "revival of pictures". These methods contribute to the comprehension of children's color matching a certain emotional state, laid down by the author in the work of fine art, allow to develop students ' understanding of the emotional meaning of color.

Keywords: artistic perception of color, children's art school, color perception, methods of development of artistic perception of color.

Введение. В детских школах искусств уделяется большое внимание изучению цветоведения, в рамках которого дети узнают свойства цвета, его характеристики, основные закономерности взаимодействия. Однако гораздо меньшее внимание направлено на цвет, как средство художественной выразительности образа. Это не совсем верно, поскольку цвет, как важное средство выразительности, используется художниками для создания художественного образа, для выражения внутреннего содержания произведений и передачи соответствующего эмоционального настроения зрителю. Начинать эту работу необходимо с детского возраста, ведь развитие художественного восприятия цвета, помимо позитивного влияния на возможность выразить свои эмоции, ощущения или идею в художественно-творческом продукте, сможет позитивно влиять на развитие образного мышления ребенка, эстетического отношения к искусству. Недостаток развития художественного восприятия цвета может ограничивать возможности художественной деятельности ребенка.

Художественное восприятие цвета тесно связано с понятием «художественный образ», воплощение которого может происходить на уроках композиции, так как дисциплина позволяет научить ребенка преобразовывать образы действительности в художественные образы, воспринимая цвет как средство выразительности.

Многие ученые в различных науках уделяли внимание развитию художественного восприятия, цветовосприятия и др. Однако понятие «художественное восприятие цвета» в литературе описано недостаточно. Анализ литературы показал, что большое внимание ученых (Д.В. Елаховский, И. Пфанцгаль) уделяется изучению физических свойств цвета, некоторыми авторами (Б.А. Базыма) освещаются вопросы феномена цветопредпочтения, символического значения цвета. Н.Н. Волков рассматривал проблему художественного восприятия, И.В. Гёте, И. Иттен, Б.М. Неменский изучали цветовосприятие и эмоциональное влияние цвета на человека [10], [20], [5], [9], [12], [18]. Методами развития цветовосприятия занимались как художники, так и педагоги – В.В. Кандинский, И. Иттен, методы художественного образования описаны в методиках Б.М. Неменского, В.С. Кузина [12], [19], [14]. Однако, проблема развития художественного восприятия цвета, особенно в рамках преподавания композиции в детской школе искусств

освещена недостаточно. Это обусловлено тем, что в художественном образовании достаточно широко описаны методы развития цветовосприятия, художественного восприятия и недостаточно разработаны и описаны методы развития художественного восприятия цвета у первоклассников в детских школах искусств. Важное средство выразительности в живописи – цвет, именно живопись является основным средством развития художественного восприятия цвета на уроках композиции, так как позволяет научить ребенка преобразовывать образы действительности в художественные образы, подкрепляя замысел выбором цветовых отношений.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и апробировании методов развития художественного восприятия цвета у учащихся первого класса детской школы искусств средствами живописи.

Гипотеза исследования: развитие художественного восприятия цвета у учащихся первого класса ДШИ будет эффективным если:

- учитывать возрастные особенности восприятия первоклассников;
- обосновать и включить в занятия по композиции методы, расширяющие образно-ассоциативную сферу школьников и способствующие пониманию эмоционально-смыслового значения цвета.

Изложение основного материала статьи. Изучая процесс художественного, как и любого другого вида восприятия детей, важно ознакомиться и проанализировать имеющийся научный опыт в вопросе особенностей восприятия, связанных с конкретно исследуемой возрастной группой. Это позволит составить программу обучения, адаптированную к способностям учеников, организовать коммуникативную составляющую педагогического процесса.

Восприятие есть непосредственно чувственное отражение человеком внешнего мира и регулятор взаимодействия человека с предметами и явлениями окружающей среды [1]. Восприятие играет важную роль в художественной деятельности ребенка, так как именно на основе восприятия складываются образы действительности, которые в последующем ребенок отражает в своем творчестве.

Восприятие поддается изменению в ходе перехода человека из одного возрастного периода в другой. Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, важным моментом является изменение ведущего вида деятельности [24]. Поступление в школу определяет переход от игровой деятельности, являющейся ведущей в дошкольном возрасте, к учебной, направленной на овладение универсальными способами действий в системе научных понятий. Так как рассматриваемый нами возраст является переходным, во многом именно этот аспект является причиной рассеянности и неспособностью на долгое время концентрировать внимание на одном виде деятельности. Именно поэтому важно в процессе урока менять вид деятельности, переходя от теоретического материала к практическому, уделяя особое внимание перерывам в качестве тематических игр.

От понятия «восприятие» неотделимо понятие «воображение». Так, например, Ю.М. Бородай в труде «Воображение и теория познания» приводит определение В. Виндельбанда: «Если индивидуум произвольно по законам ассоциации создает из материала своих восприятий новые сопоставления, то эту деятельность называют воображением...» [4, с. 12]. Являясь частью восприятия, воображение также нуждается в развитии, так как оно не является врожденным и развивается в процессе взросления. Данный вопрос рассматривал Л.С. Выготский: «Очевидно, что в процессе развития ребенка развивается и воображение, но достигает своей зрелости только у взрослого человека» [6, с. 96]. Л.С. Бушуева отмечает, что «фантазия» (или «продуктивное воображение») есть универсальная человеческая способность, обеспечивающая человеческую активность восприятия окружающего мира. Фантазия младшего школьника очень ограничена. Ребенок мыслит слишком реалистично и не может оторваться от привычных образов, способов использования вещей, наиболее вероятных цепочек событий» [2, с. 35]. Также данная проблема проявляется и на занятиях изобразительного искусства, что связано с неопытностью в художественной деятельности учеников и желанием изображать увиденные объекты правильно, так, как они выглядят в действительности. Поэтому дети в творческих работах уделяют большое внимание форме и конструкции, однако зачастую объекты изображаются отдельно, что влияет на композицию, лишая ее целостности. Живописные же средства отходят на второй план, ребенок воспринимает цвет как материал, а не художественное средство выразительности. Но именно живопись может выступать средством развития фантазии на уроках композиции, путем обучения ребенка преобразовывать образы действительности в художественные образы, воспринимая цвет как средство выразительности. В данном случае для ребенка важно понять, что в творческой работе главное – выразить собственное отношение к предмету, ощущение по поводу события, собственное состояние, и это можно реализовать, прибегая к возможностям цвета. Обобщая формы, акцентируя внимание не на конструкции объекта, а на самом художественном образе, выраженном при помощи цвета – мазками, пятнами, точками – и строится целостная композиция. В такой композиции главное – цвет, это и есть язык живописи, с помощью которого автор объясняет свою идею.

Н.В. Виноградова в своем диссертационном исследовании отмечает, что «у школьников, все чаще возникают трудности в создании гармоничного, эмоционально-выразительного по цвету образа, все чаще в живописных работах детей встречаются однообразие, скудность и стереотипность в цветопластическом решении» [7, с. 18]. Скудность цветовой гаммы объясняется предпочтением локальных ярких цветов, взятых за основу, но отсутствием разнообразия их оттенков. Вопросом предпочтения цветов детьми также занимались Б.А. Базыма и В.С. Мухина. Б.А. Базыма отмечает, что любовь детей к цветам «активной стороны» – красный, желтый, оранжевый – проявляется и в их рисунках [5]. В работе В.С. Мухиной показано, что дети дошкольного и младшего школьного возраста чаще всего используют в своих рисунках цвета с характеристиками «яркий», «светлый», «чистый». Предпочтение их настолько выражено, что дети стараются использовать эти цвета при рисовании как можно чаще [16]. Однако, младшие школьники склонны изображать сюжетные композиции, но не подкрепляют свой замысел цветовым решением, а выбирают цвета наиболее привлекательные для себя. «При обосновании своего цветового выбора дети не опираются на предметные ассоциации цвета, а исходят из впечатления, производимого на них тем или иным цветовым стимулом. Яркие цвета их радуют и привлекают, взгляд ребенка сам тянется за таким цветом» [5, с. 23]. Однако, именно это мешает созданию конкретного художественного образа. Часто тематическое творческое задание выполнено детьми вне контекста заявленной темы, так как ребенок уделяет особое внимание собственным предпочтениям цвета, и, например, на тему задания «Хмурый день», выбирает локальные цвета,

не прибегая к работе с тоном, насыщенностью, светлотностью цвета, нарушая как целостность образа, так и в целом идею композиции.

Эта проблема также связана с высокой эмоциональностью восприятия, что свойственно детям младшего школьного возраста. Однако, как отмечает В.С. Мухина: «В условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина, что призывает к сознательному подавлению экспрессии» [17, с. 146]. Детям этого возраста свойственно скрывать испытываемые чувства, но затрагиваемые их события по-прежнему вызывают сильные эмоции. Именно эту особенность восприятия можно использовать на уроках изобразительного искусства, дать возможность детям изображать личные переживания в художественно-творческом продукте, что можно реализовать с помощью цвета. Решить данную педагогическую задачу возможно на уроках композиции, помогая ученику понять и осознать цвет как средство выражения эмоций, но не по наитию, а основываясь на эмоциональном понимании цвета.

Само понятие колорита для школьника сложно. Однако, развивать цветовое и колористическое видение необходимо с первых шагов обучения живописи. Это дает возможность развивать зрительную память, воображение, чувство цвета, помогать решать не только учебные, но и творческие задачи, приобщая понятие цвета к художественному образу, что кроме прочего позволит развивать у ребенка эмоционально-образное восприятие цвета.

Рассматривая проблему развития художественного восприятия цвета у детей, для полного понимания специфики процесса, следует проанализировать сущность основных понятий. Выделенные нами основные понятия – цвет, восприятие, цветовосприятие, художественное восприятие – помогут более полно раскрыть сущность проблемы.

На современном этапе большинство психологов (Дж. Брунер, В.А. Лекторский) склонны определять восприятие как сложный процесс приёма и преобразования информации, в результате которого живой организм создаёт себе наглядный образ окружающего мира и собственного тела. Как форма чувственного отражения предмета, оно включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа [3], [10], [13].

Из данного определения ясно, что результатом процесса восприятия является образ, основанный на полученной информации. Художественное восприятие также строится на восприятии уже созданного художником образа. Художественное восприятие выступает как сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее заложенной автором. Художественное восприятие нацелено на «извлечение» художественных образов из материального художественного предмета, на их формирование в психике [21].

Художественное восприятие тесно связано с понятием «образ». В данном контексте важно понимать разницу в определениях понятия «образ». С.Ю. Головин, говоря об образе восприятия, имеет в виду отражение в субъективном плане реальных предметов или их свойств, с которыми взаимодействует деятельный субъект [8]. Рассматривая художественный образ, Ю.Б. Борев говорит об образе, содержащем материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображенному, богатство личности творца [22].

Другими словами, процесс восприятия – это психологический процесс отражения того, что мы видим, а процесс художественного восприятия – это создание собственного образа, переработанного фантазией. Что касается изобразительного искусства, то можно говорить о конкретных визуальных способах воздействия, поэтому важно отметить, к каким средствам автор прибегает при создании художественного образа. К ним относятся: композиционное решение в целом, композиционные приемы (ритм, метр, статика, динамика и т.д.), форма, фактура, пространство, характер мазка, если речь идет о живописной композиции, или линии, пятна, штриха, если речь идет о графической композиции. И, несомненно, одним из главных средств выразительности образа является цвет.

Цвет рассматривается в научной и искусствоведческой литературе как уникальное явление природы, выразительное средство изобразительного искусства, формообразующее средство и средство эстетической выразительности [15].

Действительно, при помощи колорита, художник, даже не прибегая к сюжетной составляющей, пренебрегая формой, способен выразить эмоциональное состояние, переживания, основываясь на собственной бессознательной активности, что и было взято за основу концепции художников-абстракционистов.

При уточнённом качественном описании цвета используют три его субъективных атрибута: цветовой тон, насыщенность и светлоту. Именно это относится к понятию цветовосприятия. Измеряя три этих показателя, возможно измерить цветовосприятие отдельного человека. Цветовосприятие также можно рассматривать с точки зрения физических способностей человека.

По мнению Ипполитовой О.В., цветовосприятие – это отражение такого свойства предметов и явлений как цвет, с помощью зрительного анализа [11].

На основе рассмотренных и проанализированных понятий «цвет», восприятие, «художественное восприятие», «цветовосприятие» нами было выявлено авторское рабочее определение понятия «художественное восприятие цвета» – это способность воспринимающего выявлять черты художественных образов из материального художественного предмета посредством анализа цветовых решений автора, стремясь понять авторскую идею художественного произведения; знание эмоционального значения цвета; способность понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; способность отображать собственную идею в художественно-творческом продукте посредством цветовых решений.

Для развития художественного восприятия цвета нами были проанализированы существующие в общем и художественном образовании методы и отобраны наиболее эффективные для решения данной проблемы относительно детей младшего школьного возраста.

Метод личного показа является общим для образовательного процесса, независимо от дисциплины. Но на уроках изобразительного искусства сущность метода заключается в демонстрации учителем различных техник и приемов выполнения задания. Этот метод позволяет ребенку проанализировать определенные способы создания изображения, что позволит ему применить их на собственной практике при создании собственного художественно-творческого продукта. В целях развития художественного восприятия цвета

данный метод можно проецировать на понимание возможности реализовать с помощью цветового решения определенную идею в своей работе. Лучшим вариантом применения данного метода будет не просто демонстрация техник и приемов смешивания краски, способов ее нанесения, но и демонстрация выполнения собственного художественно-творческого продукта в качестве примера. В данном виде этот метод не всегда возможно реализовать в рамках урока в полном объеме, так как урок ограничен временем и в первую очередь, направлен на творческую работу детей, однако, вполне реализуем в упрощенном виде – изображение на небольшом формате, в виде наброска. Например, объясняя детям такую технику как монотипия, недостаточно просто нанести краску на стекло, отпечатать лист и продемонстрировать результат. Для ребенка наиболее ценным будет понимание того, каким образом данную технику он сможет применить в своем художественно-творческом продукте, для реализации своей идеи, поэтому лучше продемонстрировать технику в рамках темы урока. Если это пейзаж, то создать этюд в определенной цветовой гамме и объяснить выбор палитры, если это изображение эмоций, то выбрать одну, сделать небольшой набросок и также объяснить выбор цветовой гаммы.

Применение данного метода на уроке композиции во многом может прояснить неразрешенные вопросы, а также вдохновить детей на работу.

Игровой метод, описанный Б.М. Неменским в рамках художественного образования, может применяться с целью развлекания теоретического материала и развития интереса к изучаемой тематике [19]. Сущность метода заключается в игровом подходе к изучению темы и предполагает облегченность усвоения предмета, если при этом задействованы различные анализаторы. Например, объясняя теоретический материал, можно предложить детям принять участие в эксперименте по смешиванию красок, что переключит и активизирует внимание детей. Игровой метод может быть использован при подаче большого объема информации. Требуется заранее подготовленный материал – каркас «цветового круга Иттена» с пустыми секторами, где должны присутствовать систематизированные цвета и отдельно окрашенные сектора. Детям предлагается рассмотреть цветовой круг, разделиться на команды и постараться распределить цвета на холодные и теплые оттенки. Первая команда отвечает за холодные оттенки, вторая – за теплые, затем детям дается задание распределить выбранные ими цвета по градации оттенков. Далее детям необходимо объединить результаты каждой команды и соединить выбранные ими цвета в один цветовой круг и совместно проанализировать ошибки. Вторым этапом данного метода может стать соотнесение эмоции каждому цвету. Детям может быть предложено сопоставить выбранную в случайном порядке эмоцию (радость, волнение, печаль и др.) к наиболее подходящему на их взгляд цвету и обсудить, почему именно такой выбор каждый из них сделал.

Метод анализа художественного произведения, также описанный Б.М. Неменским, позволяет ученику увидеть эмоциональную составляющую произведений и пронаблюдать, каким образом теоретическая база знаний о цвете применяется авторами на практике и, кроме того, формирует насмотренность, что в итоге позволяет обратиться к проанализированным произведениям в решении той или иной творческой задачи [18]. Данный метод может быть адаптирован к теме исследования следующим образом: в презентации заранее подготовлены размытые изображения картин известных художников, таким образом, что форма и содержание работы становится неясным, детям предлагается описать свои ощущения и впечатления, основываясь на цветовой гамме. Далее дается задание рассмотреть оригинал работы и провести анализ содержания и сюжета, описать, насколько совпадают первичные ощущения от цветового колорита с действительным изображением.

Метод выбора словесных аналогов описан в программе Б.М. Неменского и заключается в подборе словесных аналогов при обсуждении цветовых возможностей [19]. Метод выбора словесных аналогов способствует развитию речи детей, обогащению словаря, умению соотносить характер цвета и звучание слова, а главное, способствует пониманию и осознанию (при подборе верных словесных аналогов) эмоционального значения того или иного цвета. Словесные обозначения цвета учащиеся узнают из русских сказок («сивка-бурка, вещей каурка», «трава-мурава» и т. д.), поэтических произведений н. А. Некрасова, И. А. Бунина, А. С. Пушкина. Так, у А.С. Пушкина в «Сказке о рыбаке и рыбке» изменение цвета моря («помутилось», «почернело») соответствует изменению настроения персонажей. В процессе работы над картиной дети получают возможность создавать более сложные оттенки синего цвета, обогащают свою цветовую палитру. Например, при чтении стихотворения «Листопад» И.А. Бунина учащиеся могут познакомиться с такими обозначениями цвета, как багряный, лазурный, лиловый, дать им характеристику, попытаться предположить, каким может быть цвет, название которого им незнакомо. Учителю важно как можно чаще употреблять в речи описательные синонимы к различным оттенкам одного цвета. Такой метод помогает в понимании чувств и эмоций, в способности к их выражению в своем художественно-творческом продукте, расширяет словарный запас детей, что в свою очередь, помогает разнообразить детям и цветовую гамму. Например, зная, что желтый цвет может быть как лимонным, так и канареечным, ребенку проще подобрать нужный оттенок в контексте его творческой работы. В качестве небольшого тренировочного задания детям может быть предложено составить цветовую подборку разных оттенков и назвать каждый из них, используя вкусовые, звуковые, физические, эмоциональные ассоциации.

Метод «Оживления картины» (Чумичева Р.М.) способствует закреплению представлений о характере цвета, связи цвета и движения. Данный метод используется преимущественно при ознакомлении с произведениями абстрактного искусства [23]. Младшие школьники могут получить представления о совершенно ином подходе к выражению мыслей и чувств художника, первоначальные навыки «прочтения» абстрактной картины, закрепить представления о цвете как живом существе. «Оживление» картин выполняется несколькими группами детей, которые в течение нескольких минут готовят свое выступление по какой-либо композиции. Затем репродукция вывешивается на доску, после выступления группы проходит коллективное обсуждение, в процессе которого зрители высказывают свое мнение о том, удачно или неудачно их товарищи оживили картину. При «оживлении» картины может выйти несколько человек в разноцветных одеждах, встать в соответствии с расположением цветовых пятен на картине и начать движение в соответствии со своими представлениями о характере каждого цвета. Также, данный метод может быть использован на любом уроке, приобщен к любой теме урока, где учитель прибегает к демонстрации репродукций картин. Детям может быть предложено представить себя находящимся в картине и описать ощущения, которые он испытывает. Это позволит ребенку понять эмоциональную составляющую работы художника, в том числе и эмоциональную составляющую цветовой гаммы картины.

Данные методы позволяют развивать понимание эмоционального значения цвета у ребенка, постижение соответствия цвета определенному эмоциональному состоянию, заложенному автором в произведении изобразительного искусства, а также способность отображать через цветовое решение определенную идею в собственном художественно-творческом продукте. В целом, эти методы способствуют развитию эмоционально-образной сферы ребенка, что является необходимым условием для художественного восприятия цвета и создания художественно-творческого продукта детьми, образ которого складывается на основе эмоционально-смыслового значения цвета.

Выводы. На основе анализа понятий «цвет», «художественное восприятие», «цветовосприятие», было уточнено понятие «художественное восприятие цвета», которое мы понимаем как способность воспринимающего выявлять черты художественных образов из материального художественного предмета, посредством анализа цветовых решений автора, стремясь понять специфику художественного произведения, идею автора; знание эмоционального значения цвета; способность понимать соответствие цвета определенному эмоциональному состоянию в произведении изобразительного искусства; способность отображать собственную идею в художественно-творческом продукте посредством цветовых решений.

Понятие «художественное восприятие цвета» тесно связано с понятием «художественный образ». Рассматривая художественный образ, мы говорим об образе, содержащем материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображенному.

Художественное восприятие цвета возможно развить в процессе использования методов общего и художественного образования, обоснованных и адаптированных к решению рассматриваемой нами проблемы: игровой, метод личного показа, метод анализа художественных произведений, метод «оживления картин», метод подбора словесных аналогов.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворяшина, Н. А. Кудрявцева; Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 336 с.
2. Бушуева И.С. Развитие творческого воображения в процессе обучения младших школьников / Л.С.Бушуева, Л.П.Блощина // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – №8. – С. 50-53.
3. Брунер, Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
4. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. – М.: Высшая школа, 1996. – 151 с.
5. Базыма Б.А. Психология цвета теория и практика. – М.: Речь, 2005. – 110 с.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
7. Виноградова Н.В. Развитие художественного восприятия цвета у учащихся детских школ искусств на занятиях по живописи: на примере выполнения натюрморта: диссерт. – М.: 2009. – 222 с.
8. Головин С.Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998 – 301 с.
9. Гёте И.В. Учение о цвете. – М.:Либроком, 2011. – 200 с.
10. Елаховский Д.В. Физические основы цветоведения для студентов строительной специальности университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 3 (3). – С. 31–35.
11. Ипполитова, О.В., Поташева Н.Г. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovospriyatie-i-tsvetorazlichenie-u-detey-s-normalnym-rechevym-razvitiem-i-s-tnr> (Дата обращения: 06.04.2018).
12. Иттен И. Искусство цвета. – М.: Изд. Д. Аронов, 2004. – 320 с.
13. Касавин И.Т. 2009 Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 1977. – 412 с.
14. Кузин В.С. «Программа для общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство 1-4 класс», М.: Дрофа, 2008.
15. Литвинова О.В. Интернет-журнал «Наукovedение» [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru> / Выпуск 6 (25) 2014. – № 6 (25). – С. 31–35 (Дата обращения: 21.05.2018).
16. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
17. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта : монография / Москва: Педагогика, 1981. – 240 с.
18. Неменский Б.М. Мудрость красоты. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
19. Неменский Б. М. Изобразительное искусство: 1–4 классы: рабочие программы / Б. М. Неменский [и др.]. – М.: Просвещение, 2011.
20. Пфанцгаль И. Теория измерений. – М.: Мир, 1976. – 117 с.
21. Плеханова Е.Г. Восприятие художественного произведения реципиентом [Электронный ресурс]. URL:http://academic.ru/publ/iskusstvovedenie/plekhanova_e_g_vospriyatie_khudozhestvennogo_proizvedeniya_recipientom/4-1-0-242 (Дата обращения: 21.04.2018).
22. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. – с. 334.
23. Шпикалова Т. Я. Изобразительное искусство. Рабочая программа. Предметная линия учебников под ред. Т. Я. Шпикаловой. 1–4 классы / Т.Я. Шпикалова [и др.]. – М.: Просвещение, 2011.
24. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

УДК 37.013

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна

Педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

аспирант кафедры изобразительного искусства Бутина Анастасия Павловна

Педагогический институт Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы развития художественного восприятия, на основе анализа психологических теорий восприятия определены ключевые условия и разработан комплекс упражнений, способствующих развитию художественного восприятия у студентов художественных специальностей.

Ключевые слова: художественное восприятие; процесс восприятия; условия и упражнения для развития художественного восприятия.

Annotation. The article presents the results of research on the problem of the development of artistic perception. Based on the analysis of psychological theories of perception, key conditions are defined and a set of exercises designed to promote the artistic perception of students in art specialties is developed.

Keywords: artistic perception; process of perception; conditions and exercises for the development of artistic perception.

Введение. Произведение изобразительного искусства – наглядное проявление знаний, умений, эмоционально-волевых усилий художника, воплощенное средствами искусства. Художественное восприятие – одно из профессиональных качеств личности художника, способность к созданию законченного с эстетической и художественной точки зрения целостного, идейно-содержательного произведения, востребованное в течение всего творческого процесса.

Изложение основного материала статьи. Развитие особенности человека входить в мир художественной культуры, порождать на основе личного мировосприятия новые культурные миры – одна из основных задач художественной педагогики. Психолого-педагогические теории рассматривают художественное восприятие как способность к эмоционально-чувственному восприятию произведения искусства, как развивать данное качество у студентов в процессе создания художественного произведения не нашло должного внимания, что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Цель исследования – изучить теоретические аспекты феномена «художественное восприятие», выявить ключевые условия и разработать комплекс заданий-упражнений способствующих решению проблемы развития художественного восприятия в творческой деятельности студентов художественных специальностей.

Теория «вчувствования» Т. Липпса [9] – первая научная теория, посвященная художественному восприятию как феномену, обеспечивающему прямую связь между эмоциональной реакцией от воспринятого и умением человека преобразовывать импульсы, посылаемые объектом восприятия в собственные переживания. Л.С. Выготский отмечал, одинаковые по силе эмоции человек способен переживать как от действительного и так воображаемого события/объекта [4]. В эстетике, культурологи под художественным восприятием понимают интеграцию возможностей восприятия, способную вызвать эмоции от непосредственного «общения» художника с природой или произведением. Основополагающую роль духовного потенциала (эмоциональной чувствительности) субъекта, его индивидуального воображения и фантазии в формировании «художественно ценного» разделял в своих исследованиях Кант [7].

Художественное восприятие основывается на психофизиологических и психоэмоциональных закономерностях восприятия человека, а также профессиональном восприятии художника, признаками которого являются:

- ассоциативность и эмоциональность;
- аконстантность;
- осознанность восприятия (как многоуровневого диалога в процессе эксперимента с формой), осознанность собственных переживаний (как основного содержания произведения), осознанность форм и ритмической структуры (как источника переживаний);
- установку на воплощение образов восприятия в материале искусства.

Восприятие – «субъективное пространство» мозговой деятельности человека [10]. Информация, полученная в процессе восприятия, поступает в отделы головного мозга, где анализируется и преобразовывается в образ сознания – субъективный (перцептивный) образ окружающего мира. В рисовании с натуры в ряде форм отражения реальности доминируют зрительное восприятие. Но «человек видит не глазами, а мозгом» примером тому служат сновидения – образы сознания, формируемые без участия глаза [10]. Насыщенность мышления художника зрительными образами определяет его наглядно-образный характер. На основе зрительных образов и образов памяти в сознании возникают ассоциации по смежности и контрасту, оперирование которыми на уровне представлений позволяет художнику комбинировать, сочинять и творить. И чем разнообразнее и богаче эти ассоциации, тем выразительнее и интереснее возникают на их основе художественные образы.

По форме восприятие классифицируют на: психическое (преднамеренное, непреднамеренное); существованию материи (во времени, в пространстве, в движении); ведущему анализатору (зрительное, осязательное и др.); организации (организованное, неорганизованное). Преднамеренное восприятие обусловлено целеполаганием и осмысленным выбором объекта восприятия, оно активизируется и осуществляется посредством психологических факторов – волевых усилий и мотивации. Осмысленность восприятия – одна из высших форм предметного восприятия, направленная на достижение осмысленного перцептивного образа. Эстетик и психолог искусства Р. Арнхейм отмечал, что преднамеренное восприятие художника не механический, а сознательный акт и активный творческий процесс изучения объекта для

выработки целостного визуального образа [2]. Р. Арнхейм, также А.Н. Леонтьев, отмечали наличие точек соприкосновения общих механизмов интеллектуального познания и художественного восприятия. «У художника, который анализирует, сопоставляет, сравнивает, всегда имеется возможность найти эту основную задачу, выразить ее суть, именно выразить, а не отразить» [6]. В.С. Кузин синтез чувственного и логического познаний «без преимущественного преобладания одного над другим» рассматривал как обязательное условие создания выразительного художественного произведения искусства [8].

Восприятие целостно, т.к. отражает не только качества раздражителей, но и отношения между ними. Художественное восприятие мира начинается с осознанного наблюдения, избирательного соотношения главного и второстепенного в объекте наблюдения, основанного на восприятии и знании о предмете [1; 8; 5]. Чем совершеннее художественное восприятие автора, тем глубже и полнее передает он идейное содержание в художественном произведении. Выбрав мотив, в целях создания художественного образа, художник комбинирует его содержание, на основе открывшегося ему в природе, а также отобранного и представляемого им самим [2; 3]. Художественный образ – чувственное выражение идеи, результат обобщения идейного содержания для восхождения от единичного к типичному. В произведении искусства художественный образ выражается в гармонии изобразительного, выразительного и содержательного компонентов.

Исходя из того, что произведение изобразительного искусства требует гармонии темы, формы, содержания, активизация художественного восприятия сводится к установке: «мысль/тема – настроение/личное отношение – идея/замысел». «Восприятие в известной мере обусловлено изображением художественно воспринятого, оно подчинено условиям изображения и преобразовано в соответствии с ними» [11, с. 267]. Тематическая определенность с начала работы, личное отношение и ассоциации художника обуславливают выбор материала, все изменения и отступления от натуры для выражения художественного замысла произведения.

На основе анализа теорий общего и художественного восприятия авторами данного исследования разработан комплекс упражнений, способствующих развитию художественного восприятия у студентов художественных специальностей:

- художественный анализ структуры и методов выполнения произведений мастеров различных жанров;
- целенаправленное наблюдение эстетических характеристик предмета изображения;
- выбор художественных материалов и средств, определение задач и методов исполнения произведения;
- выполнение краткосрочных набросков, этюдов, сюжетных зарисовок с натуры на заданную тему при использовании разных форматов и размеров изобразительной плоскости;
- выполнение этюдов с натуры при различных состояниях погоды и времени суток;
- написание трех-пяти вариантов одного мотива с выбором разных композиционных центров;
- выполнение живописных этюдов на заданную тему.

Данный комплекс упражнений предполагает активную работу механизмов восприятия и представления, интеллектуального контроля над обоснованностью избираемого решения, приучает студента в характерных чертах воспроизводить формы реального мира, подчеркивая их сущность и взаимоотношения.

Выводы. Художественному восприятию, как процессу отбора, сравнения, анализа и обобщения объектов изображения, отводится особая роль в создании выразительного с художественной и эстетической точки зрения произведения изобразительного искусства.

Эффективное развитие художественного восприятия протекает при обязательном соблюдении следующих психолого-педагогических условий: паритетного соотношения чувственного и логического познания в процессе творчества художника; преднамеренного восприятия объектов изображения при сохранении высокого уровня его эмоциональности и осознании особого содержания предмета восприятия.

Художественное восприятие активизируется и развивается в процессе выполнения комплекса специальных тематических упражнений, последовательность построения которых соотносится с последовательностью деятельности художника по созданию произведения изобразительного искусства, а именно начиная с первоначальных художественных накоплений, к рождению художественного замысла и далее к его воплощению в материале искусства.

Литература:

1. Авсиян, О.А. Натура и рисование по представлению. – М., 1985.
2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
3. Волков, Н.Н. Цвет в живописи. – М.: Искусство, 1965.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 1968.
5. Гинзбург, И. П.П.Чистяков и его педагогическая система. – М.-Л., 1940.
6. Дембинский, С.И. О формировании у студентов ХГФ методико-педагогической направленности. – Л.: ЛГПИ., 1978.
7. Кант, И. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М., 1965.
8. Кузин, В.С. Психология живописи: Учебное пособие для вузов. – М., 2005.
9. Липс, Т. Эстетика. Философия в систематическом изложении. – СПб., 1909.
10. Раушенбах, Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – С.-П.: Азбука-классика, 2002.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т. 1., 1989.

УДК 378.8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Палёхина Светлана Валерьевна
Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова (г. Севастополь)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ» С ДРУГИМИ КАТЕГОРИЯМИ, ЗНАЧИМЫМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Статья представляет понятие «профессиональная мобильность» с позиций философии, социологии, психологии и педагогики. Раскрывается сущность понятия «профессиональная мобильность», рассматривается взаимосвязь профессиональной мобильности с другими категориями, формирующими современного специалиста.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, компетентность, рефлексия, деятельность, работоспособность, децентрированное мышление.

Annotation. The article presents the notion “professional mobility” considering philosophy, sociology, psychology, pedagogics. The notion “professional mobility” is disclosed hereby. The article focuses on the interrelation between professional mobility and other professional categories relevant to modern specialist.

Keywords: professional mobility, competence, reflexion, activity, working ability, decentralized thinking.

Введение. Впервые понятие профессиональной мобильности как интегративного качества личности было введено Ю.И.Калиновским [6, с. 31]. Известные отечественные психологи Э.Ф.Зеер и Э.Э.Сыманюк при разработке компетентного подхода к модернизации профессионального образования вводят три образовательных конструкта – компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества личности (широкого и узкого радиуса функционирования). При этом профессиональную мобильность данные исследователи относят к социально-профессиональным качествам личности и вводят данное качество личности в группу метапрофессиональных качеств широкого радиуса функционирования (наряду с такими личностными качествами как ответственность, организованность, самостоятельность и др.), что предполагает наличие этого качества у представителей разных профессий [4, с. 25].

Сегодня профессиональную мобильность связывают с готовностью человека принимать самостоятельные нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, со способностью быстро осваивать новую образовательную и социальную среду в соответствии с новыми требованиями, используя эффективные методы и средства для достижения цели (Л.В.Горюнова, Э.Ф.Зеер, И.Г.Шпакина).

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы и практических исследований показывает, что в настоящее время понятие «профессиональная мобильность» следует рассматривать как философско-социально-психолого-педагогический феномен, так как оно представляет собой достаточно сложное комплексное явление, не получившее до сих пор всеобъемлющего определения.

В социологических исследованиях проблема мобильности изучалась такими авторами как П.А.Сорокин, Ж.Дедор, О.Дункан. Социологи в качестве ключевого понятия определяют «социальную мобильность» – перемещение индивида между различными уровнями социальной иерархии.

Философское понимание проблемы мобильности, в том числе в контексте профессионального развития, представлено в работах Э.Дюркгейма, М.Вебера, И.Т.Фролова. Названные авторы рассматривают мобильность через призму законов диалектики.

Учёные-психологи категорию «профессиональная мобильность» связывают с изучением мотивации профессиональной деятельности (Н.Р.Хакимова, И.Г.Шпакина); мотивационных, интеллектуальных и волевых процессов (Е.А.Никитина); механизма адаптации (Ю.Ю.Дворецкая); психологических детерминант профессиональной мобильности (М.В.Кормильцева).

На педагогическом уровне раскрывается формирование и развитие профессиональной мобильности будущих специалистов в процессе обучения в вузе (А.И.Архангельский, Л.В.Горюнова, Л.М.Митина); рассматриваются направления подготовки выпускника к профессиональной мобильности (Н.Зверева, С.Шевченко, О.Каткова); раскрываются пути и средства формирования профессиональной мобильности (Г.Минкина, Н.Пугачёва); определяется роль инновационного образования в решении проблем профессиональной мобильности (Б.М.Игошев, Н.В.Сидорова, Е.П.Шарова).

Анализ литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод, что *профессиональная мобильность* является интегративным личностным качеством и выражается во внутреннем личностном потенциале, который может быть охарактеризован определёнными параметрами: открытость новому; готовность к профессиональной рефлексии; мотивация успеха; способность к интерпретации; способность к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений; включённость в непрерывный процесс образования и самообразования [3, с. 172]; [5, с.73]; [8, с. 9].

Цель статьи – рассмотреть взаимосвязь категории «профессиональная мобильность» с другими категориями, значимыми для становления современного специалиста.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на взаимосвязи категорий компетентность и профессиональная мобильность. Если понятие профессиональная мобильность принято в наш научный обиход вместе с развитием социологии, то «компетентность» – слово из области «оценочной» деятельности, утверждавшееся по мере того, как развивалась система повышения квалификации современного специалиста. Если «компетентность» всегда мысленно сопровождалась позитивным отношением, то «профессиональная мобильность» вызывала настороженность. В педагогике это понятие избегали, предполагая, что оно снижает уровень компетентности. Чаще всего использовались понятия, которые были антиподом мобильности. Например, стабильность, то есть привязанность к одной и той же образовательной среде, одному и тому же образовательному учреждению.

Компетентность – категория, которая ассоциируется с профессиональным опытом, знаниями в избранной области и стабильностью. С одной стороны, компетентность отвергает мобильность, если она рассматривается как передвижение, а с другой стороны, если это свойство, способность, качество, то мобильность – необходимый компонент компетентности.

По мнению Л.Амировой, З.Багишаева, профессиональная мобильность – это внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребностях в самореализации. Оно основывается на твёрдой познавательной основе грамотности, образованности, компетентности. Таким образом, компетентность также является компонентом профессиональной мобильности [1; с. 56].

Точка пересечения профессиональной мобильности и компетентности ещё заключается и в том, что профессиональная мобильность представляется как поиск компетентности во внешней и внутренней образовательной или другой профессиональной среде. Соединяют эти две категории ценности, на которые опирается субъект, выстраивая свою жизнь и набирая индивидуальный опыт. Ценностная основа профессиональной мобильности и компетентности подпитывает их и объединяет, направляет навстречу друг другу [8; с. 63].

Профессиональная мобильность тесно связана с такой категорией как *открытость ума* – положительная склонность ко всему новому, необычному, неожиданному. В процессе своей жизнедеятельности человек обычно обрывает своего рода стереотипами и привычками, которые закрывают от него новые аспекты проблем. Ему удобнее действовать старыми способами, несмотря на то, что условия деятельности уже изменились. Такая закрытость противоречит профессиональной мобильности. А открытость и профессиональная мобильность взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимодополняют друг друга. С одной стороны, чем выше мобильность человека, тем выше уровень открытости, с другой стороны, чем выше уровень открытости, тем выше уровень мобильности. Проявление открытости и мобильности происходит в осознании им возможностей множества различных мысленных взглядов на одно и то же явление, в признании факта разнообразия. Это к тому же способствует формированию установки на терпимость по отношению к другим (толерантность) [5; с. 38].

Кроме открытости для профессиональной мобильности очень важно *децентрализованное мышление*, то есть способность перейти от одной точки зрения к другой, более широкой.

Процесс получения знаний (будь то вуз или другое образовательное учреждение) требует постоянного переформулирования предыдущих точек зрения – то есть движения, мобильности.

Характеристикой профессиональной мобильности является и внутренняя альтернативность принимаемых решений по принципу альтернативного выбора (установка на выявление плюсов и минусов при принятии решения).

Профессиональная мобильность, уровень её развития находятся также во взаимосвязи с такой качественной категорией как *конвергентность - дивергентность*.

Конвергентные способности лежат в основе выявления различных связей и закономерностей, комбинирования различных компонентов, данных в опыте. Способность к конвергентному мышлению проявляется в показателях правильности и скорости нахождения единственного возможного ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации. Незнание внутренних взаимосвязей в целостной системе, образовательной среде и неумение проследить последовательность своих действий, всё это показатели низкой профессиональной мобильности и закрытого мышления.

Дивергентные способности – это разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации (Дж. Гилфорд).

Основой профессиональной мобильности являются *рефлексивные механизмы мышления*, то есть способность к регуляции собственной интеллектуальной деятельности, умение преодолевать барьеры и стереотипы, возникающие в процессе мышления. В профессиональной мобильности рефлексия – это принцип человеческого мышления: предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее сознание и специфику духовного мира человека. Кроме того, рефлексия понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека, что особенно важно для педагога. Рефлексивные механизмы по мере их развития порождают особый когнитивный опыт, обеспечивающий эффекты управляемости интеллектуальной деятельностью.

Концентрированным результатом профессиональной подготовки, направленной на развитие профессиональной мобильности будущего специалиста, выступает формирование личности специалиста как рефлексирующего субъекта профессиональной деятельности.

Можно говорить о взаимосвязи профессиональной мобильности с произвольным интеллектуальным контролем узостью - широты сканирования объекта, полизависимости-полинезависимости, импульсивности, рефлексивности, с широким категориальным контролем, ориентировкой в ситуации (быстро-медленно, последовательно-хаотично), а также с произвольным интеллектуальным контролем, который проявляется в:

- способности планировать (выдвигать цели и средства их достижения);
- способности предвосхищать и прогнозировать возможные изменения проблемной ситуации;
- способности прекращать или притормаживать деятельность на любом этапе;
- способности выбирать стратегию собственного обучения и модифицировать её, учась на своих и чужих ошибках.

Кроме взаимосвязи профессиональной мобильности с компетентностью, открытостью, рефлексией, дивергентностью и конвергентностью имеется взаимосвязь и со многими другими категориями. Одни из этих категорий могут быть рассмотрены как фактор, как условия необходимые для развития профессиональной мобильности, другие как результаты развития профессиональной мобильности.

Одним из условий развития профессиональной мобильности следует считать способности личности, к которым относят:

- способность отказываться от своей ошибочной позиции;
- способность вариативного принятия решения;
- конкурентоспособность;
- способность самореализации;
- способность к широте познавательных интересов;
- способность к проектированию;
- способность вырабатывать операции и способы деятельности в иных ситуациях и др.

Не менее важным показателем развитости профессиональной мобильности является *уровень работоспособности* и качества функционирования психики человека, характерной для него в конкретное

время, Характеристиками работоспособности, по мнению многих авторов, могут служить: активность и пассивность, бодрость, усталость и апатия, отчуждение и убежденность.

Для развития значимых для профессиональной мобильности характеристик невозможно обойтись без *деятельности*. Все эти характеристики проявляются в деятельности. К отмеченным чертам человеческой деятельности, значимым для формирования профессиональной мобильности следует отнести общественный характер, целенаправленность, плановость и длительность. В деятельности человек выступает как субъект общения, социального поведения, как субъект социокультурного пространства (и как часть человечества, и как часть макросоциума). Основные характеристики деятельности человека – предметность и субъективность, а важнейшие особенности деятельности, в плане развития профессиональной мобильности это:

- субъектная значимость, т.е. познавательная потребность;
- предметность, т.е. каждое действие приобретает смысл лишь в силу того значения, которое оно занимает в совместной деятельности людей;
- целенаправленность и осознанность, т.е. человек проникает в связи и отношения вещей, устанавливает причинные зависимости между ними, пытается понять механизмы саморазвития систем и т.д.

В деятельности человека осуществляется передача и закрепление опыта через социальные средства общения: язык и другие системы знаков, то есть научение, в том числе с помощью современных технологий (осмысленность, плановость, преемственность, длительность).

Рассматривая мышление и деятельность, мы сталкиваемся с совокупностью характеристик и категорий, которые требуется сформировать и реализовать в практической деятельности (мобильность – компетентность) и с тем обстоятельством, что эта совокупность пересекается при реализации образовательной политики (интеллектуальный и социокультурный потенциал, резерв, ресурс социально-экономического и социокультурного развития региона, образовательного учреждения, среды и т.д.) [2; с. 172].

Выводы. Для развития профессиональной мобильности необходимо создание образовательной среды, включение в педагогический процесс арсенала средств (содержания, деятельности, технологий и др.), направленных на это развитие.

Сегодня целью высшей школы является подготовка компетентного, квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, свободно владеющего своей профессией, способного быстро и успешно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и профессиональным условиям труда, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, отвечающего высоким требованиям современного рынка труда. А современный рынок труда, в свою очередь, требует наличия трудовых ресурсов, обладающих не только вышеперечисленными характеристиками, но и высокой степенью профессиональной мобильности.

Однако существующая система отечественного профессионального образования не уделяет этому аспекту подготовки специалиста должного внимания. В этой связи поиск форм, путей, способов формирования и развития профессиональной мобильности кадров становится особо значимой и актуальной задачей.

Подводя итог сказанному, представляется важным разрабатывать в процессе профессионального образования методики и модели обучения, способствующие формированию и развитию профессиональной мобильности современного специалиста. Эти методики и модели могут состоять из цепочки педагогических действий, операций и коммуникаций, выстраиваемых строго в соответствии с целевой установкой, имеющей форму конкретного ожидаемого результата. Данные методики и модели в перспективе образуют систему формирования и развития профессиональной мобильности кадров.

Литература:

1. Амирова Л., Багишаев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // Вестник высшей школы 2004. № 1. – С. 56.
2. Василенко И.В. Человек в социуме: мотивация и мобильность: Монография. – Волгоград, 1998. – 172 с.
3. Вершинина Л.В. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов пед. института. Автореф. дис... канд. пед. наук. – Л., 1987. – С. 73.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. 2005. №4. – С. 23-30.
5. Иващенко С.П. Факторы становления профессионала // Педагогическое образование и науки. 2006. № 5. – С. 38.
6. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона // Дис. ... докт. пед. наук. – Омск, 2001. – С. 31.
7. Калиновский Ю.И., Макареня А.А. Развитие социально-профессиональной мобильности в ходе организации сотрудничества субъектов образовательного процесса // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. – СПб, 2001. Ч. 2. – С. 8-11.
8. Лобанова Н.П. и др. Профессиональная компетентность педагога. – Самара-СПб, 1994. – С. 63.

УДК:378.2

ассистент кафедры педагогики Пегова Хэнэ Раилевна

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

ассистент кафедры педагогики Салимуллина Елена Викторовна

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

БАРЬЕРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ И ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРИ РЕШЕНИИ ГРУППОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу и диагностике выраженности барьеров коммуникативной креативности среди иногородних и иностранных студентов, возникающих в рамках решения групповых задач. Полученные результаты исследования позволили разработать адекватные рекомендации для университетских служб и персонала для сведения к минимуму этих барьеров среди учащихся представленных групп при организации группового метода обучения.

Ключевые слова: коммуникативная креативность, барьеры коммуникативной креативности, иностранные студенты, решение групповых задач.

Annotation. The study identified statistically reliable variations of expression degrees of one or another type of the defined barriers among nonresident and foreign students solving group training tasks. The outcome of the study allowed elaborating adequate recommendations for university services and personnel to minimize these barriers among students of presented groups and solving group training tasks.

Keywords: communicative creativity communicative barriers, nonresident and foreign students, solving group training tasks.

Введение. В современном обществе в связи с актуальными реформами средней системы образования происходит качественная трансформация системы подготовки педагогических кадров.

Выпускник педагогического вуза сегодня должен обладать целым рядом профессиональных и личностных качеств, умений и компетенций, к числу которых относятся: проектирование и оценка учебного процесса, разрешение и профилактика конфликтов, координация ситуаций межличностного взаимодействия, использование разнообразных стратегий и тактик модерации учебной коммуникации для реализации профессиональных задач, что актуализирует проблему развития уровня коммуникативной креативности будущего учителя.

Для эффективной самореализации выпускника педагогического вуза в профессии учителя, процесс подготовки бакалавра должен обеспечивать его включение в активную образовательную среду, способствовать развитию креативности и коммуникативных навыков на семинарских и практических занятиях.

Изложение основного материала статьи. Термин креативность, в широком смысле, определяется, как способность индивида к творчеству, созданию новых продуктов деятельности, продуцированию оригинальных идей, несовпадающих с принятыми в обществе стереотипами. Это определение знакомо каждому, его используют как личную характеристику специалиста, независимо от той профессиональной направленности, в которой он себя реализует. Зачастую креативность ассоциируется в студенческой среде как личностная характеристика таких творческих профессий, как дизайнер, писатель, журналист, архитектор, фотограф, музыкант. Данный стереотип базируется на способности обозначенной группы специалистов создавать продукты творчества в виде непосредственно воспринимаемых объектов духовной и материальной культуры.

Однако нужно отметить, что креативность в не меньшей степени проявляется в мышлении, коммуникации, чувственном взаимодействии с миром. Ряд отечественных психологов и педагогов выделяют такую научную категорию как «педагогическое творчество».

Г.М. Коджаспирова дает педагогическому творчеству следующее определение: «Выработка и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми оптимальных и нестандартных педагогических решений. Педагогическое творчество характеризует наличие у педагога глубоких и всесторонних знаний и их критическую переработку и осмысление; способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умение видеть «все варианты» [8].

Н. В. Кузьмина, интерпретирует педагогическое творчество, как способность педагога проектировать личность ученика, принимать самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строить учебный процесс в соответствии с особенностями детей [9].

В. А. Кан-Калик, Н. В. Никандров выделяли коммуникативной аспект как составляющую творческой деятельности педагога. В своем труде «Педагогическое творчество» ученые выделяют три этапа данного процесса: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; 2) разработка замысла; воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми; 3) анализ и оценка результатов творчества [7].

Исследованию педагогического творчества посвящен ряд работ современных ученых, таких как: Д.Н. Иванова [5], Н. А. Воитлева [2], В.А. Горюва [3], А. Ф. Закирова [4], В. Л. Бенин [1], Т. Н. Щербакова [16], Н. Н. Тузова [15] и др.

Для эффективного развития в условиях современной глобализации, государство нуждается в профессионалах во всех сферах жизни общества, способных к поиску принципиально новых, нестандартных путей и способов решения стоящих задач. Отсюда следует, что система образования нуждается в учителях, не только способных преподнести базовые знания, но и обладающих творческим потенциалом, который должен быть раскрыт в рамках профессиональной деятельности. Личностное развитие будущих учителей, их навыков и компетенций становится приоритетной задачей вузовской подготовки, что требует нового взгляда на педагогику. Особое место, на наш взгляд, в рамках решения данной задачи, имеет подготовка студентов педагогического профиля к использованию коммуникативной креативности в образовательном процессе.

Коммуникативная креативность определяется как: «интегративное качество личности, творческая способность пластично и адекватно изменять ставший непродуктивным опыт общения, а также создавать новые цели, оригинальные средства и способы взаимодействия, в том числе через выход за пределы барьеров, стереотипов, установок, принципов и привычек» [11]. Разноплановость интерпретации термина коммуникативной креативности в российской педагогической науке, создает необходимость прояснить собственную позицию, обозначить основные актуальные в рамках нашего исследования черты данного феномена. Под коммуникативной креативностью будущего учителя мы понимаем личную креативность студента, интегрированную в коммуникацию. При этом основополагающим условием формирования у будущего учителя коммуникативной креативности является содействие преодолению барьеров коммуникативной креативности.

Барьер коммуникативной креативности - это препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуации общения в рамках решения групповых нестандартных задач. Классификация типов барьеров коммуникативной креативности остается открытым вопросом и требует серьезной научной разработки.

Анализ современных психолого-педагогических исследований, проведенный Е. А. Негашевой [10] показал, что среди типов барьеров, затрудняющих процесс общения, ученые, такие как Г.Г. Камардина [6], Л.Л. Попова[13], А.П. Панфилова[12], И.Р. Ракей [14] выделяют барьеры: барьер темперамента, барьер характера, барьер акцентуации характера, барьер самооценки, барьер манеры общения, барьер отрицательных эмоций, барьер страха, барьер вины и стыда, барьер речи, избирательное слушание, компетентность, оценочные суждения, внутрigrупповой язык, фильтрование, перегрузка общения, различие статуса, давление времени и т.д.

На основе синтеза выше изложенных классификаций типов коммуникативных барьеров, нами была предпринята попытка выделения классификации типов барьеров коммуникативной креативности, проявление которых способно существенно усложнить процесс коммуникативной деятельности и способствовать снижению эффективности креативного вклада личности студента в работу группы в рамках коллективного решения творческих задач.

Первая группа представлена внешними барьерами. Этот тип барьеров, связан с внешними факторами, влияющими на жизнедеятельность студента, и представляет собой группу обстоятельств, вызывающих у студента определенное психо-эмоциональное состояние, которое мешает активному включению личности студента в процесс коллективного решения творческой задачи. Примерами проявления внешних барьеров может являться болезнь или плохое самочувствие студента, проблемы в личной жизни и т.д.

Вторая группа. Инструментальные барьеры, связаны с трудностью выбора творческой стратегии. Инструментальные барьеры, выражаются в отсутствии у субъектов коммуникации креативного инструментария, отсутствие методов и приемов для решения проблем с применением нестандартного, оригинального подхода, низкий инновационный потенциал студента.

Третья группа. Барьеры обусловленные коллективностью или групповым характером работы. Существенным отличием этого вида барьеров по сравнению с первыми двумя является тот факт, что субъект активно вступает в коммуникацию и может предложить и продвигать свое творческое решение задачи, но не делает этого, так как считает, что остальные участники процесса сделают это за него. Яркими примерами проявления барьеров этого типа являются ослабленное чувство индивидуальной ответственности за принятое группой решение.

Четвертая группа. Барьеры страха - самый труднопреодолимый в общении. Студент чаще всего боится критики, опасается не справиться с решением задачи, не оправдать ожидания преподавателя или группы.

Пятая группа барьеров связана с завышенными требованиями к себе, обусловлены желанием соответствовать выстроенному годами имиджу и нежеланием выглядеть глупо.

Шестая группа барьеров связана с субъективным восприятием личности, предложившей креативную идею. Барьер авторитета проявляется в дифференцировании одноклассников на две категории: авторитетных и неавторитетных, студент принимает позитивно идеи первых и считает идеи вторых неинтересными, такое положение вещей зачастую определяется тем, насколько ярко выражена харизматичность участника коммуникации.

Седьмая группа барьеров связана с речевым аспектом, а именно с проблемами, возникающими в процессе передачи идеи. Данная группа барьеров может быть представлена следующими проявлениями: неразборчивая дикция, быстрая или наоборот слишком замедленная речь. Студент допустивший употребление ряда слов-паразитов в презентации своей идеи решения творческой задачи рискует быть воспринятым негативно, независимо от того насколько креативна его идея.

Учитывая выделенную классификацию барьеров, было проведено исследование, в котором приняли участие две группы студентов. Иногородные и иностранные обучающиеся. Целью нашего исследования стало выявление особенностей проявления коммуникативных барьеров у студентов - представителей различных социальных групп (иногородних студентов и студентов иностранцев). Специфика выборки именно этих групп студентов обусловлена тем, что адаптация к условиям обучения в вузе у данных категорий обучающихся сопряжена с изменением привычного уклада жизнедеятельности, связанного с оторванностью от привычного места проживания. В исследовании приняли участие 75 иностранных студентов и 64 иногородних студента. Студентам было предложено предоставить решение педагогической ситуации в рамках групповой работы. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры педагогики ЕИ КФУ. Для диагностики уровня коммуникативной креативности и выраженности барьеров коммуникативной креативности, после презентации результатов каждому студенту было предложено ответить на вопросы анкеты «Уровень коммуникативной креативности» «Барьеры коммуникативной креативности».

Выводы. В результате исследования были получены следующие фактические данные об исходном уровне коммуникативной креативности иногородних и иностранных студентов: высокий уровень коммуникативной креативности был диагностирован у 9,3% иностранных студентов и 23,4% иногородних студентов; средний показатель уровня коммуникативной креативности выявлен у 17,3% иностранных студентов и 37,5% иногородних студентов, также наше исследование показало, что в обеих группах преобладает низкий уровень данного феномена у 70,7% иностранных студентов и 39,1% иногородних студентов.

Показатели уровней коммуникативной креативности, полученные в рамках исследования

Уровень коммуникативной креативности	Иностранные студенты (75 чел.)	Иногородные студенты (64 чел.)
1. Высокий	9 человек – 12%	15 человек – 23,4%
2. Средний	13 человек – 17,3%	24 человек – 37,5%
3. Низкий	53 человек – 70,7%	25 человек – 39,1%

В рамках диагностики барьеров коммуникативной креативности, доминирующими в двух студенческих группах стали барьеры, обусловленные коллективностью, с ними столкнулись 46,6% иностранных студентов и 53,1% иногородних студентов. На втором месте по частоте проявления находятся барьеры страха - 42,6 % иностранных студентов и 34,5% иногородних студентов подвержены их влиянию. Также наиболее часто встречающимися у студентов стали барьеры речевого аспекта - 32 % иностранных студентов и 20,3 % иногородних студентов отметили у себя наличие этой группы барьеров.

Таблица 2

Показатели выраженности барьеров коммуникативной креативности, полученные в рамках исследования

Барьер	Иностранные студенты (75 чел.)	Иногородные студенты (64 чел.)
1. Внешние барьеры	7 человек - 9,3%	10 человека - 15,6%
2. Инструментальные барьеры	28 человек - 37,3%	12 человека - 18,8%
3. Барьеры, обусловленные коллективностью.	35 человека - 46,6%	34 человека - 53,1%
4. Барьеры страха	32 человека - 42,6%	22 человека - 34,5%
5. Барьеры, завышенных требований	16 человека – 21,3%	9 человек - 14,1%
6. Барьеры, субъективного восприятия личности	15 человек - 20%	11 человека - 17,2%
7. Барьеры речевого аспекта	24 человек – 32%	13 человек - 20,3%

Полученные данные демонстрируют перспективность дальнейшего исследования и актуализируют необходимость создания дополнительных условий обучения для развития коммуникативной креативности студентов педагогического профиля в процессе вузовской подготовки. Большую роль в развитии коммуникативной креативности, играет создание определенных педагогических условий, способствующих формированию творческой атмосферы учебной деятельности. Знакомство студентов с траекториями построения межличностного общения и отработка данных траекторий в квазиусловиях, посредством организованной преподавателем модерации и фасилитации. В рамках образовательного процесса подразумевается использование дифференцированного подхода (в том числе, учет иностранных и иногородних студентов) при проведении семинарских и практических занятий, компетентность педагога в диагностике коммуникативной креативности, а также непосредственно коммуникативная компетентность и креативность самого преподавателя. Особое внимание нужно уделить самостоятельной работе студентов, задания включать в себя определенный момент неожиданности и непредсказуемости ситуации, что в свою очередь, будет способствовать формированию у студентов навыков быстрой адаптации к новой коммуникативной ситуации и преодолению коммуникативных барьеров.

Литература:

1. Бенин В. Л. Теория педагогического творчества, обогащающая практику // Образование и наука. - 2003. - № 1(19). - С. 164-167.
2. Воитлева Н. А. Ученые – о сущности педагогического творчества. // Перспективы Науки и Образования. - 2014. - №3(9) - С. 48-52.
3. Горовая В.А. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации. - Ставрополь: Сервисшкола, 2005. - 120 с.
4. Закирова А. Ф. Научно-педагогическое гипотезирование: пути развития педагогического творчества. // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2014. - т. 6. – С. 15-24.
5. Иванова Д.Н. Феноменология и генеалогия педагогического творчества. // Известия Саратовского Университета. - 2010. - № 3. - С. 22-26.
6. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии. – Ульяновск, 2000. – 52 с.
7. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 176 с.
9. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. - Л.: Знание, 1985. - 36 с.
10. Негашева Е.А. Понятие и основные виды барьеров в общении // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» - URL: www.scienceforum.ru/2015/1095/12727 (дата обращения: 24.08.2018).
11. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза (на материалах спец - курса «Психология общения»): автореф. дис. ... канд. психол наук: 19.00.07. - Томск, 2000. - 26 с.

12. Панфилова А.П. Психология общения: Учебник для студентов сред. проф. образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 368 с.
13. Попова Л.Л. Современные технологии общения: Учебное пособие - Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 180 с.
14. Ракей И. Р. Основы делового общения : учеб. - метод. комплекс для студентов специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение». – Мн.: МГВРК, 2007. – 176 с.
15. Тузова Н. Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации. // Молодой ученый. - 2017. - №25. – С. 316-319.
16. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). - Уфа: Лето, 2013. - С. 21-25.

Педагогика

УДК 372.3/4

кандидат педагогических наук, доцент Петренкина Наталия Леонидовна

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №15 общеразвивающего вида Калининского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Соловьева Татьяна Валерьевна

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

кандидат педагогических наук Фокин Александр Михайлович

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

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен опыт экспериментальной работы дошкольного образовательного учреждения по реализации парциальной программы «Спорт шагает по планете». Включение олимпийского образования в образовательную деятельность дошкольного образовательного учреждения является актуальным направлением в дошкольном образовании в современных условиях и способствует гармоничному развитию дошкольника, обеспечивая достижение результатов физического, интеллектуального и личностного развития.

Ключевые слова: олимпийское образование, парциальная образовательная программа, физическая культура детей дошкольного возраста.

Annotation. Experience of experimental work of preschool educational institution on implementation of the partial program "Sport Walks on the Planet" is presented in this article. Inclusion of the Olympic education in educational activity of preschool educational institution is the actual direction in preschool education in modern conditions and promotes harmonious development of the preschool child, providing achievement of results of physical, intellectual and personal development.

Keywords: Olympic education, partial educational program, physical culture of children of preschool age.

Введение. В настоящее время одним из ориентиров деятельности дошкольных учреждений является федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Он устанавливает нормы и положения, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. В структуру основной общеобразовательной программы должна входить, в том числе, и образовательная область «Физическое развитие». Содержание данной области направлено на формирование у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культурой, гармоничное развитие посредством развития двигательных способностей; накопления и обогащения двигательного опыта детей, формирования у дошкольников потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании.

В условиях модернизации дошкольного образования педагогами-практиками реализуется право на самостоятельный выбор и разработку собственных авторских программ. Таким образом, сохраняется вариативность и полипрограммность дошкольного образования. С одной стороны, это стимулирует педагогическое творчество, обогащает содержание физического воспитания, позволяет проектировать региональный компонент образовательной программы. С другой стороны, вызывает сомнение обоснованность ряда программ и нововведений с позиций их эффективности, учета возрастных и индивидуальных возможностей дошкольников, а также уровень грамотности и компетентности специалистов в данной области.

В современном обществе востребован человек с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем культуры общения, ориентированный на сотрудничество, толерантно относящийся к взглядам других людей, такие качества можно развить в себе посредством погружения в совместное увлечение спортом, где прививается толерантное отношение к партнёрам. Для решения данных вопросов ведется активный поиск нового содержания, форм и методов образовательного процесса в детском саду, обеспечивающий как укрепление здоровья ребенка, так и повышающий у него интереса к занятиям физическим упражнениям.

В этих условиях определенное внимание, на наш взгляд, может представлять олимпийское образование как средство повышения интереса к занятиям физическими упражнениями с детьми старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Система олимпийского образования в России начала формироваться еще в 80-90-е годы XX в. и наибольшее развитие получила в средних общеобразовательных школах и физкультурных вузах. При этом, как показывает анализ педагогической практики, имеющийся опыт разработки и реализации в дошкольных образовательных учреждениях проектов олимпийской направленности, в целом, оказывает положительное воздействие на процесс социализации старших дошкольников.

Исследования многих авторов раскрывают различные аспекты проблемы олимпийского образования⁸. Имеются работы, посвященные вопросам олимпийского образования детей дошкольного возраста (О.В. Козырева⁹, В.И. Усаков¹⁰, С.О. Филиппова¹¹). В то же время, в доступной научно-методической литературе не раскрыто содержание понятия «олимпийская образованность старшего дошкольника», не выявлены закономерности становления этого интегративного качества личности ребенка, не определены механизмы педагогического сопровождения данного процесса.

В результате теоретического анализа научных источников (О. Михневич, Е. Куликович¹², М.Е. Кобринский¹³, В.И. Усаков¹⁴, С.О. Филиппова¹⁵) мы установили, что в теории физической культуры и спорта 16 под олимпийским образованием, как правило, понимается целенаправленный процесс познания закономерностей возникновения и развития олимпийского движения, его действия на удовлетворение многогранных культурно-образовательных потребностей личности и общества.

Поскольку образованность как результат образования и качество личности в общем смысле означает и степень культурности, в контексте вопроса об олимпийской образованности дошкольника логичным представляется обращение к выводам О.В. Козыревой¹⁷ о том, что структура спортивной культуры личности дошкольника включает в качестве основных компонентов:

- информационный блок (знания о спорте, о его сторонах, функциях, связанных с ним ценностей и норм),
- мотивационный блок (интересы, потребности, ценностные ориентации, связанные со спортом),
- операционный блок (способности, умения и навыки для участия в спортивных соревнованиях),
- блок поведения (связанные со спортом типы, модели поведения и, в более широком плане, стиль жизни, система взаимоотношений с людьми).

Олимпийское образование дошкольников также дает возможность объединить воспитательные, оздоровительные и обучающие задачи процесса образования детей дошкольного возраста не только в системе физкультурно-оздоровительной работы детского сада, но и во всем воспитательно-образовательном процессе учреждения. Понимая положительное влияние использования олимпийского образования в образовательном процессе дошкольного учреждения, закономерным становится вопрос, как заинтересовать ребенка и в дальнейшем проявлять самостоятельность при занятиях физическими упражнениями и спортом.

Известно, что дошкольники проявляют интерес к двигательной активности вообще. Они любят поиграть, побегать, не очень задумываясь над тем, что это является средством их физического и психического развития¹⁸.

Степень их познавательной и двигательной активности на занятиях физическими упражнениями, определяется многими факторами, имеющими как биологическую, так и социальную природу. В структуре этих детерминант особое место занимает отношение к самим занятиям, т.е. наличие или, напротив, отсутствие у него интереса к физической культуре.

В настоящее время понятие «интерес» трактуется по-разному. Как указывает Е.П. Ильин¹⁹, что по противоречивости суждений, высказываемых психологами, по поводу того, что из себя представляет интерес, он не уступает другим феноменам, рассматриваемым в качестве побудителей активности человека. Интерес может быть как вниманием, как отношение к деятельности, и как вид мотивационных образований.

Интерес - это специальный психический механизм, побуждающий человека к деятельности, который связывается с познавательной потребностью и деятельностью человека. Обязательным признаком интереса может быть только устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что формирование интереса обуславливается высокой эмоциональной вовлеченностью субъекта деятельности в сам процесс деятельности. Когда уже не только цель, но и сам процесс деятельности окрашен для ребенка радостью узнавания нового, достижения, преодоления, игрового общения со сверстниками и взрослыми, напряжения и мышечной «радостью». Это становится для него ценностью, которая и побуждает в дальнейшем воспроизводить данный вид деятельности, делает его значимым для ребенка.

Как известно, активность дошкольников зависит от уровня их заинтересованности. Поэтому изучение интересов ребенка и грамотное использование их педагогом поможет значительно повысить эффективность занятий физическими упражнениями.

⁸ http://gdouds67.kalin.gov.spb.ru/dokumenty_dou/oe/statja_rol_olimpijskogo_obrazovaniya.pdf

⁹ Козырева О.В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания. - М., 2002. - 50 с.

¹⁰ Усаков, В.И. Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников [Электронный ресурс] / В.И. Усаков. - Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=914>.

¹¹ Олимпийское образование дошкольников: метод. пособие / под ред. С.О. Филипповой, Т.В. Волосниковой. - СПб.: Детство-пресс, 2007. - 128 с.

¹² Михневич О., Куликович Е. Олимпийское образование и формирование национального самосознания // Молодёжь – наука – олимпизм: Международный форум. М., 1998. С. 162 – 163. - Режим доступа: http://detsadrodnichok.ru/images/specialisti/tlyash/ped_kopilka/4.pdf

¹³ Белорусский олимпийский учебник: учебн. пособие / М.Е. Кобринский, Л.Г. Тригубович – Мн.: Бел. олимп. акад., 2005. - 240 с.

¹⁴ Усаков В.И. Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников [Электронный ресурс] // <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=914> (дата обращения: 20.03.2015).

¹⁵ Олимпийское образование дошкольников: метод. пособие / под ред. С.О. Филипповой, Т.В. Волосниковой. - СПб.: Детство-пресс, 2007. - 128 с.

¹⁶ Печерский Н.В., Сучилин А.А. Олимпийское образование: концепция, программа, опыт [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/cd53a31f-2d5d-4704-8180-2f1bc9ef5748>

¹⁷ Козырева О.В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания. - М., 2002. - 403 с.

¹⁸ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2011. - 512 с.

¹⁹ Там же

С целью определения уровня сформированности знаний о видах спорта и изучение интереса к занятиям физическими упражнениями у детей старшего дошкольного возраста, нами были проведены исследования, в рамках опытно-экспериментальной работы в дошкольном образовательном учреждении, позволившие нам оценить²⁰:

- а) уровень знаний о видах спорта и их отличительных чертах; спортивном оборудовании и инвентаре в данных видах спорта; об известных спортивных командах и спортсменах по разработанной нами методике;
- б) предпочтения в интересах к различным видам деятельности, в том числе и к занятиям физическими упражнениями по методике Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (1995);
- в) эмоциональное отношение детей к физкультурным занятиям с помощью проективной методики («Я на занятиях по физической культуре») и их интерпретация по методике А.Л. Венгера (2003).

Полученные результаты показали, что: 1) у большинства детей недостаточно сформированы познавательные и коммуникативные способности, а также наблюдается сниженный интерес к занятиям физическими упражнениями, по сравнению с такими видами, как художественная и исследовательская деятельность; 2) выявлены проявления неуверенности и заниженной самооценки. Дети часто испытывают некоторый страх и эмоциональное угасание, связанное с занятиями физическими упражнениями.

Данные теоретического анализа и экспериментальные данные позволили разработать парциальную программу «Спорт шагает по планете» (далее Программа).

Целью данной Программы является обеспечение государственных гарантий реализации прав детей на качественное дошкольное образование, ориентированное на полноценное развитие личности воспитанников во всех основных образовательных областях, на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Задачи, которые решаются в ходе реализации Программы:

1. Создать в детском саду систему интегративного образования, для успешного развития ребенка-дошкольника при целенаправленном использовании развивающих технологий, современных вариативных форм, способов, методов при непосредственно организованной и совместной деятельности педагогов с детьми, с учетом специфических видов деятельности, характерных для каждой возрастной группы.

2. В условиях работы по олимпийскому образованию детей старшего дошкольного возраста, создать образовательную систему, направленную на сохранение и укрепление здоровья воспитанников через активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, повышая интерес к участию в совместных спортивных и подвижных играх, конкурсах, соревнованиях, где соперничают неудачам и радуются успехам других:

- ✓ формировать у детей представления об олимпийских играх как мирного соревнования в целях физического совершенствования людей, в котором участвуют народы всего мира;
- ✓ ознакомить дошкольников с доступными для детей этого возраста сведениями о видах спорта, популярных в разных странах и об особенностях стран - участниц олимпийского движения;
- ✓ способствовать формированию у детей интереса к занятиям физическими упражнениями через интеграцию познавательной и двигательной областей, а также нравственного и эстетического опыта олимпизма.

Содержание программного материала актуализируется в 2 компонентах (теоретическом и практическом).

Основные теоретические сведения сообщаются детям в процессе непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности воспитателя с детьми и свободной самостоятельной деятельности детей.

Содержание парциальной образовательной Программы «Спорт шагает по планете» включает в себя ознакомление со странами, которые обладают самобытной культурой, традициями, внесли большой вклад в развитие спорта, являются представителями одного из материков. За каждой из изучаемых стран закреплён популярный вид спорта, который рассматривается детьми в процессе тематического погружения в изучаемый материал по олимпийскому образованию старших дошкольников. На пример, дети старшего дошкольного возраста, при изучении темы «Финляндия» (Европа), знакомятся с лыжным спортом (биатлон, лыжное двоеборье, слалом), а в подготовительной к школе группе: «Норвегия» (Европа) – санный спорт (бобслей, скелетон).

Содержание темы изучается с детьми в течение месяца. Разработан единый алгоритм изложения материала, который представлен по темам организационного раздела Программы в части «Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий (комплексно-тематическое планирование)».

Технология изложения материала и формирования знаний по выбранной стране базируется на следующих компонентах в образовании:

- формирование представлений о том, где расположена страна (географическое положение, материк);
- знакомство с символикой (флаг, герб, гимн);
- основные отличительные черты (язык, национальные традиции);
- особенности флоры и фауны;
- национальные виды спорта и виды спорта, наиболее популярные в данной стране (страна-родоначальник одного из видов спорта, олимпийские чемпионы, представители данной стран; выдающиеся спортивные результаты; страна – хозяйка Олимпийских игр и т.п.);
- национальные подвижные игры;
- знакомство с музыкальной культурой, искусством, литературой (прослушивание музыкальных произведений; просмотр иллюстраций выдающихся художников данной страны; чтение художественной литературы);
- совместная деятельность детей и родителей по итогам освоения материала (конкурс поделок, стихов, игр, мастер-классы).

Для обеспечения непрерывности и качества освоения детьми содержания олимпийского образования в детском саду используются различные формы организации в процессе интеграции 5 образовательных областей в целостный образовательный процесс, повышая у детей старшего дошкольного возраста интерес и

²⁰ Петренкина Н.Л., Соловьева Т.В. Мониторинг уровня знаний об олимпийском движении и интересе к физической культуре у старших дошкольников. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 149 – 155.

потребность к занятиям физическими упражнениями. Непосредственно образовательная деятельность (НОД), реализует программный материал по 3 образовательным областям: «физическое развитие», «художественно-эстетическое развитие» и «социально-коммуникативное развитие».

В области «Физическое развитие» педагог, в соответствии с планированием (по стране и виду спорта), организует такие физкультурно-оздоровительные мероприятия, как: утренняя гигиеническая гимнастика, бодрящая гимнастика, физкультминутки; в непосредственной образовательной деятельности: общеразвивающие упражнения, обучение элементам видов спорта (изучаемой страны), национальные подвижные игры, эстафеты и т.п.

Неохваченные НОД образовательные области «познавательное развитие» и «речевое развитие» и, частично, «художественно-эстетическое развитие», по олимпийскому образованию старших дошкольников интегративно осваиваются детьми в процессе новых форм совместной деятельности педагогов и детей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Формы и способы совместной деятельности воспитателя детей в образовательных областях, неохваченных непосредственно образовательной деятельностью

Образовательные области	Вариативные формы и способы совместной деятельности воспитателя и детей:				
Познавательное развитие (познавательно-исследовательская, игровая деятельность)	Беседы на тему олимпийского движения «Спорт в нашей жизни», «О символике Олимпийских игр»	Просмотр и обсуждение документальных фильмов о видах спорта, странах, участниц олимпийского движения	Просмотр дисков и слайд-презентаций из серии «Энциклопедия Олимпиады», мультфильмов «Лыжники», «Как казаки олимпийцами стали» ...	Ознакомление с историей рождения Олимпиады в процессе исследовательской деятельности «Путешествие по Греции»	Решение образовательных проблемных ситуаций
Речевое развитие (коммуникативная, игровая деятельность)	Чтение сказок и рассказов о спортивных достижениях	Рассматривание различных энциклопедий о спорте, анализ просмотренных сюжетов	Игровые приемы «Почта спортивных побед», «Олимпийцы вокруг нас», «Мои спортивные достижения»	Составление рассказов о странах, родоначальниках одного из видов олимпийских игр и её героях	Обсуждение замысла проектов, распределение ролей и обязанностей
Художественно-эстетическое развитие (изобразительная, конструктивная)	Творческое конструирование «Мост дружбы»	Ручной труд «Изготовление эмблем и медалей»	Изготовление карты «Олимпийского движения», обозначение маршрутов	Создание коллективных коллажей	Конкурсы и выставки детских работ

Для проверки достижения целевых ориентиров Программы, нами были разработаны оценочные критерии по всем образовательным областям. Пример области «Физическое развитие» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Диагностическая карта наблюдения за эффективностью реализации парциальной программы «Спорт шагает по планете» для детей старшего дошкольного возраста (в сокращенном виде)

Фамилия, имя _____ Дата рождения _____ Дата заполнения - _____

№	Характеристики возможных достижений ребенка	Качество проявляется		
		Проявляет	Частично	Не проявляет
Физическое развитие				
1.	Проявляет интерес к физическим упражнениям и упражнениям со спортивными снарядами			
2.	Проявляет творческие способности; на основе двигательного опыта создает варианты заданий, эстафет, игр-соревнований			
3.	Использует двигательный опыт по тематике в других видах деятельности			
4.	Выполняет упражнения и игры, популярные в данной стране в самостоятельной деятельности			

Данные педагогической диагностики используются для построения индивидуальной образовательной траектории развития ребенка и освоения им содержания по реализуемой Программе.

В карте отражены основополагающие линии развития ребенка по освоению содержания парциальной образовательной Программы. В ней заданы показатели, характеризующие наиболее существенные характеристики формирования представлений и знаний о культуре, традициях, об олимпийском движении в выбранных странах мира, а также проявление интереса по данной тематике в различных видах деятельности.

Выводы. В ходе освоения детьми старшего дошкольного возраста содержания Программы достигаются результаты:

1. Успешное развитие ребенка-дошкольника в процессе интеграции образования при целенаправленном использовании развивающих технологий, современных вариативных форм, способов, методов в НОД и совместной деятельности педагогов с детьми. Определение оптимальной модели личностно-ориентированного, деятельностного подхода в организации образовательного процесса.

2. На этапе завершения дошкольного образования у воспитанников повышается интерес к занятиям по физической культуре и спорту, способности к волевым усилиям, чувство веры в себя, становление саморегуляции, умение договариваться, сопереживать неудачам и радоваться успехам других. Толерантное проявление к сверстникам и взрослым на основе активного взаимодействия в процессе участия в совместных спортивных праздниках, малых олимпийских играх, эстафетах и соревнованиях.

Литература:

1. Экспериментальная работа по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с Олимпийскими играми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refleader.ru/ujgjeujgp.html>.

2. Козырева, О.В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Козырева Ольга Владимировна. - М., 2002. - 403 с.

3. Усаков, В.И. Программа олимпийского воспитания и образования дошкольников [Электронный ресурс] / В.И. Усаков. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=914>.

4. Олимпийское образование дошкольников: метод. пособие / С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова.- СПб.: Детство-пресс, 2007. – 128 с.

5. Печерский, Н.В., Сучилин, А.А. Олимпийское образование: концепция, программа, опыт [Электронный ресурс] / Н.В. Печерский, А.А. Сучилин. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/cd53a31f-2d5d-4704-8180-2f1bc9ef5748>.

6. Михневич, О., Куликович, Е. Олимпийское образование и формирование национального самосознания // Молодёжь – наука – олимпизм: Международный форум. - Режим доступа: http://detsadrodnichok.ru/images/specialisti/tlyash/ped_kopilka/4.pdf

7. Белорусский олимпийский учебник: учебн. пособие / М.Е. Кобринский, Л.Г. Тригубович. – Мн.: Бел. олимп. акад., 2005. - 240 с.

8. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин.– СПб.: Питер, 2011. – 512 с.

9. Петренкина, Н.Л., Соловьева, Т.В. Мониторинг уровня знаний об олимпийском движении и интересе к физической культуре у старших дошкольников / Н.Л. Петренкина, Т.В. Соловьева, М.Г. Шапковская, А.М. Фокин // Проблемы и перспективы инновационной деятельности образовательных учреждений: сборник научных и методических статей. – СПб.: Свое издательство. - 2015. - С. 149 – 155.

Педагогика

УДК: 373.3:811

кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна

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

магистрант 1-го года обучения Огнева Надежда Евгеньевна

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

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения средних школьников диалогической речи. В работе нами отмечено, что одним из средств обучения говорению служат функциональные опоры. Мы рассмотрели одну из разновидностей функциональных опор – функциональные схемы диалогов. Результаты проведенного опытного обучения позволили нам сделать вывод о том, что использование в процессе обучения английскому языку функциональных опор, а именно функциональных схем диалогов, способствует более эффективному развитию коммуникативных диалогических умений. Они также положительно влияют на формирование познавательных интересов, развитию самостоятельности и инициативности, речемыслительной активности учащихся.

Ключевые слова: говорение, диалогическая речь, диалогическое единство, функциональные модели, функциональные опоры.

Annotation. The article covers the issues of teaching secondary school students dialogue. We have considered one of the types of functional supports – functional schemes of dialogues. The results of the experimental training showed that the use of functional supports contributes to a more effective development of communicative dialogic skills. They also have a positive impact on the formation of cognitive interests, the development of independence and initiative, speech activity of students.

Keywords: speaking, dialogue, functional model, functional support, dialogical unity.

Введение. Доступ к мировому информационному пространству, расширение культурных связей между странами, межгосударственная интеграция в области образования требуют от человека знания иностранных языков как средства общения с представителями других культур.

На современном этапе развития российского общества основной целью обучения школьников иностранным языкам является формирование способности к межкультурному общению и взаимодействию. Другими словами, в качестве интегративной цели обучения выступает формирование коммуникативной

компетенции учащихся, формирование языковой личности, способной успешно осуществлять иноязычное общение с носителями другой культуры посредством языка.

Организация общения на иностранном языке в средней школе предполагает развитие речевой компетенции учащихся, т.е. развитие их коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности, в том числе в говорении в диалогической форме. Целью обучения говорению на современном этапе выступает формирование у учащихся гибких речевых умений, способность управлять ими с учётом коммуникативных намерений, изменяющихся условий общения.

Изложение основного материала статьи. В процессе вербального общения говорение выступает в двух формах – в форме монологической и диалогической речи. Диалогическая речь – «обмен высказываниями, порождаемыми одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками» [4].

Единицей обучения диалогической речи является «диалогическое единство, представляющее собой две или более смежные реплики, взаимосвязанные между собой как по смыслу, так и структурно» [4].

В методической науке существует несколько классификаций диалогических единств. В основу обучения могут быть положены двучленные диалогические единства, среди которых наиболее распространёнными являются:

- вопрос – ответ: – Will you go to school tomorrow?
- Certainly.
- вопрос – контрвопрос: – Would you like to go to the movies?
- What's on?
- сообщение – сообщение: – Please, tell me the way to ...
- Take bus No ...
- сообщение – вопрос: – I was in the theater yesterday.
- What was on?

Диалогическая речь - это сложный речевой процесс, основными характеристиками которого будут являться ситуативность, мотивированность, двусторонний характер, эмоциональность, лимитированность во времени, эллиптичность, структурная оформленность, многотемность.

Среди факторов, определяющих цели и успешность обучения учащихся среднего школьного возраста говорению в диалогической форме, выделим следующие: 1) условия обучения: наличие современных средств обучения, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно- групповой организации занятий и т.д.; 2) лингвистические и дискурсивные характеристики текстов, на которых происходит обучение; 3) индивидуально-возрастные особенности учащихся.

В обучении диалогической речи широко используется управляемый диалог или диалог с пошаговым управлением [2]. Управление пошаговыми действиями учащихся возможно через:

- ключевые слова: *Опишите ситуацию и составьте соответствующую ей реплику, используя ключевое слово/слова;*

- диалог в записи;
- учитель репликами программирует разговор: Masha, ask John why he wasn't present last time;
- учебно-речевые ситуации.

Традиционно обучение диалогической речи происходит двумя путями – индуктивным и дедуктивным. Индуктивный путь предполагает обучение от диалогического единства к свободной речи, дедуктивный организует обучение на основе диалога-образца. Рассмотрим методику обучения диалогической речи ещё одним путём – путём обучения на основе комплекса упражнений с использованием функциональных схем диалогов, который не исключает два вышеназванных.

Первым этапом такой работы является выполнение подготовительных к речи (тренировочных) упражнений:

- ответить на вопрос, используя образцы;
- заменить выделенные в предложении слова синонимами / антонимами;
- подобрать предложения по теме в хронологическом порядке;
- расширить / сократить реплики;
- дополнить реплики;
- выбрать реплики, подходящие по смыслу и т.п.

Следующим этапом является знакомство учащихся с функциональными опорами. Они представляют собой названия речевых задач (функций), расположенных в необходимом (предположительно) порядке и даются каждому партнеру.

Каждому ученику раздаётся памятка «Функциональные опоры – твои помощники», в которой поясняется, что такое функциональная схема диалога и какие речевые функции (задачи) может выполнять каждый из собеседников. Затем учащиеся читают предоставленный им диалог по ролям, и учитель организует совместную с учениками работу по выделению речевых функций и составлению функциональной модели диалога, которая будет служить им опорой для составления своих собственных диалогов. Таким образом, при введении функциональных опор в процесс обучения мы придерживались следующей схемы:

- прочитать диалог;
- определить функцию каждой реплики;
- составить схему диалога, опираясь на выделенные функции;
- воспроизвести диалог по составленной схеме;
- изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;
- составить новый диалог по измененной схеме.

Такая форма работы может быть проведена 2-3 раза для того, чтобы ученики поняли суть того, чему им необходимо научиться. В зависимости от языковой подготовки учащихся речевые функции могут формулироваться на английском языке, либо сначала на русском, а затем на английском; речевые функции могут сопровождаться речевыми клише и формулами, используемыми в английском языке для их выражения.

В первый раз выделение речевых функций и составление функциональной схемы диалога проводится всем классом, затем можно предложить такую работу в группе или в паре. По мере работы размер опорного диалога увеличивается, усложняются речевые функции.

Приведем пример диалога и его функциональной схемы:
Visitor: Excuse me, can you tell me the way to the bank, please?

Policeman: Which bank? There are two: the Allied Irish bank and the bank of Ireland.

Visitor: I have an Allied Irish bank card.

Policeman: The Allied Irish bank is near the local shopping centre "Dunnes stores".

Visitor: How do I get there? I have no knowledge of this area.

Policeman: Cross the road and turn left. Walk across the road and turn right after the shopping centre. Keep going straight for about 50m and the bank is to your left.

Visitor: Oh, thanks for your help.

Policeman: You are welcome [5].

Функциональная схема:

Asking the way

Asking for additional information

Giving additional information

Asking for additional information/Explaining

Giving information

Затем в серии уроков по теме организуется работа по развитию у учащихся умений диалогической речи на основе предложенных им функциональных схем диалогов. Упражнения проводятся с опорой на учебно-речевые ситуации. Например: Imagine that you are a Londoner. Help a girl/boy from a small town who is on tour in London and give him/her directions how to get to Hyde Park.

Дальнейшие упражнения направлены на использование знакомых учащимся речевых функций в новых учебно-речевых ситуациях. Важно, однако, постепенно снимать опоры, убирая не только речевые формулы и клише, но и речевые задачи (часть их), для постепенного вывода учащихся в свободную речь. Необходимо отметить, что использование функциональных опор является лишь первой ступенью к формированию умений общаться на английском языке.

Эффективность обучения диалогической речи зависит не в последнюю очередь от наличия и качества обратной связи, т.е. контроля. Для осуществления контроля необходимо знать:

- объекты контроля – умения диалогического общения;
- количественные и качественные показатели – требования программы по классам;
- приёмы контроля – упражнения.

Рациональное сочетание обучающих и контролируемых шагов в процессе обучения диалогическому общению обеспечивает лёгкость и качественность овладения этим видом речевой деятельности.

Выводы. Концепция внедрения функциональных моделей диалога в процесс обучения, направленная на совершенствование речевых, в частности диалогических, умений учащихся не является новой, однако представляется очень актуальной. Реализация методов внедрения функциональных опор в процесс обучения наглядно представлена в разработанном комплексе упражнений по совершенствованию умений диалогической речи.

Результаты опытного обучения подтверждают эффективность предложенной методики. Данные обучения показывают, что целенаправленное регулярное использование функциональных схем диалогов в процессе обучения говорению на английском языке способствует более эффективному развитию коммуникативных диалогических умений по таким критериям как соответствие реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога, структурное разнообразие реплик, темп речи; объем высказывания, количество реплик, отсутствие пауз.

Также необходимо отметить, что условия, которые создает преподаватель в классе для продуктивной работы учащихся, играют важную роль в организации и проведении всего учебного процесса, так как для эффективного внедрения в учебный процесс функциональных опор, направленных на развитие диалогических умений на среднем этапе обучения английскому языку, необходимо учитывать все факторы, в первую очередь только в доброжелательной творческой атмосфере учитель сможет заинтересовать своих учеников и мотивировать их к дальнейшему изучению иностранного языка. Во-вторых, учитель не должен забывать, что он только направляет и наблюдает за речевым поведением учеников, а не берет полное руководство на всем учебным процессом на себя.

В таком виде работы, как работа над функциональными моделями диалога, необходимо учитывать не только возраст учащихся и строго следовать темам, представленным в учебной программе, но и необходимо брать во внимание актуальность предложенных диалогов, так как данный вид работы направлен на совершенствование показателей содержательности высказываний учащихся, и что является не менее важным, предлагая актуальные темы, интересные ученикам, повышается мотивация и интерес к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 128с.
2. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты [Электронный ресурс]: учеб. пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов; отв. ред. А.Н. Шамов. - 2-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2017. - 222 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. – Ростов н/Д: Феникс: Глосса – Пресс, 2010. – 640 с.
4. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Шведова Н. Ю. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 371 с.
5. The TKT Course - Modules 1, 2 and 3: учеб. пособие / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. - Cambridge University Press, 2015. – 256 с.

УДК: 371

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРУЮЩЕГО ЭТАПА ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрены сущностные характеристики формирующего этапа реализации модели инклюзивной образовательной среды вуза в связи с ее целевой направленностью на развитие социокультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда вуза; модель инклюзивной образовательной среды; социокультурная компетентность студентов.

Annotation. The article deals with the essential characteristics of the forming stage of implementation of the model of inclusive educational environment of the University in connection with its target focus on the development of socio-cultural competence of students.

Keywords: inclusive educational environment of the University; model of inclusive educational environment; socio-cultural competence of students.

Введение. Поликультурное пространство социально-образовательной среды вуза является богатейшим источником и фактором развития социально значимых качеств всех участников образовательных отношений. Сущностная в условиях инклюзии, образовательная среда вуза предоставляет широкий спектр возможностей для актуализации коммуникативных знаний, умений, способностей, способов деятельности, личностных компетенций ее субъектов. В связи с этим различные аспекты разработки и формирования образовательной среды, особенности ее влияния на развитие личности субъектов образования занимают одно из центральных мест в проектировании целей системы современного образования. Проектирование любой деятельности неукоснительно связано с анализом результатов полевых изысков с целью определения как реальных условий среды, так и ее потенциала для внесения необходимых конструктивных деталей корректировок в идеальный образ проектируемой системы.

Механизм проектирования образовательной среды и логику обоснования ее жизнеспособности в условиях инклюзии в соответствии с ее целенаправленностью можно проследить на ее модели [1; 2]. Остановимся более подробно на технологических характеристиках формирующего этапа внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов.

Изложение основного материала статьи. Цель формирующего этапа – создание системы взаимодействия компонентов инклюзивной образовательной среды в соответствии с целевой заданностью. Задачи данного этапа реализуются в совокупности его функций: планирование, проектирование, разработка технологий и механизмов реализации целей и задач, способов, приемов; определение роли участников образовательных отношений в обеспечении условий непрерывного развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования (ресурсное направление); разработка условий эффективного функционирования образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности; разработка механизмов реализации комплекса мер по формированию и развитию социокультурной компетентности в условиях инклюзии и их осуществление.

В содержание данного этапа входит: планирование (разработка) и внедрение (апробация) на разных уровнях инклюзивной образовательной среды готовых к систематическому использованию методик и технологий ее совершенствования как ресурса и потенциала развития социокультурной компетентности студентов.

Остановимся на этом подробнее.

1. *Планирование* является итоговой составляющей проектирования и началом реализации модели. Здесь завершается разработка основных характеристик образовательной среды вуза с точки зрения обеспечения необходимых условий развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования и разрабатываются планы и проекты по осуществлению комплекса мер развития данного феномена.

2. *Внедрение* технологий и механизмов реализации целей и задач в соответствии с направленностью модели осуществляется на всех уровнях образовательной среды. Здесь апробируются различные формы, технологии, модели работы с участниками образовательных отношений по формированию готовности к образовательной инклюзии, развитию инклюзивной культуры, инклюзивного мышления, внедряются адаптивные программы и планы взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды, проекты, отрабатываются способы, приемы, реализуются проекты кураторов, модераторов, а также различных общественных объединений вуза, студенческих организаций, социальных инициатив. Особо выделяются мероприятия и дела, имеющие весомый ресурс для формирования социокультурной компетентности студентов.

Многоуровневое взаимодействие компонентов среды, развивающее субъектный опыт участников образовательных отношений, необходимый для выстраивания эффективных коммуникаций и интеракций в условиях образовательной инклюзии, обеспечивается на основе реализации ведущих положений феноменологии и принципов (подходов) в рамках модерации как ведущего направления.

На данном этапе реализуются следующие основные функции:

- мотивационная;
- формирующая;
- развивающая;
- социальной фасилитации (социализирующая).

В соответствии с данными функциями внедрение разработанных механизмов методик, проектов, технологий, равно и как получение результатов, происходит на различных уровнях системы:

- 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.

На уровне:

– ситуативного кратковременного педагогического приема, направленного на решение оперативной задачи с целью обеспечения своевременной обратной связи и отслеживания результатов влияния и взаимовлияния как целостной образовательной среды, так и ее отдельных компонентов друг на друга, взаимное влияние локальных образовательных сред, обеспечивающее возможность развития социокультурной компетентности как личностной характеристики студентов. Среди подобных приемов можно выделить грамотно выстроенный диалог со студентами, педагогами, родителями; беседы со студентами и студенческими группами, дискуссии как форму реагирования на внутренние и внешние события и влияния;

– системного взаимодействия в реальном социально-образовательном процессе (т.е. на всех уровнях образовательной среды).

Позиции участников образовательной среды (администрации вуза, центра развития инклюзивного образования, факультета, педагогического коллектива, студентов, их родителей или семьи в целом) на формирующем этапе распределяются следующим образом:

– *администрация вуза, факультета*, специалисты центра развития инклюзивного образования на данном этапе выступают носителем информации о происходящих преобразованиях, инициирующим формированием положительной мотивации субъектов образовательных отношений и позитивного отклика на нововведения в социально-образовательной инклюзивной среде вуза, стимулирующим принятием субъектами инклюзии как оптимальной форме организации образовательной среды. Их деятельность направлена на разработку и создание комфортного пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды и обеспечение эффективной коммуникации, перцепции и интеракции участников образовательной отношений. Ведущую роль здесь выполняют специалисты центра развития инклюзивного образования, консультанты и модераторы, которые обеспечивают функциональную взаимосвязь всех компонентов модели в соответствии с их целевой заданностью, осуществляют социально-психологическое просвещение участников образовательного процесса и их психолого-педагогическую поддержку;

– *педагогический коллектив* является источником и транслятором педагогического опыта в решении оперативных и тактических задач формирования социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды, партнером по обсуждению промежуточных результатов. Это сообщество экспериментаторов, внедряющих технологии сотрудничества в условиях инклюзивной образовательной среды, реализующих творческую кооперацию со студентами и их семьями и осуществляющих оперативную обратную связь в процессе дебрифинга;

– *студенты* на данном этапе являются активными субъектами усвоения и присвоения системы когнитивных знаний и умений, формирования перцептивных способностей, необходимой для эффективного взаимодействия в условиях образовательной инклюзии. Их роль обусловлена оперативным откликом на инновационные преобразования в форме индивидуальной и групповой рефлексии, обмене мнениями, публичном обсуждении организационных форм, методов и технологий деятельности, образовательного процесса в целом, а, главное, трансляцией приобретенных новообразований в реальную действительность инклюзивного пространства вуза;

– *родители (лица, их заменяющие), семьи студентов* являются активными участниками инновационной деятельности в рамках реализации целей и задач построения инклюзивной образовательной среды; являясь агентами средообразования, они в том числе будут индикаторами обеспечения функций образовательной среды в соответствии с ее целевой заданностью, источником поддержки и оценивания вносимых преобразований.

Ведущей позицией на этом этапе является позиция администрации вуза, к которой присоединяются специалисты центра инклюзивного образования, модераторы, кураторы и педагоги, имеющие опыт эффективной работы в условиях инклюзивного образования и обладающие способностью формирования этого опыта у других субъектов. Администрация обеспечивает оптимальный психологический климат формирования системы ценностных ориентаций, комплекса необходимых знаний, умений, способов и моделей деятельности в условиях образовательной инклюзии, создание единого поля взаимодействия как возможности личностной самореализации каждого. Она создает условия для формирования инклюзивной культуры субъектов образовательной среды (когнитивный, ценностный (отношенческий), практико-действенный компоненты).

Ведущими направлениями в развитии социокультурной компетентности студентов на формирующем этапе внедрения инклюзивной образовательной среды являются социально-образовательное и модерация. Здесь доминирующей является организационная составляющая деятельности административной и социально-психологической службы, обеспечивающих реализацию поставленных задач. Сущность модерации на этом этапе заключается в реализации комплекса возможностей, условий и влияний образовательной среды в соответствии с ее целенаправленностью; подборе инструментария и разработке методического обеспечения развития социокультурной компетентности студентов в условиях образовательной инклюзии; организации информационно-методической помощи и обеспечении функциональной взаимосвязи всех составляющих.

Формирующий этап предполагает следующий алгоритм действий:

1) подготовка программы создания инклюзивной образовательной среды, направленной на развитие социокультурной компетентности обучающихся, основные положения данной программы должны быть отражены:

– в общей образовательной политике вуза (наличие концепции развития инклюзивной образовательной среды, индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных маршрутов, адаптационных программ и т.п.);

– в особой архитектурной организации среды, обеспечивающей комфортность, стабильность и безопасность инклюзивного образовательного процесса всем субъектам;

– в особенностях организации образовательного процесса (вариативность и сочетание различных форм совместной учебной и внеучебной деятельности субъектов образовательной инклюзии), включение в образовательный процесс представителей общественных организаций; в том числе членов ВОГ, ВОС и т.п.;

2) разработка программ факультетов по развитию социокультурной компетентности обучающихся в учебной и во внеучебной деятельности, планов взаимодействия с родителями (лицами, их заменяющими) и представителями общественных организаций, с работодателями, а также планов работы кураторов, модераторов и волонтеров, реализующих процесс взаимодействия в условиях инклюзии;

3) подготовка планов и программ обучающих семинаров, психолого-педагогических консилиумов, тренингов, индивидуальных и групповых консультаций, собеседований для специалистов вуза (в том числе и не педагогического профиля), студентов, родителей с целью социально-психологического просвещения и приобретения необходимых теоретических знаний и практического опыта поведения в условиях образовательной инклюзии;

4) подготовка адаптационных программ (для всех участников образовательных отношений), программ личностной самореализации на основе способностей, интересов и склонностей, предпочитаемых видов деятельности в условиях образовательной инклюзии; индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных программ студентов, разнообразных программ развития профессиональной культуры работников в соответствии с особенностями организации образовательного процесса в условиях инклюзии;

5) разработка программ совместной досуговой творческой деятельности;

6) разработка программ обучения волонтеров технологиям эффективного взаимодействия в условиях образовательной инклюзии;

6) формирование поля взаимодействия по реализации конкретных интерактивных форм и технологий;

7) оперативный и отсроченный мониторинг результатов апробации технологий развития социокультурной компетентности обучающихся, анализ и обобщение практического опыта субъектов образовательной инклюзии в решении поставленных задач в ходе:

– конференций, в том числе в онлайн-режиме, вебинаров, работы на форумах в виртуальном пространстве;

– педагогических советов и совещаний для педагогического состава, администрации и персонала вуза, педагогических консилиумов (в том числе с приглашением представителей общественных организаций и родительского сообщества, а также работников социальных служб и работодателей);

– собраний и встреч студенческого, педагогического и родительского сообществ с руководством вуза и представителями центра инклюзивного образования;

– совещаний тьюторов, специалистов центра инклюзивного образования и социально-психологической службы, кураторов студенческих групп и волонтеров;

– родительских собраний, групповых и индивидуальных встреч родителей с руководством факультета;

– кураторских часов, в том числе с приглашением родителей и представителей общественных организаций;

– индивидуальных собеседований и анонимного анкетирования участников образовательных отношений [3].

Линиями развития социокультурной компетентности студентов на формирующем этапе будут когнитивная, линия потребностей, идентичности, ценностей, эмоциональная, эстетическая, моральная, линия межличностных отношений, кинестетическая и духовная.

Деятельность в рамках реализации указанных линий (или потоков) будет связана с развитием мотивации субъектов к принятию инклюзии как оптимальной социально-образовательной среды вуза, стремления к установлению эффективных коммуникаций в условиях инклюзии, к саморазвитию когнитивной, перцептивной и интерактивной культуры, рефлексии как составляющих целостной инклюзивной культуры и факторов развития инклюзивного мышления.

Данные линии развития должны найти отражение в планах различного уровня в системе деятельности вуза в соответствии с целевой заданностью формирования инклюзивной образовательной среды.

Условиями реализации линий развития на формирующем этапе будут являться адресность социально-психологического просвещения, сопровождения и педагогической поддержки участников образовательных отношений, реализация потенциала 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, оптимальным психологическим климатом, а также грамотностью и четкостью реализации всех планируемых педагогических процедур с учетом результатов оперативной и отсроченной рефлексии.

К методам реализации линий развития на формирующем этапе мы относим методы моделирования и экстраполяции, которые позволяют сконструировать систему педагогических инноваций по формированию инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов, и осуществить перенос результатов мысленного оперирования знаковыми комплексами в реальные системы действий. В соответствии с целями и задачами данного этапа будет наиболее уместным использовать в качестве ведущих стратегий экстраполяции экстраполяцию на основе аналогового моделирования, а также экстраполяцию выборочных данных на всю их генеральную совокупность при соблюдении требований репрезентативности.

Экстраполяция требует умения корректно оперировать исходным знанием (в нашем случае – модель как прообраз), следовать обоснованным правилам переноса, а также предполагает обязательную оценку полученных выводов по избранным критериям. Результаты экстраполяции во многом будут определяться управленческой культурой руководителя, в том числе его способностью организовать систему обратной связи как деятельностное поле развития личностной рефлексии участников образовательных отношений.

Ресурсное обеспечение формирующего этапа будет включать учебное и техническое оборудование учебных аудиторий, внеаудиторного фонда помещений, всю архитектуру среды, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), равно как и позитивный опыт взаимодействия участников образовательных отношений в условиях инклюзии, приобретенный к этому времени. Кадровое обеспечение этапа будет представлено: администрацией вуза и факультета, специалистами центра развития инклюзивного образования, модераторами, тьюторами, педагогами-психологами, социальными педагогами, кураторами студенческих групп, преподавателями вуза, специалистами в области ИКТ и пр.

К методическому и информационному обеспечению формирующего этапа следует отнести документацию, направленную на дидактико-психологическое сопровождение образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде вуза, отражающую эффект от внедрения педагогических инноваций, направленных на развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды. Этот блок документации будет представлен материалами, отражающие уровень развития мыследеятельностных способностей участников образовательных отношений в условиях инклюзии. В соответствии с тем, что к мыследеятельностным способностям относятся такие, как: мышление, воображение, рефлексия, понимание, осмысление, способность к коммуникации, способность к самоорганизации действий и деятельности, документация будет включать:

- дневники самонаблюдений и портфолио, в которых студенты фиксируют свои личностные приращения в соответствии с заданной целью;
- антропотехнические карты, в которых отражаются представления о жизнедеятельности субъектов социально-образовательной среды вуза, функционирующей в условиях инклюзии;
- странички персональных и групповых сайтов, форумов и соцсетей, где происходит свободный обмен мнениями.

Выводы. Ведущей деятельностью на формирующем этапе является внедренческая деятельность как деятельность по созданию и использованию интеллектуального продукта и доведению новых оригинальных идей до реализации в виде разработанной модели.

Внедрение программы развития социокультурной компетентности студентов, основанной на результатах мониторинга, реализуется и контролируется на основе системы постоянной обратной связи всех участники образовательной среды и не может быть жестко регламентировано административным стилем управления. Организация управления на формирующем этапе будет осуществляться в соответствии с принципами мыследеятельностной педагогики и носить стохастический характер.

Литература:

1. Романова Г.А. Модель развития инклюзивной образовательной среды вуза // Вестник РМАТ. 2017. № 4. С. 55-59.
2. Романова Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. 2016. Т.1. № 1. С. 98-102.
3. Романова Г.А. Технология внедрения модели инклюзивной образовательной среды вуза, способствующей развитию социокультурной компетентности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018.- Вып. 58. Ч. IV. С. 236-239.

Педагогика

УДК 37.088

доктор педагогических наук, профессор Романов Петр Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат филологических наук, доцент Васёва Ольга Харитоновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск)

РОЛЬ ПОДБОРА И ОТБОРА КАДРОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена выявлению особенностей подбора и отбора персонала современной образовательной организации. В ней рассматриваются стадии процедуры подбора и отбора персонала; анализируется необходимость выбора внешнего или внутреннего источника подбора персонала в зависимости от целей учреждения и имеющихся проблем в кадровой политике; предлагаются наиболее оптимальные методы подбора и эффективные методы отбора персонала.

Ключевые слова: образовательная организация, управление персоналом, отбор кадров, подбор кадров, источники найма персонала, методы привлечения персонала, кадровая политика.

Annotation. The article is devoted to the identification of the selection and selection of personnel of a modern educational organization. It deals with the stages of the selection and selection process; the need to choose an external or internal source of staff selection depending on the goals of the institution and the existing problems in the personnel policy is analyzed; the most optimal methods of recruitment and effective methods of personnel selection are offered.

Keywords: educational organization, personnel management, selection of personnel, recruitment, sources of recruitment, methods of attracting personnel, personnel policy.

Введение. В современных рыночных условиях решение кадровых вопросов приобретает первостепенное значение, так как любая организация стремится не только успешно функционировать в конкурентной среде, но и занять лидирующие позиции, что невозможно без трудовых ресурсов. «В современном менеджменте человек – работник предприятия, сотрудник организации – является главным субъектом организационной структуры. Концентрация внимания на человеке придает всей системе управления гуманистический смысл, человек (работник, сотрудник) рассматривается как невозобновляемый ресурс организации» [4, с. 106].

В практике работы современных образовательных учреждений потенциал современных инновационных методов и приемов подбора и отбора кадров используются в недостаточной мере [1]. Это приводит к проблемам в кадровой политике организации, текучести кадров и к снижению общего качества работы учреждения. Вопросы кадрового менеджмента, вопросы подбора и отбора кадров в организации являются актуальными в современной науке управления персоналом, так как именно кадровый потенциал является основой эффективной работы и развития учреждения.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании мы выявляем особенности подбора и отбора персонала современного образовательного учреждения. Выделенные особенности позволяют с высокой степенью вероятности отбирать наиболее перспективных работников, предсказывать профессиональную успешность кандидатов, что является основой совершенствования системы управления персоналом.

Организация деятельности по подбору и отбору персонала является приоритетной для образовательного учреждения и занимает ведущее место в системе управления персоналом, поскольку играет важную роль для достижения миссии и целей организации (формирование трудового коллектива).

Процесс подбора и отбора персонала состоит в сопоставлении требований, предъявляемых работодателем и знаний и умений кандидата. Поскольку работодатель предоставляет место, гарантирующее определённое финансовое вознаграждение, то необходимо, чтобы кандидат отвечал определённым требованиям. На стадии отбора кандидатуры происходит процесс, с помощью которого организация выбирает из ряда кандидатов одного или нескольких претендентов, наиболее подходящих имеющимся критериям на вакантное место. При этом необходимо помнить, что залогом полного раскрытия способностей претендента является учет его интересов.

Подбор персонала – это первый этап процесса заполнения вакансий, он включает изучение характеристик вакантного места, рассмотрение условий привлечения подходящих кандидатур, установление контактов с этими претендентами и получение от них заполненной анкеты поступающего на работу. Целью подбора персонала является, в том числе, создание кадрового резерва для удовлетворения потребностей организации в персонале.

Отбор персонала - это следующий этап, связанный с выделением одного или нескольких кандидатов на вакантную должность, проводимый различными методами, заключающийся в принятии решения о наиболее подходящей кандидатуре с последующим предложением занять вакантное место. Целью отбора персонала является оценка соответствия профессиональной и личностной пригодности кандидата требованиям вакантной должности, осуществляемая в возможно короткие сроки с использованием наиболее точных, экономически, юридически и этически оправданных средств и методов [2].

Функция подбора и отбора персонала выделяется всеми руководителями организации как основная. Процедура подбора и отбора персонала состоит из нескольких стадий:

1. Определение потребности в персонале с учетом реализуемой руководством стратегии и основных целей организации.
2. Определение требований к вакантной должности.
3. Установление квалификационных требований, необходимых для успешного выполнения работы, содержания профессиональных компетенций.
4. Определение возможных источников подбора необходимого кадрового состава.
5. Определение методов отбора кадров, позволяющих оценить пригодность кандидатов на вакантную должность.
6. Подбор кандидатов.
7. Тестирование кандидатов на соответствие вакантным должностям, позволяющее определить профпригодность и потенциал кандидата к выполнению конкретных задач.
8. Прием на работу, завершающий этап процедуры подбора и отбора персонала.
9. Обеспечение наилучших условий для адаптации новых работников к работе в организации и для максимально быстрого их выхода на требуемый уровень рабочих показателей.

Перечень требований к кандидату может быть представлен следующим образом:

- требования, предъявляемые данным учреждением;
- образование – специальность и квалификация;
- стаж работы по данной должности;
- специфика предполагаемой работы;
- особые требования к рабочему месту – командировки, разъездной характер работы, работа в ночное время, ненормированный режим работы;
- особые требования к здоровью (при необходимости);
- удовлетворение ожиданий кандидата (в какой степени организация может удовлетворить ожидания кандидата в отношении размера компенсационного пакета, в отношении повышения квалификации и карьерного роста, в отношении стабильности занятости и режима работы).

Выбор источников подбора персонала – внешних или внутренних – во многом определяется целями организации. В современной образовательной организации значимая роль в этом процессе принадлежит руководителю [3]. Знания основных принципов и процедур, используемых при подборе кадров, и обладание такими необходимыми администраторскими умениями, как обдумывание, предвидение и стратегическое планирование являются неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности руководителя образовательной организации [6].

При принятии управленческого решения о выборе источников подбора персонала руководителю образовательной организации необходимо учитывать возникновение положительных и отрицательных последствий, касающихся как организационной, так экономической составляющих управления персоналом [2].

Применение *внутренних источников* (способ подбора на вакантную должность сотрудника, который находится в штате организации) гарантирует:

1. Организационная составляющая:
 - сохранение сильного кадрового состава, предоставляет возможность для карьерного роста сотрудников, целенаправленного повышения квалификации персонала. При этом степень управляемости сложившейся кадровой ситуацией высока;

2. Экономическая составляющая:

- низкие затраты на привлечение кадров, сохранения уровня оплаты труда, сложившегося в данной организации, рост производительности труда.

Однако руководителю организации необходимо учитывать возможное возникновение напряженности или соперничества в коллективе в случае появления нескольких претендентов на вакантную должность, появление панибратства при решении деловых вопросов.

Среди *внешних* источников выделяют государственные центры занятости (биржи труда), центры переподготовки кадров, центры содействия трудоустройству молодежи (обычно при ВУЗах), частные кадровые агентства, ярмарки вакансий, СМИ, интернет, клиенты организации, кандидаты по рекомендациям родственников или знакомых, работников организации, самостоятельные кандидаты.

Достоинства и недостатки использования внешних источников подбора персонала с точки зрения организационной культуры заключаются:

- в появлении более широкого диапазона выбора, новых импульсов для развития организации.

- в возможном росте текучести кадров, ухудшении социально-психологического климата в организации, блокировании возможностей служебного роста для работников организации.

Недостатки использования внешних источников с экономической точки зрения связаны с более высокими затратами на привлечение кадров.

Методы привлечения персонала (см. табл.) обусловлены способностью руководителя организации системно анализировать ситуацию, выявлять причину возникающих проблем, прогнозировать возможные последствия.

Таблица

Методы привлечения персонала

Вид	Активные методы привлечения персонала	Пассивные методы привлечения персонала
Причина использования	Спрос на рабочую силу превышает предложения	Избыток предложений рабочей силы
Методы	1. Непосредственная вербовка в учебных заведениях, у конкурентов, в государственной службе занятости, через личные связи работающих, через Интернет и электронные биржи труда	1. Размещение объявлений во внешних СМИ
	2. Организация презентаций организации	2. Официальная информация во внутренних СМИ
	3. Участие в ярмарках вакансий, проводимых местными властями (для привлечения лиц массовых профессий)	3. Паблисити – статья об организации и преимуществах работы в ней, не содержащая прямой рекламы
	4. Проведение праздников, конференций и фестивалей (для привлечения высококвалифицированных специалистов)	4. Формирование благоприятного имиджа организации в глазах населения путем проведения социальных акций
		5. Ожидание лиц, предлагающих свои услуги

Поскольку подбор педагогических кадров часто осложнен недостаточным уровнем оплаты труда, условиями работы, дефицитом квалифицированных и мотивированных кадров на рынке труда, то наиболее оптимальными методами подбора персонала являются:

1. Прямой целенаправленный поиск (*exclusive search*) – поиск и подбор в управленческий блок высококвалифицированных сотрудников среди свободных специалистов и работающих на условиях совмещения вакантных должностей.

2. Вербовка (*head hunting*) – разновидность прямого поиска, при котором «переманивают» готового квалифицированного специалиста из другой организации.

3. Привлечение практикантов и молодых специалистов (*preliminaring*) - подбор и привлечение к работе посредством производственной практики и стажировки молодых специалистов (студентов, выпускников системы СПО и вузов), которые соответствуют требованиям к вакансии.

В современной образовательной организации основной причиной возникновения кадровых проблем становится игнорирование психологических факторов образования педагогического коллектива. Поэтому этап *отбора* персонала является наиболее важным, так как только при правильном проведении данной процедуры можно не только обеспечить учреждение необходимыми трудовыми ресурсами, но и во многом способствовать формированию социально-психологического климата организации. Именно он влияет на степень честности, открытости, доверия, которые складываются в коллективе; на степень активности сотрудников, их вклад в достижение целей, соблюдение ценностей, ответственность за результат деятельности.

Применение современных методов, интернет-технологий, анкетирования, тестирования кандидатов, психологической диагностики претендентов в процессе отбора позволяет работодателю за время собеседования получить представление о личных качествах, интеллекте, здоровье, манере поведения, интересах, чувстве ответственности, коммуникативности кандидата [5].

Процесс отбора персонала состоит из нескольких этапов, каждый из которых важен для конечного результата – найма лучшего работника из имеющихся кандидатов:

1. Формирование принципов отбора для замещения вакантной должности.

2. Разработка номенклатуры требований к будущему работнику осуществляется на основе анализа и описания работы, а также личностной спецификации.

3. Проведение процедуры отбора, ориентированной на выявление наиболее пригодных кандидатов.

4. Обсуждение комиссией результатов отбора.

Методы отбора персонала современного образовательного учреждения, на наш взгляд, должны учитывать специфику (педагогический профиль) учреждения, сложность и технологичность оказания услуг, а также быть достоверными и надежными. Наиболее эффективными методами отбора в образовательной организации являются анкетирование, собеседование, тестирование, пробное задание (упражнение).

Для отбора персонала современного образовательного учреждения необходимо применять *анкеты* как общего, так и специфического характера, предполагающие ответы на заранее подготовленные специальные вопросы, помогающие косвенно оценить те или иные качества кандидата. Что касается анкет первого типа, то они должны отразить индивидуальные данные (имя, адрес, семейное положение, жилищные условия, возраст); сведения об образовании, карьере, состоянии здоровья, интересах, имена поручителей. Анкеты второго типа позволяют руководителю выявить сведения о мотивах получения работы; определить качества сотрудника, в том числе:

- его направленность (люди, направленные на себя; люди, направленные на окружение, смешанные типы);
- склонность работника подчиняться руководителю (независимый, нейтральный, зависимый);
- предпочтения в работе (ориентированный на цель, ориентированный на задание);
- подходы и отношение к выполнению задания (самостоятельный, осторожный, добросовестный, терпеливый);
- склонность к самоутверждению и взаимодействию с коллегами (экспрессивный, деловой, аналитический, дружелюбный);
- отношение к работе в организации (исполнитель, лидер, нейтрал).

Анкетирование позволяет выявить условия эффективной работы образовательного учреждения, а интерпретация его результатов способствует успешному моделированию поведения подчиненных и созданию позитивного социального окружения, в котором каждый сотрудник способен взаимодействовать с другими, чтобы быть продуктивной командой.

Существует множество способов проведения *собеседований*, но в целом любое отборочное собеседование состоит из четырех частей:

1. Приветствие, представление и вступительные замечания.
2. Основная часть, посвященная получению сведений о кандидате.
3. Предоставление кандидату информации о вакансии и ответы на его вопросы.
4. Завершение собеседования. Обсуждение дальнейших шагов по процедуре отбора.

Собеседование как метод отбора персонала предоставляет возможность выявить не только уровень профессиональной компетентности претендента, но и навыки эффективного общения, навыки индивидуальной и групповой рефлексии, так как позволяет затрагивать такие области, как эмоции, аспекты личности и взаимоотношения. Руководитель, оценивая претендентов вне рабочей ситуации, четко может определить, какие черты личности проявляются сильнее, как это влияет на взаимодействие и эффективность выполнения задач.

Однако при проведении отборочного собеседования следует учитывать особенности восприятия в общении и не допускать следующих ошибок:

- «проекция» - приписывание оцениваемому собственных чувств и мыслей;
- «эхо» - перенесение успеха кандидата в какой-либо сфере деятельности на другую профессиональную сферу, в которой он еще не имеет опыта работы;
- «атрибуция» - подсознательное приписывание кандидату характеристик, подмеченных у другого человека;
- «по контрасту» - определение качеств собеседника на основе сравнения его с предыдущими кандидатами;
- «с первого взгляда» - уверенность в том, что первое впечатление всегда верно.

Если информации, полученной при собеседовании, недостаточно для составления полного портрета кандидата на вакантную должность, то применяются отборочные тесты. Тестирование позволяет получить более веские и надежные доказательства уровня интеллекта, личных качеств, способностей и знаний, чем может дать собеседование. Здесь применяются психологические тесты, которые подразделяются на тесты проверки умственных способностей, личных качеств, профессиональной пригодности и обладания профессиональными навыками.

Оценка кандидатов в процедурах, имитирующих реальную деятельность, – сложный по организации и достаточно затратный метод. Полученные в результате данные являются более надежными, так как заключение дается не на основе того, что кандидат сообщил о себе, а на основе эффективности его действий в условиях, максимально приближенных к реальным условиям работы. Оценка осуществляется путем проведения различных упражнений или заданий (групповых и индивидуальных), отражающих способность анализировать полученную информацию и принимать управленческие решения, работать с аудиторией, умение высказать и обосновать свое мнение, позволяющих проанализировать психологические установки и личностные качества кандидата.

Выводы. Соблюдение современных процедур подбора и отбора кадров образовательного учреждения позволяет избежать текучести кадров, формирует положительный имидж организации, создает основу ее эффективного функционирования и развития. Оптимально подобранный персонал способствует раскрытию инновационного потенциала организации, повышению качества образовательных услуг, создавая фундамент экономического и духовного процветания всего российского общества [5].

Литература:

1. Васёва О.Х., Мельник М.А. Особенности создания модели управленческого содействия педагогу в реализации инновационной деятельности образовательного учреждения // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – Магнитогорск, 2017. – Т. 1. – № 11. – С. 35-39.
2. Васёва О.Х. Совершенствование системы подбора и отбора персонала образовательной организации // Современные научные исследования и разработки. – М., 2017. – № 6 (14). – С. 38-40.
3. Васильев В.Л., Устюжина О.Н., Ахметшин Э.М., Шарипов Р.Р. Модернизация системы высшего образования: уровни развития инновационной деятельности // Инновации. – 2017. – № 6 (224). – С. 79-88.
4. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б. Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг,

интернационализация: учеб. пособие. – М.: Инфра-М, 2009. – 301 с.

5. Кульметьев Р.И., Ахметшин Э.М., Васильев В.Л. Способы раскрытия инновационного потенциала организации // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 10-2 (87-2). – С. 483-486.

6. Хабибуллин Д.А., Романов П.Ю. Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2011. – № 12-2. – С. 173-183.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Романова Марина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Романов Евгений Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

кандидат педагогических наук, доцент Самарокова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ НАУЧНО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Аннотация. Саморазвитие научно-исследовательской культуры педагога представляет собой непрерывный процесс, который выражается в поступательном освоении ценностей и технологий научного творчества, повышении компетентности личности.

В статье рассматривается механизм непрерывности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности – педагогическая преемственность. Педагогическую преемственность обеспечивают два ее аспекта: горизонтальный и вертикальный. В статье описана апробируемая модель взаимодействия процессов. Горизонтальная преемственность отражает институциональный уровень последовательного (поэтапного) включения личности (студента, учителя, аспиранта) в развитие и саморазвитие научно – исследовательской культуры (обеспечивалась нормативными стандартами). Особый акцент исследования представлен в вертикальной преемственности, отражающей содержательные особенности исследовательской подготовки, базирующейся на интеграции двух полюсов взаимодействия: объективности (инвариантность) и субъективности (вариативность). Это обеспечивает взаимопереходы процессов развития и саморазвития, определяя качественные изменения, происходящие в структуре научно-исследовательской культуры личности.

В описании опытно – экспериментальной работы выделена основная идея исследования: методологизация содержания должна обеспечить три стороны: знание научных методов, владение научными методами и желание применять научные методы в профессиональной деятельности. Научные методы должны стать «рабочим инструментом» личности, только в этом случае будущий исследователь способен выстраивать личностную концепцию саморазвития научно – исследовательской культуры, предвидя как этапы самовозвышения в культуре, так и культурно – педагогические последствия своей научно – исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура, преемственность, саморазвитие, непрерывность.

Annotation. The self-development of the teacher's research culture is a continuous process. Which is expressed in progressive development of values and scientific creativity technologies, improving the competence of the person.

The article considers the mechanism of interaction continuity of development and self-development processes of scientific and research personality culture – pedagogical continuity. Pedagogical continuity is ensured by two aspects: horizontal and vertical. The article describes the proven model of processes interaction. Horizontal continuity reflects the institutional level of consistent (step-by-step) inclusion of an individual (student, teacher, graduate student) in the development and self-development of research culture (provided by normative standards). The special emphasis of the research is presented in the vertical continuity, reflecting the substantial features of the research training, based on the integration of two poles of interaction: objectivity (invariance) and subjectivity (variability). This ensures mutual transfer of development and self-development processes, determining the qualitative changes occurring in the structure of scientific-research culture of the person.

The main idea of the research is highlighted in the description of experimental work: the methodological content should provide three sides: knowledge of scientific methods, knowledge of scientific methods and the desire to apply scientific methods in professional activities. Scientific methods should become a "working tool" of the person, only in this case the future researcher is able to build a personal concept of self-development research culture, anticipating both stages of self-development in culture and cultural and pedagogical consequences of their research activities.

Keywords: scientific-research culture, continuity, self-development, regularity.

Введение. Научно – исследовательская культура на уровне субъективного ее существования является результатом научно – исследовательской деятельности личности. Культурообразующий смысл любой деятельности состоит в ее способности породить универсальные общезначимые критерии культурности, оставаясь в то же время индивидуализированным бытием личности и особым миром данной культуры [1] Научно – исследовательская деятельность одновременно выступает и процессом развития (саморазвития) личности и каждый раз достигаемый результат как промежуточный итог становления ее научно – исследовательской культуры. Процесс научно – педагогического творчества есть условие развития и саморазвития педагога. Однако не только процесс, но и результат научно – исследовательской деятельности вносит необходимые коррективы в последующую деятельность, детерминируя дальнейшее развитие и саморазвитие научно – исследовательской культуры личности. Результат – это всегда какая – то завершенная структура, целостность, задающая определенные рамки протекания связанного с ним процесса.

Изложение основного материала статьи. Становление научно – исследовательской культуры педагога не заканчивается на каком – то определенном этапе, оно непрерывно продолжается на протяжении всей его

профессиональной жизнедеятельности, являясь не только необходимым условием профессионально – личностного развития и саморазвития, но и решающим фактором инновационных преобразований в системе образования.

Непрерывность выражает временную и пространственную связь этапов, ступеней развития какого – то явления. Противоположность непрерывности – дискретность. В процессе становления научно – исследовательской культуры непрерывность означает поступательное освоение ценностей и технологий научного творчества, развитие профессионально – исследовательской компетентности личности, ее творческих способностей, потребностей, отношений, форм научно – исследовательской деятельности. В то же время фиксированность этих характеристик на различных этапах означает их прерывность, дискретность. Дискретность позволяет, с одной стороны, видеть некоторую завершенность развития научно – исследовательской культуры личности на конкретном этапе, с другой – выявить потенциальные возможности личности и спроектировать субъективную модель саморазвития как движения от «Я актуального» к «Я потенциальному».

Внутренним механизмом непрерывности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности является педагогическая преемственность. Педагогическая преемственность – это объективная необходимая связь между различными этапами, ступенями развития как бытия, так и познания человека. При переходе из одного состояния в другое, связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого. Педагогическая преемственность предполагает сохранение в себе, с каждым новым этапом в овладении личностью культурой научного творчества, базовых знаний, умений, личностных качеств как результата предшествующих этапов и возможность дальнейшего развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности.

Общепринято, что педагогическую преемственность обеспечивают два ее аспекта: горизонтальный и вертикальный. Горизонтальная преемственность отражает институциональный уровень последовательного (позападного) включения личности (студента, учителя, аспиранта) в развитие и саморазвитие научно – исследовательской культуры. В исследовании мы учитывали тот факт, что существующая организационно – педагогическая система включения личности в процесс развития научно – исследовательской культуры реально обеспечивает только две институциональные подструктуры: профессиональная подготовка (ВУЗ, университет) и система повышения научной квалификации при вузе, университете. В соответствии с существующими нормативными документами учителя один раз в пять лет должны проходить через какую – либо форму повышения квалификации за пределами своего образовательного учреждения. В течение 3 – 4 месяцев педагоги, занимаясь вопросами теоретической, специальной научной подготовки, изучают современные проблемы педагогики образования. Даже с учетом серьезных преобразований, происходящих сегодня в системе повышения квалификации, связанных с внедрением нового содержания, форм и методов обучения, проведения исследований (в рамках программы курсов), этого явно недостаточно.

Полученная теоретико – исследовательская подготовка нуждается в практическом осмыслении, в прикладной «доводке» и приложении в реальной педагогической деятельности. Более того, рыночные отношения, создавшие в этом плане для образовательных учреждений финансовые трудности, вынуждают искать более мобильные, личностно – ориентированные и менее затратные формы развития научно – исследовательской культуры педагогов. Одной из таких форм является повышение квалификации в рамках собственного образовательного учреждения на основе интеграционных связей «общеобразовательная школа – университет», «колледж – университет», что было осуществлено в нашем исследовании.

В исследовании горизонтальная преемственность обеспечивалась нормативными стандартами: 1) стандарт высшего педагогического образования; 2) квалификационный стандарт педагогических работников, имеющий трехуровневое строение: диагностическая деятельность; проективная деятельность; экспериментальная деятельность; 3) принятая в России квалификация ученых степеней, отражающая четыре уровня научно – исследовательской деятельности: а) фрагментов (уровень предпрофессиональной научно – исследовательской деятельности); б) задачи (кандидат наук); в) проблемы (доктор наук); г) направления (член академии наук). Поскольку непрерывность взаимодействия процессов в нашем исследовании рассматривалась в пространственно – временных рамках «ВУЗ – школа (колледж) – аспирантура», то содержание программ выстраивалось с учетом первых двух уровней научной квалификации.

В исследовании основное внимание было уделено вертикальной преемственности, поскольку она связана с качественными изменениями, происходящими в структуре и организации объекта нашего исследования – научно – исследовательской культуры личности. Ставилась задача проверки вертикальной преемственности взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры личности на каждом этапе непрерывного образования. Поставленная задача также требует выделения горизонтальной и вертикальной преемственности на конкретном этапе, которая замыкается на проектировании содержания программ исследовательской подготовки.

На констатирующем этапе эксперимента мы столкнулись с двумя проблемами. Первая была связана не с рассогласованием содержания программ научно – исследовательской подготовки будущих исследователей, как мы ожидали, а их направленностью лишь на формирование или развитие (совершенствование) предметно – методического аспекта педагогической культуры со слабым отражением теории и технологии научно – педагогического творчества. Функционально развитие научно – исследовательской культуры личности осуществлялось лишь научными руководителями и самостоятельно будущими исследователями методом «проб и ошибок». Как следствие, такая система не отражала потребностей научных руководителей и молодых исследователей: у будущих исследователей вырабатывалась устойчивая позиция «отторжения» в связи с отсутствием веры в свои силы и возможности, часто сопровождающаяся отказом от освоения культуры научного творчества; у научных руководителей – неудовлетворенность работой молодого исследователя.

Вторая проблема была связана с существующей эпизодичностью, бессистемностью исследовательской подготовки. Особенно ярко это выразилось в системе послевузовского образования учителей, где бессистемность, фрагментарность, зачастую была обусловлена тем, что занятия с учителями велись разными преподавателями без согласования содержания программ.

Вышеизложенное потребовало разработки содержания программ исследовательской подготовки. Педагогическая преемственность взаимодействия процессов развития и саморазвития научно –

исследовательской культуры личности синтезирует в себе такие взаимоисключающие характеристики как изменчивость и устойчивость. Отражение этой особенности преемственности в учебном процессе предполагает наличие стабильной, стержневой части учебного плана, программы, оглашаемой на конкретном этапе исследовательской подготовки. Эта часть формирует базис взаимодействия, задает его вектор. В качестве стержневой программы в нашем исследовании выступал интегрированный курс «Методологи педагогического исследования», который отражал горизонтальную преемственность.

При определении содержания курса мы исходили из целостной модели научно – исследовательской культуры педагога, важнейшими характеристиками которой является философско – методологическая зрелость, профессиональная и исследовательская компетентность, развитость научного мышления, владение исследовательскими умениями, установка и готовность к непрерывному профессиональному и личностному саморазвитию, потребность в творческой самореализации.

Кроме того, необходима и вариативная, изменяемая часть, удовлетворяющая будущего исследователя в знаниях в соответствии с его опытом научного – исследовательской деятельности и статусно – ролевыми притязаниями на том или ином этапе подготовки. Изменчивость в программе есть тот вариативный круг содержания научно – исследовательской подготовки, который варьируется в зависимости от уровня развития научно – исследовательской культуры и может быть изменен по усмотрению будущим исследователем самостоятельно и обозначен как программа саморазвития, формой реализации которой выступает личностное научно – исследовательское самообразование.

Вариативная часть интегрированного курса была представлена спецсеминарами, которые были выстроены на основе постепенного наращивания объема и сложности содержания: «Основы научно – исследовательской работы» (для студентов); «Педагогическая диагностика», «Педагогическое проектирование» (для учителей и преподавателей – соискателей высшей квалификационной категории), «Теория и технология педагогического эксперимента», «Методы математической статистики в экспериментальной педагогике» (для учителей и преподавателей – соискателей ученой степени кандидата педагогических наук).

Потенциальную основу научно – педагогического творчества составляют факты, носящие личностный, психологический характер. В научном творчестве много неповторимого, индивидуального, своеобразного. Строгость и точность аргументации в нем сочетается с образностью, метафоричностью выражения, при этом рельефно проявляется субъективность стиля, образа мышления исследователя, но это не означает, что ход научного исследования не подчиняется никаким закономерностям. Свобода мысли не может быть полностью свободной от определенной методологической направленности.

При этом детерминированность творчества принципами и методами исследования не умаляет значения творческих способностей исследователя, не мешает его индивидуальности. Сам по себе метод не может заменить творческие способности человека. В исследовательский процесс неизбежно вовлекаются индивидуальные особенности человека, глубина его мысли, оригинальность подхода к решению проблемы. Выбор, а тем более создание нового метода, средства, технологии и т.д., наиболее адекватного сущности изучаемого педагогического объекта, выступает одним из проявлений творческих способностей исследователя. Но нельзя выбрать не зная технологии выбора, закономерностей, принципов и методов выбора, т.е. методологии исследования. Поэтому необходимым условием эффективности освоения содержания исследовательской подготовки и, соответственно, взаимодействия процессов развития и саморазвития научно – исследовательской культуры является ее методологизация.

Методологизация содержания позволяет уйти от распространенной знаниевой концепции (усвоение определенной суммы знаний), делая упор на содержательно – смысловое поле личностной культуры, обеспечивает развитие философско – мировоззренческое миропонимание и стратегическое мышление. Методология исследования, являясь ядром научно – исследовательской культуры, вбирает в себя знания о познавательном процессе и методах научного познания. Она развивает творческие возможности будущего исследователя, способствует овладению не только методами анализа «post factum», но и технологией прогнозирования, умением просчитывать различные варианты и обосновывать их выбор, взвешенно принимать решение и оценивать их последствия.

В опытно – экспериментальной работе мы исходили из следующей идеи: методологизация содержания должна обеспечить три стороны: знание научных методов, владение научными методами и желание применить научные методы в профессиональной деятельности. Научные методы должны стать «рабочим инструментом» личности. Только в этом случае будущий исследователь способен выстраивать личностную концепцию саморазвития научно – исследовательской культуры, предвидя как этапы самовозвышения в культуре, так и культурно – педагогические последствия своей научно – исследовательской деятельности.

Методологические основы содержания исследовательской подготовки должны подкрепляться мировоззренческой направленностью преподавателя, научного руководителя. Прежде всего научной методологией должен владеть преподаватель, научный руководитель, поскольку он обеспечивает работу обучающегося «над наукой и с наукой». Еще в 1955 году известный немецкий педагог Х. Ломан отмечал: «Учитель не может обучать и преподавать, если он до этого не занимался методологией» [9, с. 204].

Методологическая культура преподавателя, по мнению ученых, предполагает: понимание методологических принципов педагогики высшей школы и практическое владение ими; осмысление методологического содержания и опыта преподавания педагогической науки, ее актуальных проблем и перспектив развития, ее места в системе наук и системе формирования теоретического мышления, креативных способностей специалиста; умение превратить методологический опыт и содержание педагогической науки в достояние будущего исследователя, в фактор развития его мышления, научного мировоззрения и жизненной позиции; владение методами активизации и развития интеллектуальной, профессиональной и исследовательской деятельности, целенаправленного воздействия на духовный мир личности [2, 6, 7 и др.]. Сегодня к методологической культуре преподавателя предъявляются высокие требования. Особенно это касается руководителей исследовательских групп, преподавателей системы повышения профессиональной и научной квалификации.

Предъявляя высокие требования к научному руководителю исследовательских групп, немецкий ученый М. Геринг отмечает в своей работе фундаментальные, интегративные и организующие способности научного руководителя, подчеркивая значение таких факторов, как выбор и развитие самих методов исследования, креативность руководителя при выявлении ядра проблемы и для разработки успешной стратегии

исследования, умение руководителя быстро реагировать на изменения в процессе работы, на новые возможности, широту поиска руководителя для обеспечения комплексности решения. Эти факторы оказывают решающее влияние на успешную работу как отдельного исследователя, так и группы в целом [8, с. 76-78]. К сожалению, практика показывает недостаточный уровень методологической культуры молодых научных руководителей, что отражается на исследовательском процессе (недовольство со стороны дипломников, учителей – исследователей, аспирантов) и высвечивает проблему их специальной подготовки к научному руководству.

Рассматривая особенности содержания научно – исследовательской подготовки, следует обозначить две самостоятельные линии: объективную, отражающую общие тенденции синтеза интегративного знания о ценностях и технологии научно – исследовательской культуры с одной стороны, и субъективную связь, синтезирующую личностный исследовательский опыт и новые знания о ценностях и технологиях научного творчества, приобретенные в ходе исследовательской подготовки. Взаимосвязь объективного и субъективного в содержании исследовательской подготовки рассматривается нами и как трансформация ценностей и технологий научного творчества, и как отражение и синтез знаний этих ценностей и технологий на уровне личности, т.е. саморазвитие научно – исследовательской культуры.

Выводы. Таким образом, гибкость содержания программ отражает два полюса взаимодействия: объективности (инвариантность) и субъективности (вариативность), что позволяет актуализировать мотивационную сферу будущего исследователя, дает ему возможность личностного выбора и построения индивидуальной программы саморазвития своей научно – исследовательской культуры; методологизация содержания указывает пути и средства рациональности научного исследования, высвобождает творческие силы личности, избавляя его от необходимости самому повторять путь метода «проб и ошибок», пройденный педагогом как сферой кооперативного научно – педагогического творчества многих ученых и практиков.

Литература:

1. Быстрицкий Е.К. Личность в мире культуры: философско – онтологический подход. – М., 1990. – 70 с.
2. Ратнер Ф.Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1997. – 324 с.
3. Романов Е.П., Романова М.В., Климова Т.Е. Логика, интуиция и творческое воображение в мышлении педагога-исследователя // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Москва-Челябинск, 20 апреля 2010 г. С. 3-10.
4. Романов Е.П., Романова М.В. Технология проектного обучения в образовательном учреждении // Южно-уральский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 172-180.
5. Формирование профессионально-личностного самоопределение обучающейся молодежи на основе сетевого взаимодействия учреждений дополнительного и профессионального образования: монография / Климова Т.Е., Романова М.В., Романов Е.П. и др. - Магнитогорск, 2015.
6. Ходусов А.Н. Формирование методологической культуры учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 33 с.
7. Hertz H. Studium nach dem Studium: Graduiertenstudien an deutschen Hochschulen. – Bad – Honnef: Bock, 1987. – 102 S.
8. Lohmann H. Die Technik und ihre Lehre // Die Technik. – 1995. – Н.Ю. - S. 203-205.

Педагогика

УДК:372.881.111.1

старший преподаватель Ростова Марина Леонидовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Бахор Тамара Андреевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ СКАЗОК Р. ДАЛЯ В ШКОЛЕ: СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Данная статья определяет значение страноведческого и культурологического дискурса в понимании сказки Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика» и ее использовании при обучении иностранному языку в 6-м классе общеобразовательной школы. Страноведческий и лингвокультурологический подход нацелен на осмысление межкультурной коммуникации как репрезентации социокультурного опыта народа, его ценностных ориентаций, что способствует эффективности обучения иностранному языку, усилению мотивации обучающихся, актуализации процесса идентификации субъектов и объектов образовательного (учебно-воспитательного) процесса.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, страноведение, лингвострановедение, лингвокультурология, Р. Даль, идентификация, самоидентификация, литературная сказка.

Annotation. This article defines the importance of regional and cultural discourse in the understanding of R. Dahl's fairy tale "Charlie and the Chocolate Factory" and its use in teaching a foreign language in the 6th form of the secondary school. The regional and linguocultural approach is aimed at interpreting intercultural communication as a representation of the socio-cultural experience of the people and their value orientations, which contributes to the effectiveness of teaching a foreign language, enhancing the motivation of learners, and actualizing the processes of identifying subjects and objects of the educational (teaching and educational) process.

Keywords: methods of teaching a foreign language, regional studies, linguistic and cultural studies, linguoculturology, R. Dahl, identification, self-identification, literary fairy tale.

Введение. В условиях современной глобализации жизни мирового сообщества трудно переоценить значение иностранного языка в жизни человека. Методисты отмечают, что при обучении иностранному языку школьники овладевают не только его фонетикой особенностями его грамматики, лексики и т.п., но и знакомятся с важнейшими сведениями по истории и культуре стран изучаемого языка, способствующими межкультурной коммуникации, в т.ч. и адекватному восприятию учащимися текстов на изучаемом языке [9]. В «Основном содержании учебных предметов на уровне основного общего образования» в качестве рекомендуемого в обучении иностранному языку указан коммуникативный подход, способствующий формированию умений «осуществлять межличностное и межкультурное общение, используя знания о национально-культурных особенностях своей страны и страны/стран изучаемого языка, полученные на уроках иностранного языка и в процессе изучения других предметов (знания межпредметного характера)» [7, с. 262].

В соответствии с современными требованиями к результатам обучения иностранному языку учебно-воспитательный процесс осуществляется с учетом страноведческих, лингвострановедческих и лингвокультурологических позиций. Исходя из этого общепринятого положения, методисты настаивают на том, что обучение иностранному языку должно представлять собой не только процесс овладения данным языком, но и знакомство «с историей народа – носителя этого языка, его культурой, литературой, экономикой, географией, политикой страны, с бытом и традициями» [8, с. 261]. Страноведческий и лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку отражен в работах многих педагогов и методистов, среди которых Н. Д. Аругюнова, В. В. Воробьев, В. В. Красных, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, В. П. Фурманова и др. Именно этот подход позволяет представлять языковую семантику как результат культурного опыта, т.е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [3, с. 36].

Общеизвестно, что первоначально страноведение соотносилось преимущественно с географическим изучением конкретных территорий, актуализирующим информацию о той или иной стране или регионе. В лингвострановедении страноведческий материал может быть передан вне прямой и целенаправленной связи с языком; при этом язык является лишь средством изложения, а не объектом познания. Важнейшей задачей лингвострановедения является изучение тех языковых единиц, которые наиболее полно отражают национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. В указанном контексте необходимо обратить внимание на то, что лингвострановедение связано с методикой преподавания иностранного языка, определяя «подбор страноведческого материала, место и время, объем и последовательность использования страноведческих компонентов» [1, с. 135] при изучении иностранного языка.

Актуальность предлагаемой работы обусловлена тем, что обращение к страноведческим и лингвокультурологическим аспектам иноязычного художественного текста способствует эффективности обучения иностранному языку, усиливая мотивацию обучающихся, актуализируя процессы идентификации личности.

Изложение основного материала статьи. В большинстве российских школ, в том числе и в Сибирском регионе, дидактическим материалом для лингвокультурологического подхода к обучению иностранного языка являются художественные произведения зарубежных авторов, различные фильмы и интернет-материалы.

Все вышеизложенное обуславливает своеобразие урока иностранного языка одновременно как актуализирующего дискурс практического применения знаний обучающихся и создающего условия для успешной межкультурной коммуникации: «... каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, <...> за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [5, с. 315].

Исходя из того, что обращение к детской литературе стран изучаемого языка позволяет более эффективно решать задачу формирования коммуникативной компетентности, мы рекомендуем задействовать в учебно-воспитательном процессе популярные сказки английского писателя норвежского происхождения Р. Даля (Roald Dahl), среди которых – «Чарли и шоколадная фабрика» (1964), предлагаемая для работы в 6-х классах общеобразовательных школ.

Произведения Р. Даля, продолжая традиции народной сказки, разрабатывая присущий ей «вечный» сюжет о противостоянии добра и зла, внесли существенный вклад в формирование литературной сказки XX века, отражая важнейшими тенденциями социально-экономического и культурного развития современной автору Великобритании. Ведущим началом при изучении школьниками английского языка является постижение авторской концепции этой сказки, ее художественного мира, ценностных ориентаций ее героев и автора.

Большинство методистов, осмысляющих образовательный процесс в современной школе (Волкодав Н. Н., Королева Г. А., Костюченко М. В., Машенко С. В, Пассов Е. И., Семенова Е. В., Шаповалов А. . и др.), исходя из того, что страноведческий/лингвострановедческий «аспект образования превращается из вспомогательного в один из основных и приоритетных» [4]. Именно такой подход в образовании школьников способствует одновременному процессу идентификации ими носителей изучаемого языка, наполнению другой (иной) территории важным для ее жителей смыслом и процессу самоидентификации, особенно отчужденно воспринимаемому учащимися при сравнении «своего» и «иного»/«чужого».

В «Примерной основной образовательной программе основного общего образования» в разделе 2.2.2. «Основное содержание учебных предметов на уровне основного общего образования» представлен тематический способ передачи страноведческой информации. В представленной программе по иностранному языку подробно описано «Предметное содержание речи», включающее тематические модули: «Моя семья», «Спорт», «Школа», «Выбор профессии», «Страны изучаемого языка и родная страна» и др.. При изучении последнего тематического модуля рекомендуется обратить внимание не только на географическое положение, климат, но и культурные особенности: национальные праздники, исторические события, традиции, обычаи и др. [7, с. 265].

Страноведческий дискурс эффективно актуализируется, например, при знакомстве с биографией писателя. Так, Роальд Даль (Roald Dahl) получил свое имя в честь норвежского полярного путешественника и исследователя, первым побывавшим на Южном полюсе и первым покорившим оба полюса Земли Р.Амундсена (Roald Engelbregt Gravning Amundsen), одна из экспедиций которого прошла вдоль берегов

Сибири, в т.ч. на полуострове Диксон. Материалы об этой экспедиции имеются в Енисейском краеведческом музее им. А. И. Кытманова и могут быть использованы учителем в учебном процессе. Подобные параллели биографических сведений и краеведческих материалов позволяют учителю представить писателя личностью более понятной современным школьникам. Способствуют более живому восприятию Р. Даля и материалы о его образовании и воспитании. Известно, что вначале с 7 лет он обучался в Кафедральной школе Лэндаффа (своеобразный аналог российской церковно-приходской школы, позволяющий получить бесплатное начальное образование детям из бедных семей). Ребята обычно эмоционально реагируют на биографические материалы о жестоким отношении директора кафедральной школы к детям. Эти сведения можно дополнить материалами об обучении Р. Даля в Общественной школе в Рентоне, в которой существовала не только дедовщина, но склонен к садизму был и ее директор, ставший впоследствии архиепископом Кентерберийским. Для того чтобы 6-классники представили эту сторону учебно-воспитательного процесса не только как черту системы образования Великобритании, учитель может рассказать о жестоких порядках в системе телесных наказаний в российских церковно-приходских школах. Обращение к книгам Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере, их кинемаграфическим версиям позволит оживить сведения учащихся о воспитании и образовании в Великобритании и понять, почему так активно Р. Даль выступал против нее.

Писатель, будучи подростком, активно занимался спортом и достиг успехов в крикете и плавательем. Это традиционные виды спорта: историки говорят, что крикет зародился в XIII веке, первые соревнования по крикету были проведены в Англии в 1709 г., а первый клуб крикета был основан в одном из графств в 1666 г.. В настоящее время крикет по-прежнему находится в списке рекомендуемых учащимся школ Великобритании и одним из самых востребованных. Следует акцентировать внимание учащихся на том, что англичане придают особое значение крикету, считая эту игру «праматерью не только спорта, но и морали» [6]. Для социокультурной ситуации показательным, что игроки-любители имели более высокий статус, чем профессионалы, поэтому понятно стремление Р. Даля-любителя стать сильным игроком. В. Овчинников отмечал, что различия между игроками-любителями и профессионалами в крикете были подобны отличию джентльмена и игрока: «любительское отношение к делу стало отождествляться с принадлежностью к избранному классу. <...> Заниматься своим делом не ради денег или карьеры, а, так сказать, из любви к искусству, для собственного удовольствия – вот в представлении англичан кредо истинного джентльмена» [6]. Таким образом, страноведческий комментарий к спортивным увлечениям позволяет говорить о жизненных ориентирах молодого Р. Даля.

При обращении к сказке Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика» («Charlie and the Chocolate Factory», 1964), рекомендуем также обратить внимание учащихся и на сведения о культуре и быте страны. Таково, например, упоминание о яблочном пироге (apple pie) – символе и главным блюде этого праздника, репрезентирующем мотив возрождения (яблоны – древо жизни, древо семьи): «There is something about very cold weather that gives one an enormous appetite. Most of us find ourselves beginning to crave rich steaming stews and hot apple pies and all kinds of delicious warming dishes; and because we are all a great deal luckier than we realize, we usually get what we want – or near enough» [10].

Страноведческий дискурс сказки включает указание автора на постоянное блюдо бедняков – жидкий капустный суп (cabbage soup), который в Англии носит название «Бедные щи» (poor soup) и является основой питания большинства бедных семей: «...and all he got now were those thin, cabbage meals three times a day» [10]; на детали одежды, предназначенные для сна (чепчики у бабушек и колпаки у дедушек Чарли») и камин, указывающие, что дома бедняков не отапливались, и использовались только в жилищах аристократов.

Такова же функция имен персонажей, актуализирующих исторически значимую информацию. Учащиеся легко соотносят имя владельца шоколадной фабрики Вилли Вонки с Вильгельмом Завоевателем, королем Англии: оба они отстаивали самостоятельность, один – экономическую, второй – политическую. Конкурентов у Вилли Вонки было достаточно, и многие мечтали завладеть его рецептами шоколада: «All the other chocolate makers, you see, had begun to grow jealous of the wonderful sweets that Mr. Wonka was making, and they started sending in spies to steal his secret recipes. The spies took jobs in the Wonka factory, pretending that they were ordinary workers, and while they were there, each one of them found out exactly how a certain special thing was made» [10].

Лингвострановедческий дискурс в обучении иностранному языку предполагает изучение и актуализацию фактов языка, отражающих особенности национальной культуры, которая изучается через язык, и актуализацию их в процессе коммуникации. Картина мира, воплощенная в произведении, формируется в представлении обучающихся не сразу, а постепенно, в процессе работы над значением языковой или речевой единицы, отражающей общественные нормы и культурные ценности, закрепленные в памяти народа. Так, осуждая тот или иной поступок, англичанин может сказать: «That's not cricket!» («Это попросту не крикет!», или «Это неспортивно!»). Культурологи указывают: «Дать понять человеку, что он нарушает правила игры, что он несправедлив, – значит предьявить ему самое серьезное обвинение. <...> Правила этой игры – одна из величайших тайн, тщательно закодированная и известная только посвященным. Команда из 22-х человек персонифицирует все философские и религиозные представления жителей этой страны. «Играете не по правилам» или «не играете прямой битой» – то и другое клеймо невоспитанного человека [2, с. 53]. Таким образом, лингвокультурологический аспект соотносится с отражением в языке исторически закрепленных жизненных норм и ценностей.

При обращении к указанной сказке Р. Даля обучающиеся, изучая иностранный язык, знакомятся с героями, семантика имен которых отражает значимые для жизни и характера человека социокультурные аспекты. Таковы имена персонажей: Чарли Бакет, Верука Солт, Август Глуп, Виолетта Бьюргард, Майк Тиви, Вилли Вонка. Например, фамилия Чарли «Bucket» переводится с английского как «ведро» (предмет обихода малоимущих людей), что показывает социальный статус персонажа. Но английская пословица «A drop in the bucket» – «Капля в море» («Капля в ведре»), указывает не только на несоизмеримость малого (капля) и большого (ведро), но и их соотносимость, ярче воплощенную в русских пословицах «По капельке – море, по былинке – стог» («Не вычерпывают море ведром») и характеризующую героя как составную часть народа. Это традиционное для мировой литературы представление: ср. сон Пьера Безухова о человеке как капле в океане жизни (Толстой Л.Н. «Война и мир»).

При создании фамилии Вилли Вонка использована языковая игра: Won в переводе с английского «выигранный», что характеризует героя как удачливого игрока, лидера. Слово «won» использовано в

английской пословице – своеобразной характеристике Вилли: «Faint heart never won fair lady». Она может быть переведена: «Робкий (слабый) сердцем никогда не завоеует прекрасной дамы», соотносится с русскими пословицами «Смелость (удаль) города берет»; «Кто смел, тот и съел».

Размышляя о названии задуманного Вилли Вонком десерта (Augustus-flavoured chocolate-coated Gloop), необходимо обратить внимание учащихся на то, что это название построено писателем по аналогии с названиями традиционных десертов Великобритании, в которых содержатся отсылки к историческим событиям, лицам, географическим объектам и др. Так, широко известно, что торт «Баттенберг» назван в честь свадьбы принцессы Виктории Гассенской и принца Людвига Баттенберга; «Итон месс» – десерт, традиционный для Итонского колледжа и т.д.

Выводы. Страноведческий и лингвокультурологический дискурс анализа сказки Р. Даля позволяет актуализировать различные контексты произведения как органичного производного исторического процесса культурного и социально-экономического развития нации, что усиливает мотивацию обучающихся к обучению иностранному языку и эффективность межкультурной коммуникации. Коммуникативный подход способствует актуализации процесса самоидентификации учащихся и идентификации ими иноязычного субъекта – носителя иных жизненных норм и ценностей.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Гунина Л.А. Социально-регулятивный концепт «fair play» – «честная игра» в английской лингвокультуре // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2009. – № 2. – С. 50–56.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гносис, 2002. – 281 с.
4. Королёва Г. А. Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S8. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470102.htm> (дата обращения: 05.06.2018).
5. Кузнецова А. В., Кузьмина С. В. Проблема формирования мотивации в изучении иностранных языков в контексте культуры мира // Вестник Казанского технологического университета. Том: 17 – 2014. – № 3 – С. 314–317.
6. Овчинников В. Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах // Новый мир. – 1979. – №4–6. URL: http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/E_LESSON/OAK/PART_05.HTM (дата обращения: 05.06.2017).
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
8. Рубаева В.П. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов / В.П. Рубаева // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2. – С. 260–262.
9. Сысоев П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов). URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk%202/035.htm>. (дата обращения: 05.06.2017).
10. Dahl Roald. Charlie and the Chocolate Factory. URL: <http://e-libra.ru/read/329126-charlie-and-the-chocolate-factory.html>

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Рыжикова Юлия Александровна

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКАМ ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «педагогическая поддержка», выступающего новым актуальным направлением воспитательной деятельности президентского кадетского училища. Обоснована значимость оказания педагогической поддержки для подросткового возраста. Сделан вывод о необходимости развития системы педагогической поддержки подростков в образовании, использовании тактик и стратегий педагогической поддержки в школах, в особенности президентском кадетском училище.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, подростки, воспитательная деятельность, кадетское училище.

Annotation. The article presents the analysis of the concept of "pedagogical support", which is a new and actual direction of the educational activity of the presidential cadet school. The importance of providing pedagogical support for adolescence is substantiated. The conclusion is made about the need to develop a system of pedagogical support for adolescents in education, the use of tactics and pedagogical support strategies in schools, in particular the presidential cadet school.

Keywords: pedagogical support, adolescents, educational activity, cadet school.

Введение. Современная воспитательная деятельность в школах включает в себя интеграцию учебного и внеурочного педагогического процесса, досуг и общение, а значит предметную, социальную и природную стороны целостного воспитательного пространства. Воспитательная работа подростков специфична, поскольку должна учитывать особенности развития личности в данном возрастном периоде, стратегии воспитательной деятельности (направленные на одну из сфер: учебно-познавательную, эмоциональную, межличностную), педагогическую позицию педагога [1]. Решение воспитательных задач подростков зависит от планирования воспитательных мероприятий, основанных на педагогической поддержке и лежащих в ее основе принципах: принцип единства диагностики и воспитательной деятельности, принцип приоритетности устранения нежелательных поведенческих проявлений, принцип деятельности подхода, принцип учета индивидуально-психологических особенностей подростков, принцип комплексности воспитательных воздействий, принцип гуманистического воспитания.

Цель статьи: представить сущность педагогической поддержки подростков, описать стратегии и тактики педагогической поддержки подростков президентского кадетского училища.

Изложение основного материала статьи. Воспитательная работа с подростками сопряжена с рядом трудностей: эмоциональная напряженность, перестройка взаимоотношений, влияние сверстников. Педагогическая поддержка в подростковом возрасте призвана приобщить подростка к формированию личности средствами культуры и логики жизнедеятельности.

Первое. Суть педагогической поддержки определили ученые Е.И.Исаев и В.И. Слободчиков [4], закрепив три категории, лежащие в ее основе: «проблема», «защита», «самостоятельность». Категория «проблема» обусловлена индивидуальной характеристикой личности, выраженной в негативном состоянии, невозможности устранить возникшую проблему. В категорию «защита» включены базовые направления создания безопасности подростка (моральной, психологической, физической). И, наконец, категория «самостоятельность» предполагает совместную деятельность педагога и подростка, предоставление возможности подростку без помощи и контроля решать определенную проблему.

Педагогическую поддержку следует рассматривать, прежде всего, как оказание помощи в решении проблем [6]. С другой стороны педагогическая поддержка является своего рода принципом гуманистического подхода, который ориентирует субъектов образовательного процесса на взаимодействие, а поддержка в нем выступает смыслом педагогической деятельности, важнейшим кредо педагога. Основная цель оказания педагогической поддержки – саморазвитие личности, которую связывают с деятельностью различных служб в школе (социальной, психологической, психолого-педагогической и др.).

Второе. В современных условиях осознание возможности и необходимости использования инструментов педагогической поддержки подростков зависит от реализации в школах следующих направлений воспитательной деятельности: формирование компетентности саморазвития, организация субъект-субъектных межличностных взаимодействий подростков и педагогов, развитие ценностного отношения в культуре, Родине, религии и т.д., формирование гражданских качеств для функционирования выпускников в гражданском обществе, развитие навыков самодисциплины, ответственности, саморегуляции, формирование способности социального взаимодействия. Основатель теории педагогической поддержки в педагогической науке О.С. Газман [2] и его последователи (Анохина Т., Михайлова Н., Пакулина Н., Фролова Т.) описывают три основных инструмента педагогической поддержки в воспитательной деятельности подростков:

1. *Стратегия «делай как я»* основана на тактиках взаимодействия в соответствии с образцом. Формирование личностных качеств подростка зависит от педагога. Осознание подростком изменений в себе не происходит. Данная стратегия малоэффективна, но может быть использована для вступления в контакт, знакомства с новыми учащимися или в определенных ситуациях.

2. *Стратегия «давай сделаем вместе»* включает в себя тактики совместного поиска и деятельности. Осознание подростками собственной деятельности достаточно высока, поскольку ответственность за личностные изменения подросток разделяет с педагогом.

3. *Стратегия «давай подумаем, как сделать лучше»* использует тактики самостоятельного нахождения способа решения. Данная стратегия является наиболее эффективной, так как предполагает осознать подросткам возможности сознательного выбора и освоения способа действия.

Для успешной реализации стратегий и тактик педагогической поддержки необходимо создать ряд условий, которые обеспечат конструктивное сотрудничество подростков и педагогов, формирование активной социальной позиции подростка. Так, в своем исследовании Иванова И.В. [3] выделяет следующие условия оказания педагогической поддержки подросткам:

Первое условие – согласие подростка на помощь и поддержку: перед оказанием педагогической поддержки необходимо прислушаться к учащемуся, чтобы педагог не был отвергнут и установить контакт.

Второе условие – центрирование подростка в решении проблемы. Главную роль в педагогической поддержке играет учащийся, а педагог предлагает свою помощь в поиске решения определенной проблемы, стимулирует подростка на самостоятельный поиск этого решения. В этой связи позиция педагога в оказании педагогической поддержки называется фасилитатор.

Третье условие – организация сотрудничества. Данное условие выступает технологической основой педагогической поддержки как процесса совместного движения по преодолению препятствия. Педагог как основной субъект взаимодействия с подростком подсказывает и направляет его к выбору правильного решения, соответствующего канонам жизни.

Четвертое условие – соблюдение конфиденциальности, создание доверительного общения с подростками. Проведение диагностических процедур и консультаций будет успешным исключительно при соблюдении данного условия, поскольку доверие к педагогу послужит импульсом к активному размышлению, осознанию и выработке решения.

Пятое условие – доброжелательность и отсутствие оценки. Эмотивный компонент педагогической поддержки крайне значим в подростковом возрасте, так как именно в данном возрастном периоде учащемуся важно видеть, что педагог не сравнивает его действия с другими, а старается услышать и понять его собственную точку зрения.

Однако не во всех случаях воспитательной деятельности педагоги могут осуществлять педагогическую поддержку, поскольку в некоторых ситуациях запроса со стороны подростка на данный процесс нет. В данном случае исследователь Туманова Е.Н. вводит понятие опосредованной поддержки, которая осуществляется в форме профессионального наблюдения и осмысления действий подростков [5].

Опосредованная педагогическая поддержка включает в себя два направления:

1. Деятельность педагогического коллектива по адаптации учащихся к условиям школы (начало учебного года, постканикулярное время). В данном направлении наиболее успешными выступают творческие формы взаимодействия с подростками: игры, обмен впечатлениями (после каникул), уроки на природе, рисование, сторителлинг. Адаптационное направление педагогической поддержки является одним из важнейших в условиях кадетских училищ, поскольку закрытый тип школы и строгий режим пребывания учащихся достаточно сложен для подростков. В этой связи особый акцент в оказании педагогической поддержки подросткам президентского кадетского училища необходимо делать на адаптации к условиям кадетского уклада.

2. Деятельность педагогов в «переходных классах». Смена социального окружения и системы деятельности обуславливает особый вид педагогической поддержки, связанный с формированием навыков построения взаимоотношений в новом коллективе, исключение дискомфорта в условиях неопределенности представлений о требованиях педагогов.

Третье. Педагогическая поддержка подростков президентского кадетского училища осуществляется в психологической службе, целью деятельности которой выступает обеспечение и поддержание благоприятных психологических условий как основного фактора всестороннего развития, обучения и социализации обучающихся; содействие формированию у них компетенций, необходимых для получения военной профессии и реализации личного профессионального плана. Задачи педагогической поддержки подростков президентского кадетского училища: осуществление отбора кандидатов на обучение в училище; анализ психолого-педагогического статуса кадета и динамики его психологического развития в течение всего периода обучения в училище; сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, содействие их личностному, интеллектуальному, социальному развитию, самопознанию и самореализации в условиях реализации требований и идей ФГОС ООО; оказание психологической помощи и поддержки обучающимся, их родителям/законным представителям, педагогическому коллективу в выявлении особенностей психофизиологического развития воспитанников и преодолении проблем в их обучении и воспитании; сбор и анализ статистических данных, психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды, проведение мониторинговых исследований и выработка рекомендаций для повышения эффективности образовательного процесса, обеспечения здоровьесберегающего образовательного пространства; повышение психологической компетенции субъектов образовательного процесса, поддержание благоприятного психологического климата в коллективах; содействие внедрению системы военно-профессиональной ориентации в образовательную деятельность училища, развитие у обучающихся предрасположенности к военной деятельности, формирование у них профессионально важных психологических качеств и социальных компетенций, диагностика и коррекция профессиональной пригодности выпускников к обучению в высших военных учебных заведениях; внедрение в образовательный процесс училища новых эффективных технологий психолого-педагогического сопровождения.

В условиях ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище» функционирует несколько направлений педагогической поддержки подростков:

- психолого-педагогическая диагностика (психолого-педагогическое изучение личности обучающихся на протяжении всего периода обучения; определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении; выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации);

- психолого-педагогическое консультирование (оказание помощи в решении психологических проблем кадетам, педагогам, родителям/законным представителям в преодолении кризисных ситуаций, в адаптации к реальным жизненным условиям, содействие личностному росту и саморазвитию);

- коррекционно-развивающая деятельность (оказание помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, устранение или компенсация выявленных отклонений в развитии воспитанников; предупреждение негативных явлений в развитии личности и когнитивной сферах кадет, повышение психологического комфорта обучения и пребывания в училище);

- психологическое просвещение (формирование у обучающихся, их родителей/законных представителей, педагогических работников психологической компетентности, потребности в психологических знаниях, желании использовать их в интересах собственного развития и для решения профессиональных задач);

- психологическая профилактика (выявление и предупреждение дезадаптации и отклоняющегося поведения воспитанников, негативных явлений в кадетском и взрослом коллективах, разработка профилактических программ и рекомендаций обучающимся, педагогическим работникам, родителям/законным представителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития);

- психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса (обеспечение психологической безопасности образовательного пространства; сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, содействие их личностному, интеллектуальному, социальному развитию, самопознанию и самореализации);

- военно-профессиональная ориентация (формирование у воспитанников профессиональной предрасположенности к военной деятельности, устойчивой мотивации и направленности личности на военную службу, психологической готовности к осознанному выбору профессии офицера с учетом склонностей, способностей и особенностей личностного развития);

- организационно-методическая работа (повышение психологической компетенции личной эффективности субъектов образовательного процесса. Участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности, образовательных программ и проектов).

Тематика педагогической поддержки распределена по классам: 5 класс – «Адаптация пятиклассников к условиям жизнедеятельности в училище. Адаптация к среднему звену» /в рамках модели психолого-педагогического обеспечения реализации ФГОС ООО; 6 класс – «Развитие компетентности в личностном самопознании младших подростков» /в рамках модели психолого-педагогического обеспечения реализации ФГОС ООО; 7 класс – «Развитие коммуникативной компетентности»; 8 класс – «Формирование психосоциальных компетенций»; 9 класс – «Предпрофильная подготовка девятиклассников. Личностное самоопределение»; 10 класс – «Профессиональное самоопределение и развитие ПВК офицера»; 11 класс – «Профессиональное самоопределение кадет и психологическое сопровождение в период подготовки к единому государственному экзамену и поступлению в ВУЗы».

Выводы. Анализ и обобщение научной литературы по проблеме оказания педагогической поддержке подростка показал, что основной задачей изучаемого процесса выступает нахождение баланса между социализацией и индивидуализацией, при котором происходит столкновение интересов и целей субъектов педагогической поддержки: подростка и педагога-фасилитатора. Результатом педагогической поддержки подростков выступает способность личности к преобразующему отношению собственной жизнедеятельности.

Литература:

1. Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка // Педология юности. Сборник статей / под ред. И. Арямова. – М., Л., 1931. – С. 47–63.

2. Газман О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108–111.
3. Иванова И.В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России, № 12, 2015, С. 108–112.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. Кн. 2. – М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни / Е.Н. Туманова. - Саратов, 2002. - 92 с.
6. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 6–11.

Педагогика

УДК 371

**доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой рекламы
и издательского дела Савченко Любовь Васильевна**

Таврическая академия Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы формирования профессионального имиджа современного преподавателя высшей школы. В работе определена сущность анализируемого феномена, обоснована важность его формирования в современных условиях. В исследовании определены и проанализированы основные социально-психологические факторы, оказывающие воздействие на восприятие преподавателя высшей школы студенческой аудиторией и процесс формирования его профессионального имиджа.

Ключевые слова: имидж, имиджелогия, педагогическая имиджелогия, имидж современного преподавателя высшей школы, социально-психологические факторы, профессиональный имидж, формирование профессионального имиджа преподавателя.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of professional image of a modern teacher of higher education. The article defines the essence of the analyzed phenomenon, the importance of its formation in modern conditions. The study identified and analyzed the main socio-psychological factors that affect the perception of the teacher of higher school student audience and the process of formation of its professional image.

Keywords: image, imatology, pedagogical imatology, the image of a modern teacher of higher education, socio-psychological factors, professional image, the formation of a professional image of the teacher.

Введение. Результаты анализа современных публикаций в области педагогики, психологии, социологии образования, имиджелогии и других наук и их отраслей свидетельствуют о том, что сегодня достаточно актуальной проблемой является формирование профессионального имиджа преподавателя высшей школы.

Проблемы формирования имиджа педагога, в частности преподавателя высшей школы, отражены в трудах таких ученых как Г.М. Андреев, А.А. Бодалев, И.в. Егоров, В.И. Загвязинский, А.В. Петровский и другие.

В большинстве случаев исследования, посвященные имиджу преподавателя высшей школы, рассматривают лишь некоторые аспекты данной проблемы. Отдельных же трудов, посвященных социально-психологическим факторам формирования имиджа вузовского преподавателя, на современном этапе существует недостаточно. Однако, по нашему мнению, рассматривать проблему имиджа преподавателя высшей школы во всей ее полноте и целостности без изучения психологических особенностей и сущности данного явления, а также его социальной стороны невозможно.

Обоснование необходимости обращения к социально-психологическому контексту указанной проблемы обосновывается тем, что формирование собственного индивидуального профессионального имиджа является проблемой, в частности для педагогов старшего возраста так называемой «традиционной школы».

В этой связи актуализируется проблема поиска оптимальных путей и действенных механизмов формирования профессионального имиджа преподавателя высшей школы. Для реализации данной цели необходимо, по нашему мнению, изучение сущности самого феномена, особенностей его формирования и тех социально-психологических факторов, которые оказывают непосредственное воздействие на личность педагога и эффективность становления изучаемое в рамках нашего исследования профессионально значимого качества современного преподавателя высшего учебного заведения.

Формирование цели статьи. Целью данной статьи является изучение сущности процесса становления профессионального имиджа преподавателя высшей школы и социально-психологических факторов его формирования.

Изложение основного материала статьи. Профессия преподавателя вуза относится к типу «человек – человек» и в его деятельности большую роль играют социально-психологические особенности восприятия человека человеком [2].

Практическое овладение принципами педагогической этики, общения, поведения; развитие профессионально-педагогической культуры и научная организация педагогического труда являются компонентами, формирующими имидж педагога.

Имидж является предметом научного познания имиджелогии, которая, по мнению В.М. Шепеля является «наукой и искусством нравиться людям» [6, с. 79].

В данном ключе стоит уточнить, что имидж педагога является предметом научного познания педагогической имиджелогии. В контексте проблематики данной научной отрасли рассматриваются такие проблемы, как особенности формирования имиджа образовательной организации, психолого-педагогические

аспекты становления профессионального имиджа отдельных педагогов, а также имиджа отечественной системы образования в целом.

Целью педагогической имиджологии является научное обоснование построения программы внедрения и реализации имиджевых атрибутов педагога, а также формирование образа современного образовательного учреждения [4].

В контексте нашего исследования целесообразно обратиться к изучению категории имиджа.

Итак, имидж – это сложный феномен, объединяющий различные характеристики качества и факторы оказывающие влияние на целостное восприятие личности организации или даже государства.

Индивидуальный профессиональный имидж педагога обладает личностным характером в процессе своего формирования; он базируется на тех личностных чертах, которые находят свое проявление в психологических особенностях, и реализуется через такие категории, как эмоции, характер темперамент [1].

На основе анализа теоретических источников психолого-педагогической литературы перейдем к определению основных социально-психологических факторов профессионального имиджа современного преподавателя высшей школы. К данным факторам отнесем следующие:

1. Внешний вид.
2. Предметные знания и умения их преподавать.
3. Личностные характеристики преподавателя.
4. Стиль взаимодействия с аудиторией.
5. Существующие у студентов предыдущие установки и стереотипы восприятия преподавателя.

Обратимся к более подробному рассмотрению каждого из указанных детерминант профессионального имиджа преподавателя.

Анализируя фактор «Внешний вид», на основе изучения современных исследованиях педагогической имиджологии видим, что многие ученые уделяют большое внимание анализу составляющих внешнего вида преподавателя, таких как одежда, прическа, стиль и т.п. Однако в данном ключе стоит подчеркнуть, что понятие внешнего вида как фактора формирования профессионального имиджа преподавателя значительно шире. Наряду с указанными элементами данное понятие включает физический вид (морфологические признаки) и так называемые функциональные элементы внешности:

- мимику;
- жестикуляцию;
- походку;
- голос;
- речевые особенности и т.п.

Все указанные составляющие в совокупности формируют образ восприятия личности преподавателя. Каждый компонент внешнего вида является составляющим сложной системы информации, которую несет собою личность [2].

Обратимся к рассмотрению следующего фактора «Предметные знания и умения их преподавать». В современных условиях преподавателю недостаточно просто хорошо подготовиться к занятию и владеть материалом, нужно обладать методикой применения современных педагогических технологий, позволяющих умело подать в аудитории учебный материал, сделать процесс его подачи интересным и полезным. Преподавателю важно подобрать интересную и объективно нужную студентам информацию, использовать формы работы, позволяющие поддерживать в ходе занятия мотивацию студентов к обучению и их познавательный интерес.

Применение современных педагогических технологий преподавателем не должно быть ситуативным, периодическим. Преподаватель должен разработать целостную методическую стратегию, которая позволит системно и последовательно формировать профессионально значимые знания, умения и качества будущих специалистов.

Обратимся к анализу следующего фактора «Личностные характеристики преподавателя». На основе результатов анализа теоретической литературы к личностным характеристикам преподавателя, формирующим его профессиональный имидж, отнесем следующие:

- интеллектуальные способности;
- социальные способности;
- рефлексивность.

Об уровне развитости интеллектуальных способностей свидетельствует развитый на высоком уровне общий интеллект, эрудированность, способность к критическому мышлению.

Социальные способности преподавателя в широком смысле понимаются как способность преподавателя понимать студентов. Систему социальных способностей составляют следующие компоненты:

- умение распознавать и учитывать эмоциональное состояние студентов в процессе образовательной деятельности;
- умение понимать потребности желания и стремления обучающихся;
- способность к эмпатии [2].

По нашему мнению, рефлексивность является тем качеством, без которого работа преподавателя над формированием собственного профессионального имиджа не будет эффективной. Так, рефлексивность – это способность к рефлексии. В современной психолого-педагогической литературе под понятием рефлексии понимают осознание индивидом в процессе его деятельности того, каким он воспринимается партнерами по взаимодействию.

На имидж преподавателя влияют составляющие рефлексии, такие как:

- уместная самоирония;
- объективная самооценка;
- чувство юмора;
- искренность;
- уверенность в себе и т.д.

Важным фактором в системе профессионального имиджа преподавателя является стиль взаимодействия с аудиторией, который в педагогике тесно связано со стилем педагогического общения. Соответственно, в педагогической имиджологии выделяют следующие стили взаимодействия преподавателя высшей школы со студентами:

- авторитарный;
- демократический;
- либеральный.

Проблема отдачи преподавателем предпочтения какому-либо из приведенных стилей достаточно давно изучает в отечественной педагогике. По мнению большинства ученых, авторитарный стиль способствует развитию дисциплины и усвоению теоретических знаний студентами, но он снижает их интерес и уважение к личности преподавателя, что негативно отражается на его имидже. Демократический и либеральный стили иногда сложно удержать на нужной границе, ввиду чего может снижаться уровень сознательности и ответственности студентов, а также качество их знаний и общей подготовки.

В этой связи педагог должен формировать индивидуальный стиль взаимодействия с аудиторией на основе вычленения и присвоения лучших компонентов каждого стиля педагогического общения, что непременно позитивно отразится на его имидже и уровне его восприятия студентами [7].

На восприятие преподавателя студенческой общественностью, то есть на его профессиональный имидж, оказывает влияние такой фактор, как существующие у студентов предыдущие установки и стереотипы относительно личности педагога.

В данном ключе уточним, что установка представляет собой благоприятную или неблагоприятную оценочную реакцию наличности объект или явление, которое выражается в мыслях чувствах или целенаправленном поведении [3].

В качестве предыдущих установок, оказывающих воздействие на восприятие преподавателя студентами, могут выступать стереотипы, которые сложились в студенческой аудитории до взаимодействия с конкретным преподавателем. В данном контексте уточним, что стереотипы представляют собой упрощенное стандартизированное представление о характеристиках или ожидаемом поведении. Стереотипы заставляют воспринимать объект необъективно. Высший уровень развитости стереотипов – это формирования предвзятого отношения [5].

Так, одной из задач преподавателя должно быть действенное стремление к объективному восприятию его студентами.

Выводы. На основе вышесказанного заключим, что при создании преподавателем объективно положительного имиджа в глазах студентов необходимо учитывать приведенные выше факторы. То есть, следить за своим внешним видом, что подразумевает не только учет внешних, но и физиологических и поведенческих аспектов; развивать уровень теоретических предметных и методических компетентностей; развивать интеллектуальные и социальные способности, уровень собственной рефлексивности; формировать собственный стиль педагогического общения; уметь прогнозировать наличие у студентов установок и стереотипов относительно восприятия преподавателя и корректно развеивать их в сознании обучающихся в ходе реализации образовательной деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова – М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991. – 287 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
3. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М.: Владос, 2004. – 222 с.
4. Суржин В.В. Психолого-педагогическое исследование особенностей имиджа педагога высшей школы // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психологопедагогической антропологии»: Сборник научных статей. / под ред. И. В. Егоров, Л. Б. Филонов. – М., 2013. Вып. 3. – С. 103–112.
5. Чертыкова И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. – 163 с.
6. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. М.: Феникс, 2005. – 480 с.
7. Шлыкова Н. Л. Восприятие преподавателя студентами: дис. ... канд. психол. наук. – Иваново, 1998. – 132 с.

Педагогика

УДК:378

доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);

доктор педагогических наук, профессор Валеев Азат Салимьянович

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет» (г. Сибай);

кандидат педагогических наук, доцент Веденева Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

УЧЕТ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается анализ структуры профессиональной подготовки будущего учителя с точки зрения его функций.

Ключевые слова: деятельность учителя, функции учителя, анализ педагогической деятельности будущего учителя.

Annotation. The article deals with the analysis of the structure of the professional training of the future teacher in terms of its functions.

Keywords: the activity of the teacher, the functions of the teacher, the analysis of the pedagogical activity of the future teacher.

Введение. Педагогическая деятельность учителя подвергается постоянному анализу. В качестве такого анализа могут выступить функции педагогической деятельности. Основанием для выделения подобной единицы анализа педагогической деятельности может служить положение В.А. Сластенина о том, что функциональный анализ педагогической деятельности вскрывает систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность учителя [10].

В словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «функция» толкуется как: 1. явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; 2. в математике: переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменений другой величины; 3. роль, значение чего-нибудь; 4. обязанность, круг деятельности. Мы можем трактовать категорию «функциональный анализ педагогической деятельности» как осмысление своих обязанностей, понимания своей роли, значимости данной деятельности и вместе с тем анализ, ведущий к качественному изменению педагогической деятельности [7]. Таким образом, содержанием анализа в структуре профессиональной деятельности учителя является функциональный анализ педагогической деятельности. Поэтому мы будем рассматривать анализ в структуре профессиональной подготовки будущего учителя именно через функциональный анализ педагогической деятельности. Ибо считаем, что будущие учителя должны учитывать и анализировать свои главные функции, что повлечет к их четкому выполнению.

Изложение основного материала статьи. Остановимся на функциональном анализе деятельности учителя, выделив то его содержание, которое, с нашей точки зрения, обеспечивает наиболее полное раскрытие анализа в структуре профессиональной подготовки студента.

Чаще всего в педагогической литературе оперируют тремя функциями: образовательной, развивающей, воспитательной. Чтобы глубже познать сущность педагогической деятельности учителя, вскрыть его профессиональные резервы, в процессе профессиональной подготовки необходимо овладеть не только понятиями функций, но и их содержанием, структурой, путями их осуществления.

Вызывает интерес самообразовательная функция, которая заключается в постоянном поиске новых знаний, передового опыта, в осмыслении полученной информации, включении ее в связь с наличным знанием, в приращении знания и непосредственном использовании нового уровня знаний в преобразовании, в совершенствовании своей педагогической деятельности.

А.И. Щербаков выдвигает информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную и исследовательскую (гностическую) функции педагогической деятельности. На первое место он ставит информационную функцию как исходный момент всей учебно-воспитательной работы. Осуществление информационной функции опирается на глубокое и свободное владение учебным материалом, методами и приемами его преподавания, а также искусство устной речи, знание других источников информации. Реализация информационной функции будет неполной, если учитель не пользуется средствами контроля для организации «обратной связи» и коррекции знаний учащихся [12]. Развивающая функция, по его мнению, отражая единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление перцептивным, мыслительным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности учащихся. Последовательное осуществление учителем развивающей функции приучает школьников анализировать, обобщать, классифицировать и систематизировать факты, устанавливать причинно-следственные связи, усваивать понятия, категории, закономерности и осознанно ими пользоваться, способствует формированию нравственных качеств личности.

Ориентационная функция, по мнению А.И. Щербакова, определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде. Данная функция формирует у школьников активное отношение к явлениям и процессам окружающей их действительности, идеи и идеалы, мотивы поведения и социального действия.

Мобилизационная функция проявляется в деятельности учителя, направленной на актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности и общественной активности. Побуждая учащихся к выполнению учебно-трудовых задач, учитель тем самым способствует реализации принципов единства теории и практики, связи обучения и воспитания с жизнью.

Исследовательская функция, как это поясняет автор, требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, умения выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать свой опыт и опыт других учителей, предусматривает владение навыками работы со справочной и научной литературой. Осуществление исследовательской (гностической) функции придает работе учителя творческий, исследовательский характер.

Безусловно, все вышеперечисленные функции тесно связаны между собой и составляют основу педагогической деятельности учителя.

Говоря о значимости функций в педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина предлагают функциональную модель данной деятельности, состоящую из следующих компонентов:

- гностический, решающий задачу накопления и получения новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы;

- проектировочный, связанный с проектированием целей преподаваемого курса и путей их достижения;

- конструктивный компонент, включающий действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий;

- организаторский, решающий задачу реализации запланированного;

- коммуникативный компонент, включающий действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса [4].

Мы же выделим и рассмотрим функциональные компоненты, посредством которых, с нашей точки зрения, наиболее полно можно осуществить рефлексивный анализ педагогической деятельности. Как подметил М.М. Кашапов, функции учителя в контексте практической деятельности выступают, прежде всего, как функции анализа конкретных педагогических ситуаций, постановки задач в данных условиях деятельности, разработки планов и проектов решения этих задач, регуляции процесса осуществления наличных планов, рефлексии полученных результатов. Без выбора оптимального решения, поведения, деятельности из спектра возможных, без способности учителя увидеть и оценить себя и свою деятельность со стороны, невозможна профессионально-корректная постановка иерархии целей, и без своего совершенствования деятельность педагогическая обречена на провал [3].

Анализ педагогической литературы позволяет нам в качестве функций выделить и рассмотреть: целевую, аксиологическую, саморегуляционную, контрольно-оценочную функции. Раскрывая содержание данных функций, мы опирались на точку зрения Б.Т. Лихачева, который отмечает, что развитие жизни общества, накопление новых знаний, совершенствование процессов производства, социальный прогресс – все это требует изменения содержания педагогических функций [6].

Рассмотрим целевую функцию. Имея в качестве цели обучение, воспитание, развитие личности как синтеза богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее. Утверждая значимость целеполагания, Е.Н. Шиянов выдвигает ценности-цели: творческий характер труда учителя, большая ответственность перед обществом, самоутверждение в педагогическом труде и др. Они находят свое выражение в таких целях педагогической деятельности, как развитие личности ученика, развитие ученического и педагогического коллективов, развитие своей собственной личности [11].

Анализируя свои педагогические действия, учитель понимает, что они не способствуют достижению поставленных целей и, как следствие, выявляет несоответствие собственного уровня профессионального и личностного развития характеру и требованиям педагогической деятельности, что и обуславливает их своевременное снятие.

Целеполагание задает программу педагогической деятельности по ее достижению, где цель выступает как критерий для выбора лучшей альтернативы педагогических способов действия, что, в свою очередь характеризует уже мыслительные процессы учителя: обнаружение и осознание проблемности, анализ способов ее разрешения, принятие решения и его реализация по разрешению проблемности в педагогической деятельности.

Рефлексия на целеполагание в педагогической деятельности учителя имеет следующие характеристики: прямой анализ – целеполагание от актуального состояния педагогической системы; обратный анализ – целеполагание от конечного состояния к актуальному; целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного.

Таким образом, в целеполагании рефлексивная «вооруженность» учителя является сегодня практической потребностью, которая диктуется необходимостью анализа достижения цели каждым учителем, успешности его педагогической деятельности.

Остановим свое внимание на аксиологической функции. И.Ф. Исаевым [2] убедительно доказано, что в процессе педагогической деятельности учитель актуализирует лишь те педагогические ценности, которые приобретают для него жизненно и профессионально необходимый смысл. На этой основе в сознании будущего учителя формируется «Я – профессиональное» как совокупность целей, идей, установок, корректирующих индивидуальный педагогический опыт, связанные с ними переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения. Благодаря аксиологической функции педагогической рефлексии учитель фиксирует смысл и ценность объектов, выявляет принципы их оценки, усваивает профессионально-ценностные ориентации, исходя из которых оценивает свои педагогические действия.

Аксиологическая функция проявляется в следующих аспектах: выявлении представлений о существующей системе профессиональных ценностей, о должном; активизации гуманной активности учителя, направленной на личностное самоопределение в области смыслов и ценностей педагогической деятельности, которые должны быть им реализованы; оценочной деятельности учителя, которая выступает как механизм самоотчета, самоанализа, самокоррекции и способствует установлению соответствия собственных педагогических действий и поступков принятой за основу системе нравственно-профессиональных ориентиров.

В контексте аксиологической функции в педагогической деятельности профессиональное самосознание учителя следует рассматривать как своеобразное «ядро» его личности, осуществляющее взаимосвязь и согласованность ведущих структурных образований личности (мотивов, установок, ценностей, убеждений, идеалов). Развитие профессионального самосознания учителя определяется динамикой формирования его ценностно-смысловых образований в логике движения к ценностям, «закрепленным» в педагогической практике и в культуре в целом. Этот процесс отражается в личностно значимом способе профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению саморегуляционной функции. В теоретико-экспериментальных работах, представляющих уровень изучения рефлексии в педагогической деятельности, осуществлен переход к ее исследованию как средства саморегуляции учителем своей деятельности и организуемого им учебно-воспитательного процесса, определения стратегий педагогического воздействия.

В желании учителя осмыслить свой опыт, обобщить опыт педагогов-практиков, учителей новаторов мы просматриваем средство такого опосредованного взаимодействия, показывающее стремление учителя рефлексировать, что выражается в потребности преодоления профессиональной ограниченности. Нам представляется, в таком взаимодействии выражается не столько индивидуальный интерес, сколько проблемы учителя как социально-профессиональной группы, ибо учитель осознает себя частью профессиональной общности. Возможность «заглянуть в себя» облегчает познание других, соотнесение их интересов и проблем со своими. Поэтому в педагогической рефлексии мы не без основания видим сложную логическую форму самопостижения «должного в сущем, социального в индивидуальном». Учитель стремится сделать выявленные им закономерности всеобщим достоянием профессионалов, человечества в целом (здесь мы имеем в виду педагогическую публицистику, педагогическую литературу, специальные научные педагогические исследования).

Наличие рефлексивного уровня в мышлении учителя содержит предпосылки бесконечного совершенствования деятельности, учитель воспринимает как объекты, которые могут быть изменены и усовершенствованы, поскольку суть рефлексии в изменении средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, лучшего и более полного достижения цели.

Выявленные основания как прямой результат рефлексии включаются в системную организацию личностной регуляции и обуславливают изменение мотивов, целей, потребностей субъекта деятельности, его поведения, способов деятельности. Все это углубляет критический подход в направлении наличного уровня развития субъекта деятельности, качеств его личности, обуславливая его дальнейшее изменение и самосовершенствование.

Обнаружив несоответствие сложившихся ранее способов деятельности и осознавая необходимость их изменения, учитель делает выводы о необходимости изменения собственного «Я». Развитие личности

учителя происходит через выявление и разрешение противоречий. Обостряясь, они нарушают равновесие, приводят к рассогласованию между компонентами педагогической деятельности: операциональным, целемотивационным и смысловым, и обуславливают возникновение педагогической рефлексии. В ситуации «разрыва» становится возможен переход учителя с внутренней позиции на внешнюю, рефлексивную. При этом учитель осуществляет «выход» (прорыв) из стереотипного в план преобразующего мышления, которое характеризуется подвижностью, гибкостью, оригинальностью, критичностью [10].

Резко возрастает ответственность и самостоятельность учителя, включаются механизмы личностной и профессиональной саморегуляции, осуществляется восхождение от более простых к более сложным и совершенным формам деятельности.

Итак, саморегуляционная функция педагогической деятельности обеспечивает учителю процесс постоянного самообновления и самосовершенствования в ходе отрицания изживших форм жизнедеятельности и утверждения новых.

Остановимся на рассмотрении контрольно-оценочной функции. Традиционно основными функциями контроля являются функции, совпадающие с основными целями этой части процесса обучения: то есть выявление и диагностика результатов образования, развития и воспитания.

По мнению В.А. Якунина [13], контроль имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, и главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними. Если контроль рассматривается как функция управления, то он выполняет функцию мониторинга хода и результатов обучения.

Функции контроля заключаются в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных больших и малых погрешностей в их выполнении, также внесении необходимых коррективов в них. Без такого прослеживания и таких коррективов деятельность может существенно отклониться от своего русла, что, в конечном счете, станет препятствием для решения учебной задачи.

Если рассматривать контроль и оценку как контрольно-оценочную деятельность, то появятся и новые функции. Так, М.Р. Леонтьева выделяет следующие функции контроля и оценки как компоненты контрольно-оценочной деятельности:

1. Социальная функция проявляется в том, что эта деятельность строится на требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки обучающегося.

2. Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся, тревожности. Правильно организованная контролирующая деятельность снимает страх обучающихся перед контрольной работой, экзаменом, снижает уровень тревожности, формирует правильные целевые установки, ориентирует на самостоятельность, активность, самоконтроль.

3. Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки создает определенный эмоциональный фон и вызывает соответствующую эмоциональную реакцию обучающегося. Оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

4. Информационная функция является основой диагноза, планирования и прогнозирования. Главной ее особенностью является возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса.

5. Функция управления очень важна для развития самоконтроля обучающегося, его умения анализировать собственную деятельность, правильно оценить и адекватно принять оценку педагога. В тоже время функция управления помогает учителю выявить проблемы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса в дальнейшем. При этом устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимся [5].

Выводы. Рассмотренные функции, представленные в структурно-содержательном плане, помогают ориентировать будущего учителя на более целенаправленное их осуществление, что усиливает управляемость процесса профессиональной подготовки. Осознание возможностей реализации функций педагогической деятельности, получение удовлетворения от педагогического процесса и результатов деятельности, объективная определенность успешной профессиональной перспективы позволяют будущему учителю по-новому относиться к себе, что открывает перспективу его собственного развития. Итак, функциональный анализ в процессе развития профессиональной деятельности педагога выступает как способность осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и таким образом потреблять и производить культурные ценности.

Литература:

1. Веденеева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. Теория и практика классного руководства: учебное пособие. – Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати. 2015. – 123 с.
2. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1993. – 33 с.
3. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: Дис ... д-ра психол. наук. - Ярославль. 2000. - 414 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. - 144 с.
5. Леонтьева М.Р. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе (методическое письмо) // Журнал по проблемам образования и культуры. - 1998. № 6 (27). - С. 3-20.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. -528 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1978. - 381 с.
8. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление профессиональным становлением будущего учителя: монография. -М.,:ИНФРА-М. 2017. - 279с.
9. Сайгушев Н.Я. Педагогика в рисунках: учебное пособие. - Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 88 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976. – 160 с.
11. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис ... д-ра пед. наук. - М., 1991. – 33 с.

12. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. - Л.: Просвещение, 1967. - 268 с.

13. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 160 с.

Педагогика

УДК 811.161.1' 243-054.6

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна
Государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТАНОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ МОТИВАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. Статья посвящена истории формирования понятия «установка», введению термина «профессиональные установки», характеристике профессиональной установки обучения иностранных студентов в вузах РФ. Также в статье рассматривается процесс мотивации как сложное поле, включающего в себя мотивационно-смысловые образования, которые содержат иерархическую систему социальных мотивов и формирующихся на их основе социальных установок. Нам кажется, что идея мотивационно-смысловых образований, функционирующих в рамках определенной деятельности, позволяет связать их с конкретной профессиональной установкой на профессиональную деятельность иностранного учителя-русиста.

Ключевые слова: установка, профессиональная установка, психологическая готовность, мотивация, мотивационное поле, профессиональная деятельность, учитель-русист.

Annotation. The article is devoted to the history of formation of the concept "position", the introduction of the term "professional position", the characteristic of professional position of foreign students in Russian universities. Also the article considers the process of motivation as a complex field which includes motivational and semantic formations containing a hierarchical system of social motives and social attitudes formed on their basis. It seems to us that the idea of motivational and semantic formations functioning within the context of a certain activity allows to connect them with a specific professional attitude to the professional activity of a foreign teacher of Russian language.

Keywords: position, professional position, psychological readiness, motivation, motivational field, professional activity, teacher of Russian language.

Введение. Установка или аттитюд (франц.attitude – поза) вводится в научную литературу для обозначения внутренней психологической готовности человека действовать определенным образом в ответ на различные проявления природной или социальной среды.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – рассмотреть профессиональные установки как такие смысловые образования, которые фиксируют, закрепляют в сознании будущего учителя определенные стратегии восприятия, оценки, действия. Такой подход позволяет рассматривать профессиональные установки в непосредственной связи с особенностями педагогической деятельности будущих иностранных учителей-русистов.

Изложение основного материала статьи. Понятие «установка» имеет длительную историю формирования. Установку, в зависимости от исследовательской позиции, рассматривали как феномен сознания или как феномен поведения. Впервые термин «установка» введен в научный обиход Г.Спенсером в книге "Первые принципы" (1862). Автор считал, что нравственное суждение по определенному вопросу главным образом зависит от той душевной установки (Attitude of mind), которой придерживаются при выслушивании противоположного мнения. Установка, таким образом, выражает позицию человека при рассмотрении определенного вопроса и является, следовательно, феноменом интеллектуальной активности для защиты и постижения истины.

Г. Оллпорт (1935) выделял два типа установок (attition): одни побуждают (drive) поведение - это *мотивационные* установки, другие направляют (direct) его - это *инструментальные* установки. «Установка есть состояние психологической готовности, складывающееся на основе опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан (G.W.Allport,1935, p.810). Это определение до сих пор остается современным.

Долгое время (Л. Ланге, бихевиористы) феномен установки рассматривался в качестве одного из психических образований, формирующихся наряду и подобно навыку, способностям, характеру, т.е. установка воспринималась как вторичное явление, производное от основных психических процессов.

Г.Оллпорт, обобщая данные существующих исследований, собрал воедино отдельные признаки, характеризующие понятие установки (G.W. Allport, 1935): 1) установка представляет собой ориентацию человека на объекты действительности или социальные ценности, которые каким-то образом служат и удовлетворяют его потребности; 2) установка представляет собой импульс человеческой активности, направляющий ее в соответствии с требованиями среды; 3) интенсивность выявления установки претерпевает в зависимости от обстоятельств изменения от потенциального состояния до максимальной активности; 4) установка не носит врожденный характер, а создается на основе личного опыта человека.

Согласно Г. Оллпорту феномен установки был отнесен к сфере бессознательных психических процессов З. Фрейдом. Позже понятие установки дополнялось или уточнялось различными исследователями (Эуб 1947, Сарнффор 1966, Аполкор 1962) и была обозначена социальная парадигма в исследовании установки.

Наиболее разработанными теориями установки в зарубежной психологии являются концепции Д. Фримена и Ф. Оллпорта. По мнению Фримена (1939), установки являются фактором, организующим и поддерживающим поведение. Ф. Оллпорт пишет, что установка – это структура, которая представляет собой зарождающуюся стадию любого поведенческого акта. Идея Ф. Оллпорта, по мнению Р.Д. Санжаевой, во многом схожа с представлениями П.К.Анохина о «заготовленном комплексе возбуждений», возникающем до того, как оформился сам рефлекторный акт. [7, с. 14]

Установка трактуется большинством зарубежных исследователей как трехчленная структура с эмоциональными, интеллектуальными и поведенческими подструктурами, определяющими активность

человека в окружающей его обстановке. Эта активность проявляется в виде отношений в общественном, личном, групповом планах.

Таким образом, установка или аттитюд (франц.attitude – поза) вводится в научную литературу для обозначения внутренней психологической готовности человека действовать определенным образом в ответ на различные проявления природной или социальной среды.

В отечественной психологии научная деятельность школы Д.Н. Узнадзе в области психологической установки была связана с попыткой определения онтологического статуса установки. Если исследователи различных направлений фиксировали внимание на какой-либо одной стороне установки, то грузинскими исследователями была предпринята попытка объяснения природы психической активности установки как целостного сложного феномена. По определению Ш.А. Надирашвили она представляет собой «первичную реакцию индивида на воздействие действительности, возникающую в случае потребности и соответствующей ситуации» [6, с. 5]. Установка, по мнению грузинских авторов, есть готовность к восприятию и деятельности, следовательно, является регуляционным механизмом человеческой активности.

Согласно И.В. Имедадзе установка есть подлинно системообразующий фактор деятельности. Ни фиксированные установки, ни attitude, ни смысловые, ни целевые или операциональные установки играть эту роль не могут, т.к. они вторичны по отношению к деятельности феномены [4, с. 90-94].

Таким образом, установка есть модус субъекта, личности в каждый отдельный момент его деятельности. Установка не является содержанием сознания, следовательно, ее нельзя считать частным психологическим фактом. Она есть факт отражения субъектом действительности.

«По основной мысли этой теории, - указывал Д.Н.Узнадзе, - существует не только психологическое отражение объективного положения вещей, но и целостноличное, а именно – установочное отражение. Следовательно, объективное положение вещей уже отражено субъектом в свойстве установки до того, пока оно будет отражено в его восприятии, суждении, воспоминании» (курсив Д.Н.Узнадзе) [8, с. 56].

Грузинскими психологами вводится также понятие первичной (фиксированной) установки и вторичной – более сложного, социально обусловленного формирования.

По мнению А.С. Прангишвили, установка включает в себя такие понятия, как потребность, понимаемая как «поведенческая диспозиция», «поведенчески определяемое состояние» (Толмен), «потребность как то, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде» (А.Н.Леонтьев), так как «является психологическим содержанием взаимодействия потребности и объективной ситуации, на базе которой возникает деятельность определенной направленности» [5, с. 33].

Таким образом, теория установки в исследованиях грузинской научной школы Д.Н.Узнадзе относится к методологическим теориям психологии наряду с теорией деятельности (научная школа А.Н. Леонтьева).

Термин "профессиональные установки" впервые вводит бихевиористами, исследовавшими различную моторную активность рабочих при совершении тех или иных трудовых операций. В современной психологии понятие социально-психологических установок используется в социальной психологии труда, инженерной психологии. На социальную обусловленность установки указывают и представители научной школы Д.Н. Узнадзе. «Установка, определяющая социальное поведение и представляющая собой его психологическую основу, является социальной установкой, т.к. в ее формировании, наряду с другими факторами, участвуют и факторы социальные», - пишет Ш.А. Надирашвили [6, с. 264].

Представляет определенный интерес концепция В.А. Ядова о социальных диспозициях личности, «фиксированных в ее социальном опыте предрасположенностях воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [11, с. 3], а также необходимости ее исследовать не обособленно, а в условиях осуществления конкретной деятельности.

Именно исследование социально-психологических установок (СПУ) в рамках конкретной профессиональной деятельности посвящены работы Э.С. Чугуновой и ее учеников [10]. В структурном отношении применительно к профессиональной деятельности Э.С. Чугунова выделяет 6 компонентов, формирующих профессиональные установки:

1. Эмоциональный (сензитивный) компонент, связанный с отношением личности к профессии, обнаруживающий степень удовлетворенности специальностью.

2. Коммуникативный компонент, облегчающий/затрудняющий развитие системы деловых и межличностных связей в процессе профессионального взаимодействия.

3. Когнитивный компонент, выявляющий относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов.

4. Мотивационный компонент, связанный с осознанием стимулов трудовой деятельности, соотношением внешних и внутренних факторов регуляции поведения в условиях профессиональной деятельности.

5. Практический (поведенческий) компонент демонстрирует степень пассивно-активного отношения специалиста к профессиональным обязанностям, предрасположенность личности к реальным положительным / отрицательным действиям в своем микросоциуме.

6. Рефлексивный компонент выступает в качестве перевода одного вида активности в другой, стимулирует саморегуляцию личности и означает стремление к самопознанию, к осмыслению и оценке собственных действий, поступков, а также отражает реальную ситуацию и представления о ней, прогнозирует собственное поведение и поведение других людей.

Под социально-психологической установкой иностранного студента-филолога понимается предрасположенность, готовность к определенному социальному реагированию. Социальные установки не только формируются в профессиональной деятельности, но и оказывают влияние на характер ее протекания ином социуме.

Вопрос о влиянии установок на поведение не решается однозначно. Д. Майерс указывает, что установки предопределяют поступки, если уменьшены другие влияния, если установка соответствует действию и если она достаточно сильна, зафиксирована не только в сознании, но и в опыте деятельности. [2, с. 162]. При этом «механизм взаимосвязи между различными элементами диспозиционной структуры и ситуаций поведения следует рассматривать именно как механизм мотивации, обеспечивающий целесообразное управление поведением личности, его саморегуляцию» [2, с. 31].

Рассмотрим соотношение социальных мотивов и установок. В целостном мотивационно-смысловом образовании мотивы выполняют побудительную функцию, тогда как установки, включающие в себя

мотивационный компонент (Э.С. Чугунова), выполняют регуляционную функцию (А.Г. Асмолов), благодаря чему и задают определенное восприятие, реакцию на те или иные социальные объекты.

Нам представляется целесообразным рассматривать, вслед за В.К. Вилюнасом, процесс мотивации как сложное поле, включающее в себя мотивационно-смысловые образования, которые содержат иерархическую систему социальных мотивов и формирующихся на их основе социальных установок. Нам кажется идея мотивационно-смысловых образований, функционирующих в рамках определенной деятельности, позволяет связать их с конкретной профессиональной деятельностью иностранного учителя-русиста. Если конкретный вид профессиональной деятельности характеризуется предметностью и мотивированностью, то мотивационно-смысловые образования отражают как содержательный (предметный) план, так и план побуждения. В связи с этим отпадает необходимость рассматривать отдельно мотивы и установки, так как они выступают комплексно, в системе, как единое мотивационно-смысловое образование, актуальное для реализации данного вида профессиональной деятельности.

Таким образом, мотивационное поле отношений – мотивационно-смысловые образования – иерархическая система мотивов и социальных установок. Представляется целесообразным выделять специфическую профессиональную направленность, формирующуюся и функционирующую в рамках конкретного вида профессиональной деятельности будущего учителя-русиста.

Под профессиональными установками иностранного студента-филолога в рамках мотивационной парадигмы мы понимаем такую социально-психологическую предрасположенность будущих учителей-русистов к восприятию, оценке и действию, которая определяет характер протекания профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональные установки рассматриваются нами как такие смысловые образования, которые фиксируют, закрепляют в сознании иностранного учителя определенные стратегии восприятия, оценки, действия. Как всякие смысловые образования они имеют содержание (предметность) и мотивированность, так как формируются на базе мотивов и целей профессиональной деятельности. В соответствии с нашей теоретической позицией – рассматривать уровни профессиональной деятельности иностранных студентов-филологов как регуляционные, от обобщенного к конкретному – можно выделить три типа установок в зависимости от уровня их функционирования:

- 1) уровень смысла педагогической деятельности (уровень профессионального сознания и самосознания),
- 2) уровень непосредственной деятельности (уровень общих стратегий поведения),
- 3) уровень ситуативный (тактика, индивидуальное реагирование).

Такой подход позволяет рассматривать профессиональные установки в непосредственной связи с особенностями профессиональной педагогической деятельности будущих иностранных учителей-русистов.

Выводы. Профессиональные установки есть такое разноуровневое мотивационно-смысловое образование, проявляющееся как готовность иноязычной личности воспринимать определенным образом условия деятельности и действовать в них соответствующим образом, которое пронизывает все аспекты профессиональной деятельности от профессионального самосознания до действия или поступка.

Следовательно, при обучении иностранных студентов русскому языку, кроме работы интеллекта и моторных процессов обязательно принимает участие установка. В нашем случае мы говорим о языковой и профессиональной установке, которые и формируют будущего учителя-русиста.

Литература:

1. Имедадзе И.В. Установка как системообразующий фактор деятельности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси, 1990.
2. Майерс Д. Социальная психология, 1997.
3. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Педагогика, 1990.
4. Матина Г.О. Профессиональные установки в деятельности педагогов: дисс. Канд. Псих. Наук. – СПб., 1999.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981.
6. Надарашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси. 1987.
7. Санжаева Р.Л. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: АДД. – Новосибирск, 1997.
8. Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран: Монография – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008.
9. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М. - Воронеж, 1997.
10. Чугунова Э.С. О социально-психологических установках в инженерном труде. – Вестник Ленинградского университета. – 1971.
11. Чугунова Э.С., Багджюне Д.М. Профессиональные установки и актуальные проблемы руководителей коллективов // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси, 1990.

Педагогика

УДК:373

кандидат педагогических наук Сегова Татьяна Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению возможностей технологии ТРИЗ в развитии речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы выявлена сущность развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. Охарактеризован потенциал технологии ТРИЗ в дошкольной образовательной организации. Выявлены возможности технологии ТРИЗ в развитии речевого творчества детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: речевое творчество, старший дошкольный возраст, ТРИЗ, творческое рассказывание, сочинение сказок, составление лимериков, составление загадок.

Annotation: this study is devoted to the study of the possibilities of TRIZ technology in the development of the speech creativity of children of senior preschool age.

Based on the study and analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of the development of the speech creativity of children of the senior preschool age is revealed. The potential of TRIZ technology in a preschool educational organization is characterized. The possibilities of TRIZ technology in development of speech creativity of children of the senior preschool age are revealed.

Keywords: speech creativity, senior preschool age, TRIZ, creative narration, composition of fairy tales, compilation of limericks, making riddles.

Введение. В настоящее время проблема развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста все больше привлекает внимание психологов и педагогов. Общество и целевые ориентиры Федерального государственного стандарта дошкольного образования направлены на то, чтобы по завершении дошкольного образования ребенок проявлял инициативу и самостоятельность, обладал развитым воображением, владел устной речью, умел использовать речь для выражения своих мыслей, умел выделять звуки в словах, проявлял любознательность, интересовался причинно-следственными связями [1].

Для того чтобы реализовать целевые ориентиры, необходимо организовать образовательный процесс по развитию речевого творчества детей старшего дошкольного возраста, используя методы инновационной педагогической технологии ТРИЗ.

Использование ТРИЗ в организации образовательного процесса ориентировано на то, чтобы обучающийся умел не только самостоятельно принимать решения, предвидеть последствия своих действий и нести ответственность за свои поступки, но и имел активное словотворчество, мог составлять творческие рассказы, сочинять сказки и поэтические произведения.

В педагогической науке и практике описаны и применяются методы ТРИЗ, но чаще всего в развитии воображения и мышления дошкольников. Воспитывая и развивая дошкольников, не все педагоги достаточно внимательны к его речи. Одни не подозревают о существовании речевого творчества, а при его проявлениях не знают, как на это реагировать, другие знакомы с новым термином, но не имеют представлений о методах технологии ТРИЗ.

Следовательно, перед педагогической наукой и практикой обучения и воспитания стоит задача описания термина речевое творчество и использования методов ТРИЗ-педагогике в организации образовательного процесса по развитию речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. Творчество ребенка проявляется во всех видах деятельности, которой он занимается, в том числе и речевой. Речевое творчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Ребенок в дошкольном возрасте не просто активно овладевает речью, а творчески осваивает языковую действительность.

Изложение основного материала статьи. В самостоятельном словообразовании, по мнению Д. Б. Эльконина, проявляется проводимая ребенком работа по овладению языком как реальной, предметной действительностью [6, с. 87]. Такую детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют речевым творчеством.

Речевое творчество — самостоятельная деятельность детей по построению связных высказываний, вызванных восприятием произведений искусства, стимулирующих использование детьми разнообразных выразительных языковых средств, передающих впечатления ребенка от художественной информации [2, с. 46].

Через детское речевое творчество открывается важный фактор речевого развития, внутренняя спонтанная активность в отношении воспринимаемого извне материала. Эта активность обусловлена, с одной стороны, особенностями функционирования мозга ребенка, а с другой — возможностями, предоставляемыми организацией усваиваемого языка [4, с. 246].

Речевое творчество играет огромную роль в развитии мышления дошкольников. Накопление словаря, освоение простых, а затем и достаточно сложных грамматических структур, умение слушать других, понять и самому построить нужное предложение — необходимые условия развития логических форм мышления у дошкольников. Л. С. Выготский утверждал, что в дошкольном возрасте речь ребенка становится интеллектуальной, а мышление — речевым.

Благодаря развитию речевого творчества формируется личность ребенка, так в качестве основных условий развития самосознания и самооценивания в психологии выделяют общение с окружающими. Общение играет важную роль в развитии самооценки, благодаря которой ребенок усваивает формы, виды и критерии оценки [4, с. 254].

Творческое рассказывание — вид речевого творчества, обучение которому проводится, начиная со средней группы. Перед педагогом стоят следующие задачи: формирование связной монологической речи, стремление использовать в высказываниях различные типы предложений, поддерживать стремление и развивать умение составлять творческие рассказы [9, с. 58].

Для решения поставленных задач необходимо ознакомить старших дошкольников с методом, предложенным авторами ТРИЗ, — «Кольца Луллия».

В работе с детьми старшего дошкольного возраста используются четыре круга с восьмью секторами на каждом. На всех секторах круга картинками или знаками обозначаются какие-либо объекты. Например, на первом круге — изображения животных (кошка, корова, коза и т. д.). Второй круг — изображения места обитания животных (дом, лес, улей и т. д.). Третий круг — изображения пищи животных (кость, молоко, трава и т. д.).

Дошкольникам предлагается найти соответствия на кругах. Например, по просьбе воспитателя они выбирают на нижнем круге понравившееся животное, затем, поворачивая средний круг, отыскивают изображение места обитания выбранного животного и располагают его над животным, на маленьком круге таким же образом находят пищу выбранного животного. Объясняют, что получилось, и по просьбе воспитателя составляют рассказ.

Следующее задание — раскрутить круги, дошкольники смотрят, какие изображения на кругах оказались под стрелкой, называют их. Например, под стрелкой оказались: кошка, улей, цветок. Задача дошкольников — объяснить практическую значимость получившегося объекта. Обсуждается ситуация: «кошка живет в улье и

питаются цветами, потому что». На основе фантастического преобразования составляется творческий рассказ. По итогам преобразования организуется продуктивная деятельность.

Нельзя не отметить универсальность данного дидактического пособия. Используя лишь несколько кругов, можно получить либо разные варианты игры, либо дополнения к проводимой игре. Дошкольники с удовольствием самостоятельно заменяют круги, комбинируют задания, пытаются сами определить цель и правила игры.

Обучая дошкольников составлению творческого рассказа на тему, заданную педагогом, и по сюжетным иллюстрациям, можно использовать метод «Каталог». С помощью данного метода дошкольники обучаются составлять связный текст сказочного содержания с помощью выбранных наугад носителей (персонажей, предметов, действий). Дошкольникам предлагается составить рассказ на заданную тему, в определенный момент педагог предлагает выбрать из каталога первое попавшееся слово и вставить в появившийся рассказ, сочетая его с уже имеющимся сюжетом.

Примерная цепочка вопросов для детей 5–7 лет:

1. Жил-был — кто?
2. Какой он был?
3. Что умел делать?
4. Пошел гулять (путешествовать) куда?
5. Искать (Что? Кого?)?
6. Встретил злого кого?
7. Что этот отрицательный герой делал (или умел делать)?
8. У нашего героя был друг? Кто? Какой он был?
9. Как он мог помочь главному герою?
10. Что стало со злым?
11. Где наши друзья стали жить?
12. Что они стали делать [10]?

Сочинение сказок — вид речевого творчества, обучение которому проводится, начиная со средней группы. Перед педагогом стоят следующие задачи: упражнять в умении подбирать определения к заданному слову, формировать связную речь, формировать знания о структуре сказки, развивать творческое воображение [8, с. 126]. Для решения поставленных задач необходимо использовать методы ТРИЗ по сочинению сказок.

1. «Волшебный экран» — модель построена на основе системного оператора. Представляет собой «девятиэкранку», с помощью которой старшие дошкольники совместно с педагогом сочиняют сказку по заданному алгоритму. Освоение данной модели возможно с 5-ти лет. Рассмотрим алгоритм сочинения сказки с помощью метода «Волшебный экран».

Дошкольники вместе с педагогом выбирают главного героя, обсуждают:

- а) черты характера;
- б) его поведение в детстве;
- в) ближайшее окружение в этот период.

Выявляется отрицательный персонаж, который мешает, вредит главному герою. Обсуждаются:

- а) поступки героя, который стал взрослым;
- б) его качества (целеустремленность, настойчивость, умение преодолевать трудности) и способы действия при решении задач [10].

2. «Морфологическая таблица» с одной горизонтальной осью представляет собой волшебную дорожку и обозначает по горизонтали четыре ячейки.

Рассмотрим алгоритм сочинения сказки:

1. Выбор главного героя.
2. Определение его характера, мотивов и цели поступков.
3. Выбор объектов взаимодействия.
4. Описание действий главного героя, которые он совершает для достижения цели. Последовательное фиксирование изменений, происходящих с ним при взаимодействии с другими объектами, описание реакции этих объектов.
5. Подведение итога-результата изменений героя (героев) и выведение жизненных правил.
6. Придумывание названия получившейся сказки [10].

Рассмотрим схему метода «Волшебная дорожка» (табл. 1).

Таблица 1

«Волшебная дорожка»

	Магазин	Лес	Ферма	Детский сад
Колобок				

После ознакомления с «Волшебной дорожкой» данный метод усложняется, увеличивается количество героев (табл. 2).

Таблица 2

«Морфологическая таблица»

	Магазин	Лес	Ферма	Детский сад
Баба Яга				
Красная Шапочка				

В старшем дошкольном возрасте главными героями могут быть любые чувства (любовь, ненависть, зависть, страх) и объекты, которые путешествуют с какой-либо целью. Вывод жизненного правила зависит от

стратегии сочинения. Когда выбирается главный герой, обладающий отрицательными качествами или имеющий недостойные цели, в результате взаимодействий с другими героями он либо перевоспитывается, либо остается в одиночестве.

Развивая умения старших дошкольников сочинять сказки (новых концовок к знакомым сказкам или сказок с хорошо знакомым сказочным героем), следует применять метод — типичные приемы фантазирования. Данные приемы возможно использовать в работе с дошкольниками с младшей группы.

Названия приема даны в виде имён волшебников, каждый волшебник имеет своё графическое обозначение. Рассмотрим возможности каждого волшебника.

1. Волшебник «Увеличение-уменьшение». Данный волшебник может помочь дошкольникам сочинить сказку с хорошо знакомым героем, увеличить (уменьшить) его или его свойство. С данным приемом дошкольники знакомятся в таких произведениях, как «Дюймовочка», «Мальчик-с-пальчик», «Кот в сапогах» и т. д.

2. Волшебник «Деление-объединение». Данный прием формирует представления о том, что объекты окружающего мира состоят из составных частей. Волшебник может разделить любой объект на части или объединить со свойствами другого объекта. Например, в сказке в стихах К. И. Чуковского «Мойдодыр» умывальник стал разговаривать и думать, то есть объединился со свойствами человека.

3. Волшебник «Оживление-окаменение». Данный волшебник одним прикосновением может оживить или окаменить любой объект. Например, в сказке в стихах К. И. Чуковского «Мойдодыр» мочалка стала летать, умывальник ожил [7, с. 35].

Самым сложным видом речевого творчества является поэтическое творчество. Обучение поэтическому творчеству в дошкольной образовательной организации проводится, начиная со старшей группы. Перед педагогом стоят следующие задачи: нахождение предметов, схожих по какому-либо признаку в окружающей обстановке, воспитание любознательности, развитие интереса к поэтическому слову, активизирование познавательной и речевой деятельности детей. Для решения поставленных задач эффективно использовать модели составления загадок.

Первая модель: «Какой? Что бывает таким же?». Детми выбирается объект, о котором будет составлена загадка. В левой колонке дошкольники описывают объект, а в правой колонке пишут названия объектов, обладающих таким же свойством. Записи может делать как воспитатель, так и дети в виде рисунков. Рассмотрим пример модели составления загадки про арбуз (табл. 3).

Таблица 3

Модель составления загадки про арбуз

Какой?	Что бывает таким же?
Круглый	Мяч
Красный	Яблоко
Сладкий	Конфета

После заполнения таблицы воспитатель предлагает прочитать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки «Как» или «Но не». Итоговая загадка про арбуз: «Круглый, но не мяч, красный, но не яблоко, сладкий, но не конфета».

Вторая модель: «Что делает? Что (кто) делает так же?». Заполняется аналогично первой модели, только дошкольники описывают действия объекта. Рассмотрим пример модели составления загадки про мяч (табл. 4).

Таблица 4

Модель составления загадки про мяч

Что делает?	Что делает так же?
Скачет	Кенгуру
Катится	Колесо
Легит	Птица

После заполнения таблицы воспитатель предлагает прочитать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки «Как» или «Но не».

Итоговая загадка про мяч «Скачет, как кенгуру, катится, как колесо, летит, как птица».

Третья модель: «На что похоже? Чем отличается?». Дошкольники заполняют таблицу, сравнивая один объект с каким-либо другим объектом, находят между ними общее и различное. Рассмотрим пример модели составления загадки про ежа (табл. 5).

Таблица 5

Модель составления загадки про ежа

На что похоже?	Чем отличается?
Игольница	Но живой
Колючка	Но тяжелее
Кактус	Но кактус растение

После заполнения таблицы воспитатель предлагает прочитать загадку, вставляя между строчками правого и левого столбцов связки «Но не». Итоговая загадка про ежа «Похож на игольницу, но живой; похож на колючку, но тяжелее; как кактус, но не растение» [5, с. 33].

Также старших дошкольников обучают составлению лимериков. Для составления лимериков используют пособие-домик «Рифма». На верхнем этаже находится объект, о котором будет составляться лимерик. На третьем этаже — изображения, которые говорят о том, какой этот герой и его признаки. На втором этаже изображения показывают, что делал (делает) данный герой. На первом этаже — с кем дружит герой. Все этажи дома, а вследствие — строчки, рифмуются между собой. Пятая строчка сочиняется вне домика «Рифма». Дошкольникам объясняется, что пятая строчка не рифмуется, поэтому не может поселиться в доме. Последняя строчка представляет собой вывод или мораль. Получившийся лимерик проговаривают совместно с дошкольниками и фиксируют в виде рисунков и схем. Рассмотрим модель составления лимерика про кошку (табл. 6).

Таблица 6

Модель составления лимерика про кошку

Этаж	Вопросы	Лимерик
2	Какой?	Мокрая, как ладошка
3	Что делал?	В поле за мышкой бежала
4	С кем общался?	А потом с щенком играла
Вывод (утверждение или мораль)		Вот какая озорная кошка!

Следует напомнить дошкольникам о том, что лимерик необходимо начинать со слов «Жила-была». Также можно менять связки в составлении лимериков на такие, как «Если бы, но не», «Что было бы, если бы» [7, с. 37].

Развивать умение составлять лимерики можно, используя знакомое пособие «Кольца Луллия». На первом круге размещаем изображения объектов, второй круг — изображения, обозначающие признак объектов. Третий круг — изображения предметов в рифму. Дошкольники, экспериментируя разными сочетаниями кругов, составляют лимерики. По итогам преобразования организуется продуктивная деятельность.

Выводы. Педагог, использующий ТРИЗ технологию, должен соблюдать правила взаимодействия со старшими дошкольниками. Должны отсутствовать отрицательные оценки в адрес ребенка, желательно применять в качестве оценочных слов такие, как «замечательно», «здорово», «необычный подход», поддерживать ребенка, когда он хочет возразить взрослому, учить доказывать, возражать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения [3, с. 84].

Если все этапы технологии ТРИЗ соблюдены, то по завершении старшего дошкольного возраста мы получим творческую, развитую личность, умеющую свободно владеть словом, понимать его значение, самостоятельно строить связные высказывания и обладающую навыками речевого творчества.

В данном исследовании описаны возможности методов ТРИЗ-педагогике в организации образовательной деятельности по развитию речевого творчества детей старшего дошкольного возраста. Выявлено, что развитие речевого творчества детей старшего дошкольного возраста, вероятно, может осуществляться эффективно, если в организации непосредственно образовательной деятельности использовать описанные методы ТРИЗ технологии.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1155.pdf.
2. Абсалямова А. Г. Актуальные проблемы развития речевого творчества детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2016. — № 9. — С. 46–52.
3. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — Минск: ИВЦ Минфина, 2008. — 112 с.
4. Дружинина В. Н. Психология. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2002. — 672 с.
5. Нестеренко А. А. Страна загадок. О развитии творческого мышления детей ТРИЗ-ОТСМ. — М.: ИГ Вось, 2017. — 192 с.
6. Психология дошкольного возраста. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. П. Абдулова, Е. И. Изотова, Г. Р. Хузеева. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 240 с.
7. Сидорчук Т. А. Познаём мир и фантазируем с кругами Луллия. Практическое пособие для занятий с детьми 3–7 лет. — М.: АРКТИ, 2017. — 40 с.
8. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Издательство института психотерапии, 2001. — 256 с.
9. Ушакова О. С. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 144 с.
10. Миронова А. Р. Использование развивающей технологии ТРИЗ в образовательном процессе детского сада: [Электронный ресурс]. — URL: <https://sites.google.com/site/mirovalt> (дата обращения: 09.05.2018).

УДК 371

старший преподаватель Семенова Диана Иосиповна

Таврическая академия (структурное подразделение)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный

университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению методики формирования речевых навыков диалогического общения у будущих филологов иностранного языка в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе. Основное внимание в работе отведено определению и анализу этапов становления у студентов навыков диалогического общения.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, диалогические общение, навыки диалогического общения, речевые упражнения, этапы работы над диалогом, этапы становления коммуникативных диалогических навыков, коммуникативная компетентность.

Annotation. The article is devoted to the study of the method of formation of speech skills of dialogical communication in future philologists of a foreign language in the framework of their professional training in higher education. The main attention is given to the definition and analysis of the stages of formation of students' skills of dialogue communication.

Keywords: dialogue, Dialogic speech, Dialogic communication, the skills of Dialogic communication, speech-exercises, the dialogue stages of the development of dialogical communicative skills, communicative competence.

Введение. Система профессиональной подготовки будущего филолога иностранного языка, в частности английского, своей основной целью предусматривает формирование коммуникативной компетентности. В свете современных достижений науки и развития системы образования компетентности рассматривается как обязательное условие профессиональной подготовки будущего филолога английского языка и показатель качества его образования.

Коммуникативная компетентность как интегративная характеристика филолога, сочетающая в себе набор личностных и профессиональных качеств, способностей и компетенций, формируется в рамках реализации различных видов деятельности, в том числе и путем систематической педагогической деятельности по развитию речи обучающихся.

В системе речевой деятельности выделяют четыре основных вида, среди которых наиболее показательным, ввиду своей социальной функции, является говорение. Данный вид речевой деятельности реализуется в двух основных формах: монолога и диалога. Однако на основе анализа требований к уровню сформированности профессиональных компетенций будущего филолога английского языка, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО, уточним, что одним из важнейших требований является умение специалиста свободно владеть разговорной речью на иностранном языке и вступать в межличностное диалогическое общение. Так, диалогическое общение выступает и в роли средства развития коммуникативной компетентности будущих учителей английского языка и показателем качества их профессиональной подготовки.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что формирование диалогических умений и навыков диалогического общения является одной из важнейших задач филологического образования и профессиональной подготовки будущих филологов иностранного языка.

Формирование навыков диалогического общения представляет собой сложную методическую систему, которая включает ряд поэтапных действий применения педагогических механизмов, методов и средств.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение этапов и специфики формирования навыков диалогического общения у будущих филологов английского языка в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к изучению методических особенностей, целесообразно рассмотреть теоретическую сторону изучаемого вопроса. В основе всех методических действий в ключе изучаемой проблемы лежит сложная философская категория – диалог. Данный феномен является предметом изучения ряда наук. В рамках филологии и методики преподавания филологических дисциплин диалог рассматривается как разновидность разговорной речи и один из подвидов речевой деятельности, представляющий собой последовательно производимые в языке коммуникативные акты, которые в научной литературе определяются в значении дискурса.

Диалог материализуется в рамках диалогического общения. На основе определения теоретика диалогического подхода в философии и культурологии М.М. Бахтина, который определяет диалог как особую коммуникативную среду [1], исследовательница Е.М. Галишникова характеризует диалогическое общение как «особый этап коммуникативного процесса, направленный на установление личностных контактов, на формирование способности к свободному владению иностранным языком» [2, с. 79].

Изучение других подходов позволяет рассматривать диалогическое общение как единицу коммуникативной компетентности [4].

Рассмотрев теоретические аспекты диалогического общения, обратимся к изучению методики развития диалогических речевых навыков студентов-филологов в рамках образовательного процесса высшей школы.

Методическая система формирования диалогической речи базируется на следующих принципах:

- обучения устного речевому общению;
- отбора тематики и языкового материала;
- организации диалогического общения с учетом интересов и возможностей обучающихся;
- разработки упражнений и форм работы на основе учета структуры занятий коммуникативной подготовки иностранному языку и этапов становления диалогических речевых навыков.

В.Л. Скалкиным сформулированы следующие принципы обучения устному общению на иностранном языке на основе диалога как дидактического средства:

- принцип коммуникативной направленности обучения;
- моделирование типичных коммуникативных ситуаций;
- обучение диалогу как языковой мыслительной деятельности;
- обучение диалогической речи как форме социального поведения;
- проработка ситуативно-речевой стереотипии диалогического контакта;
- принцип типологии диалогической речи;
- организация постепенного подхода к обучению диалогу;
- принцип распределения ролей;
- использование комплекса упражнений [5].

Развитие диалогических способностей будущих филологов происходит путем использования вариативных по содержанию и типу речевых упражнений. В рамках данного исследования, по нашему мнению, стоит указать, что при разработке системы упражнений по формированию диалогических навыков студентов-филологов английского языка целесообразно ориентироваться на этапы их становления. В этой связи подбор упражнений должен включать систему учебных действий: от рецептивных (элементарных по операционному составу) до производительных, достаточно сложных, которые ставят студентов перед необходимостью многократного, вариативного и творческого применения полученных в процессе обучения знаний и навыков в различных связях и условиях.

Применение речевых упражнений требует от обучающихся реализации рецептивной, репродуктивной и продуктивной деятельности. В соответствии с этим исследователи выделяют следующие виды тренировочных упражнений:

1. Рецептивные, к которым относятся как общеречевые, так и стилистические упражнения. Такие упражнения требуют от будущего специалиста:

- восприятия, осознания и фиксации в памяти полученной информации;
- характеристики языковых средств текста с определенной точки зрения;
- группировки языковых средств по указанному признаку;
- оценки и анализа языковых средств;
- нахождения стилистического несоответствия в воспринимаемом высказывании и т.п.

2. Репродуктивные упражнения связаны с умением обучающихся воспроизводить приобретенные знания, а именно:

- показывать способы деятельности (по образцу, схеме, алгоритму и др.);
- реализовывать отбор языковых средств по определенному признаку;
- расширять предложения путем вставки слов по содержанию;
- отвечать на вопросы;
- пересказывать (подробно, сжато и выборочно).

3. Производительные упражнения, требующие от студента:

- творческого применения знаний;
- использование приобретенных знаний в новой ситуации;
- владеть способами деятельности, необходимыми для выполнения трансформации текстов, их редактирования, написания сочинений в разных стилях, типах и жанрах речи, составления диалогов различных видов и др. [3].

Высший уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности в контексте такого ее показателя, как диалогические навыки, является умение будущих филологов самостоятельно составлять диалоги на иностранном языке.

Так, в системе деятельности преподавателя одной из самых сложных проблем, связанных с обучением диалогической речи, является обучение студентов самостоятельно строить диалоги, а также поддерживать дискуссию, изменять текст составленного диалога.

При обучении студентов составлению диалогов на английском языке преподавателю необходимо знать стадии его проектирования. Так, указанный процесс развернутого вида включает следующие стадии:

1. Проектирование диалога, его ситуативная экспозиция. Экспозиция определяет действующих лиц, условия и обстоятельства, в которых проходит беседа, отношение собеседников к предмету беседы. В процессе развития диалогической речи инициативная экспозиция усложняется и детализируется.

2. Развитие реплик и управление диалогом в ходе его проведения. Обучение диалогической речи на элементарном уровне – это коллективное формулирование реплик под руководством преподавателя. Со временем формы обучения парного диалога становятся более совершенными и мобильными.

3. Фиксирование реплик диалога в памяти и самостоятельная презентация студентом диалога. После составления диалога происходит его фиксация в памяти и его самостоятельная презентация. Как правило, повторное чтение без изменений быстро приводит к ослаблению интереса студентов, однако их интерес возобновляется при осуществлении деятельности по дальнейшей трансформации составленных диалогов [6].

При реализации поэтапного формирования у будущих филологов английского языка навыков диалогического общения преподавателю стоит придерживаться следующих рекомендаций:

- перед студентами следует ставить простую и доступную цель;
- воспитательная и практическая образовательная цель должна соблюдаться в единстве;
- при работе над диалогами стоит уделять внимание развитию как устной, так и письменной речи.

- для обеспечения эффективности процессу формирования диалогических навыков будущих филологов английского языка со стороны преподавателя требуется тщательная системная подготовка по подбору языкового материала и средств наглядности; по установлению, с какими трудностями студенты могут столкнуться и как их следует преодолеть; а также по разработке четкого алгоритма работы в аудитории.

На основе вышеизложенного можно определить основные этапы методики развития навыков диалогического общения будущих филологов английского языка:

- определение и объяснение задания;
- сообщение о характере конечной формы работы;
- работа над текстовым материалом, на основе которого происходит формирования диалогической речи;

- постановка основных вопросов, которые способствуют раскрытию содержания текста, создания языковой базы, закреплению нового материала, необходимого для выполнения задания.
- работа над диалогом, включающая сначала коллективную, затем индивидуальную (парную) деятельность, завершающуюся самостоятельной презентацией диалога;
- коррекция ошибок, обсуждение результатов реализованной деятельности.

Выводы. Таким образом, в системе реализации профессиональной подготовки будущих филологов английского языка основной целью является формирование коммуникативной компетентности студента. В рамках реализации данной деятельности необходимым условием является формирование у студентов навыков диалогического общения как одного из путей достижения высокого уровня устной речи на иностранном языке.

Формирование навыков диалогического общения предполагает разработку сложной методической системы, основывающейся на применении речевых упражнений с нарастающей сложностью, используемых в соответствии с этапами и стадиями становления устных речевых навыков.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 445 с.
2. Галишникова Е.М. Реализация коммуникативного подхода через обучение диалоговому общению в процессе изучения иностранного языка в экономическом вузе // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 78-80.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. учеб. пособие для студ. лингв. унтов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез. – 2 изд. испр. – М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 336 с.
4. Звягинцева Е.П., Дробышева Н.Н. Диалоговое обучение в процессе профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 5 (25).
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английской речи): пос. для учит. – К., Рад. школа., 1989. – 158 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин – М.: Филоматис, 2004. – 446 с.

Педагогика

УДК: 378.4

кандидат филологических наук, доцент Семушина Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Валеева Эльвира Энверовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань);

кандидат исторических наук, доцент Крайсман Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ С ЦЕЛЬЮ ИНТЕГРАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ИНЖЕНЕРНОЕ СООБЩЕСТВО

Аннотация. Статья посвящена системе обучения иностранному языку в технологическом университете. Одним из направлений развития российского инженерного образования является интеграция в глобальную систему образования и технологий. Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) разработал программу интенсивного изучения языка с целью последующей интеграции будущих инженеров в мировое инженерное общество. Программа интенсивного изучения языка существует в очной и дистанционной формах, в виде бесплатных дополнительных занятия для студентов и преподавателей. Число студентов, особенно обучающихся в магистратуре, принимающих участие в программе, растет, что демонстрирует постоянно усиливающийся интерес к программе.

Ключевые слова: интенсивное изучение языка, международная связь, онлайн-оценка, перевод.

Annotation. The articles focuses on the system of study of foreign languages in technological university. One of the aims of Russian engineering education is integration into the global system of education and technology. Kazan National Research Technological University (KNRTU) developed the program of intensive language learning to provide better integration of future engineers into the global engineering society. The program of intensive language learning exists in in full-time and distant forms, free classes for students and lecturers. A number of students taking part in the program is rising which shows a constant interest. The program that makes them interested most of all is a Master's degree program.

Keywords: intensive language learning, international communication, on-line assessment, translation.

Введение. В настоящее время выпускник технологического университета, имеет возможность стать конкурентоспособным специалистом, если наличие знаний по своей специальности сочетается с владением иностранным языком на хорошем уровне. Современное российское инженерное образование нацелено на интеграцию в глобальную систему образования и науки, в частности, в 2012 году была внедрена программа «Топ-100» (лучшие 100 университетов мира), финансируемая правительством России. Программа направлена на международное признание российского образования и науки. К 2020 году пять российских высших учебных заведений должны войти в список 100 лучших университетов мира. В процессе достижения этой цели российские университеты столкнулись со следующими проблемами: низкая публикационная активность в международных научных журналах, проблемы с участием в международных мероприятиях (конференции, форумы, исследовательские проекты), отсутствие предметов, преподаваемых на иностранном языке (английском), наличие которых может привлекать иностранных студентов. Для достижения поставленных правительством РФ задач и получения международного признания Казанский национальный

исследовательский технологический университет предпринимает следующие меры: преподавание иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации, увеличение числа основных и дополнительных образовательных программ, развитие межкультурной компетентности студентов и персонала, активизация международного сотрудничества.

Один из способов интенсификации международного сотрудничества является предоставление возможности студентам технических специальностей проходить обучение за рубежом и впоследствии возвращаться в РФ, вооруженными новыми знаниями в области специализации, что в свою очередь требует знания иностранного языка. Кроме того, студенты должны иметь возможность вовремя узнавать о новых тенденциях и открытиях, осуществляемых иностранными коллегами, повышать публикационную активность, представлять свои исследования на международном уровне. В соответствии с новыми требованиями глобального образования изменились роли профессорско-преподавательского состава [2], так как все большее число появляющихся программ, направленных на получение двойного диплома, требует грамотного преподавания специализированных предметов с использованием иностранного языка. Для достижения данных целей в 2014 году Ученый совет Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) определил основные направления совершенствования изучения иностранного языка, а именно, принял решение об интенсивном дополнительном изучении иностранных языков (английский, немецкий, французский) студентами и профессорско-преподавательском составом высшего учебного заведения, а также о развитии программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Изложение основного материала статьи. Целью научного исследования является освещение особенностей организации программы интенсивного изучения иностранных языков в Казанском национальном исследовательском университете, разработанной с целью интеграции в международное научное сообщество.

Согласно программе основного образования бакалавриата и магистратуры, иностранный язык изучается один год в бакалавриате и один год в магистратуре (2 часа в неделю). Предполагается, что учащийся достигнет следующих уровней языка - General Language (B1, B2) или Language for Special Purposes (C1). В некоторых случаях, будучи интегративной частью международного научного общества, будущий ученый должен обладать уровнем владения языком, который может позволить ему свободно общаться (Language for Academic Purposes). Кроме того, в рамках международного сотрудничества активизируются популярные программы обмена с полной финансовой поддержкой: Fulbright, Алгарыш, Global education, etc. Чтобы получить данный грант студент обязан сдать один из следующих международных стандартизованных экзаменов - TOEFL, IELTS (English), DELF (France).

Согласно внедренной в КНИТУ программ предполагается интенсивное изучение трех языков: английский, немецкий, французский. Принимая во внимание значительную перегрузку студентов, внедрение элементов дистанционного обучения необходимо для совершенствования процесса обучения иностранному языку. Соответственно, программа интенсивного обучения иностранному языку функционирует в очной и дистанционной формах. При разработке системы обучения иностранному языку был проанализирован опыт работы дистанционных программ «Ана Теле» (татарский язык) и «Переводчик в сфере профессионального общения» в Казанском федеральном университете [4, 5]. Дистанционно, в первую очередь, проводится контроль знаний, что приводит к сокращению времени оценивания, быстрой обратной связи и немедленному анализу результатов, индивидуализации процесса оценки и развитию самодисциплины. Причем данный вид контроля выполняет не только контролирующую, но и обучающую функцию.

Содержание бесплатных дополнительных занятий разрабатывается с целью подготовки к международным экзаменам или написанию научных статей на английском, французском, немецком языках. Студенты отбираются с первого и второго курсов на основе рекомендаций своих научных руководителей. Обучение продолжается 2 года, два занятия в неделю. Исходный уровень знаний студентов Intermediate. Для обеспечения высокого уровня преподавания и интенсификации международной деятельности используются специальные языковые центры (английский, французский, немецкий), оснащенные аудиовизуальными средствами, справочными материалами и учебниками. Благодаря программам обмена (например, Фулбрайт) в центрах работают два иностранных специалиста (из США и Франции), которые улучшают качество преподавания, повышают межкультурную компетентность студентов и сотрудников КНИТУ.

Изучение иностранного языка организовано в два этапа:

А) Language for Academic Purposes (первый год обучения).

Основная цель данного этапа обучения - научить студентов писать научные статьи и успешно представлять свои исследования за рубежом (Валеева, 2016). Студентам необходимо не только изучать профессиональную лексику, но и владеть языком общения, однако не каждый талантливый будущий инженер имеет изначально высокий уровень языка, поскольку преподавание иностранного языка в базовых школах Российской Федерации оставляет желать лучшего. Такие учащиеся также должны иметь возможность стать частью международного научного общества, поэтому базовый курс содержит коррекционные (дополнительные) элементы в дистанционной форме, которые могут помочь ученикам с низким уровнем исходных знаний, но высокой мотивацией.

Одной из основных проблем, которые возникают при создании научной работы на иностранном языке, является незнание правил академического письма, которое является основой для правильного построения речи в соответствии с правилами стилистики, лексикологии и грамматики. Так как у студентов есть определенный опыт публикации работ в российских журналах, то они владеют профессиональной интернациональной терминологией, что позволяет легко выбрать подходящий термин на иностранном языке.

В качестве практики, студенты, обучающиеся на по данной программе, активно привлекаются для работы волонтерами-переводчиками на международных конференциях, проводимых в КНИТУ.

Для оценивания знаний обучающихся используются два вида контроля:

- промежуточный (дистанционная форма),
- итоговый (академическое письмо и презентация).

Качественный контроль знаний заключается в оценке максимального количества учащихся в минимальный период с использованием репрезентативного, но ограниченного объема материала. Контроль знаний должен соответствовать целям курса, быть регулярным, целенаправленным, объективным, систематическим, эффективным, планирующим, экономическим и понятным [4]. Особую роль принадлежит онлайн тестированию, Грамотный тест должен соответствовать следующим критериям: валидность,

надежность, рейтинговость, индивидуальность, легкость подсчета результата, экономичность, простота управления, соответствие целям тестирования, взаимосвязь содержания и формы, репрезентативность, сбалансированность, вариативность, однозначность интерпретации результатов, задания должны быть одной трудности, правильность формулировки [1,6]. Участниками программы были даны следующие рекомендации при апробации тестов: число ответов должно быть не больше четырех, вопросы должны быть одного типа в рамках одного теста, незапланированные грамматические и лексические особенности не должны ни мешать, ни помогать при выборе ответа. Тестирование онлайн должно быть правильно организовано, как то, количество заданий и время, выделенное на его выполнение должны быть известны тестируемому заранее, тестируемому должна быть доступна демоверсия теста, на экране должен отражаться только одно задание, тест должен иметь простой интерфейс и простой метод ввода [1]. Содержание теста должно соответствовать целям и задачам курса, содержать наиболее важные элементы содержания курса, иметь взаимосвязь с формой, содержать точную информацию, иметь число заданий не более 30, быть сбалансированным, иметь увеличивающуюся трудность. Кроме того, варианты теста должны быть равной трудоемкости [3].

В) Подготовка к международным экзаменам TOEFL, IELTS, DELF (второй год обучения).

Студенты, которые планируют участвовать в программах обмена должны иметь высокий уровень владения следующими аспектами языка: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Кроме организации бесплатных занятий по интенсивному изучению иностранного языка, большое внимание уделяется развитию программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая подразумевает не только повышение уровня разговорной речи, но и изучение теоретических аспектов иностранного языка. Поступающие на программу должны иметь уровень владения языком не ниже B1 (The Association of Language Testers in Europe). Главная особенность программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» заключается в том, что студенты организуются в группы согласно их специализации (например, химическая технология, нанотехнологии, нефтепереработка и т. Д.), что позволяет активно совершенствовать знание профессиональной лексики. Учебный план программы состоит из следующих предметов: практика речи, практические основы перевода, профессионально-ориентированный перевод, теоретическая грамматика, лексикология, стилистика, теория перевода, основы устного перевода, межкультурная коммуникация, деловой иностранный язык, страноведение, подготовка к международным экзаменам, презентационные навыки.

Итоговым контролем знаний обучающихся является научное исследование, представленное на иностранном языке. Стандартная презентация длится 10 минут. Представляя проект, студенты имеют возможность продемонстрировать следующие аспекты своей профессиональной и лингвистической компетенции:

А) Говорение

Студент должен уметь свободно общаться с экзаменаторами и живо реагировать на вопросы. Эта часть презентации является самой трудной и требует тщательной и длительной подготовки. В частности, на занятиях регулярно организуется, так называемая имитация дискуссии.

Б) Письмо

Навыки академического письма необходимы для создания правильного слайда.

В) Презентационные навыки

Выпускник должен знать как представить свою работу согласно следующим правилам: быть подготовленным, выглядеть уверенно, обращать внимание на детали, иметь позитивный настрой, использовать профессиональную лексику и т.д.

Г) Знание профессиональной лексики на иностранном языке

Подготовка проекта в рамках преподавания языка включает в себя два этапа:

- самостоятельная подготовка (студент собирает материал для презентации, структурирует ее с учетом рекомендаций научного руководителя);

- подготовка с преподавателем (наиболее важными формами обучения являются дискуссии, где учащиеся осваивают использование спонтанной речи и ролевые игры, которые можно рассматривать как репетицию презентации).

Программа интенсивного изучения языка в Казанском национальном исследовательский технологический университет включает бесплатное обучение профессорско-преподавательского состава в двух формах:

А) 20 преподавателей в год изучают английский язык в рамках программы «Иностранный язык для профессиональной коммуникации» (250 часов в год).

Б) 40 преподавателей ежегодно обучаются преподавать свои предметы на иностранном языке (английском, французском, немецком). Преподаватели имеют серьезную финансовую мотивацию для совершенствования знаний иностранного языка, так как одним из показателей рейтинга преподавателя является чтение лекций на иностранном языке, что влечет за собой стимулирующие выплаты.

Представленный подход к изучению иностранного языка привел к значительному увеличению числа научных работ в международных журналах и презентациях на международных конференциях. Например, работы студентов КНИТУ были опубликованы в следующих журналах, индексированных в базе данных Scopus, таких как «International Polymer Science and Technology», «Journal of Physics: Conference Series», «Phosphorus, Sulfur, and Silicon and the Related Elements», «AIP Conference Proceedings». Кроме того, количество преподавателей, публикующих свои работы в зарубежных журналах, значительно увеличилось.

Кафедра Иностранных языков в профессиональной коммуникации КНИТУ сотрудничает с «Alliance Française de Kazan», центром французского языка и культуры. Благодаря знанию французского языка студенты КНИТУ успешно участвуют в лингвистических конкурсах, организованных «Alliance Française de Kazan» и посольством Франции и награждаются образовательными поездками во Францию. Студенты со знанием французского языка практикуются, а иногда и работают, в таких компаниях как "Auchan", "Leroy Merlin", "Danone", "Dekathlon", "Renault", etc (Kraysman and Valeeva, 2014). В 2014 году КНИТУ подписал соглашение с Посольством Франции и такими высшими учебными заведениями Франции, как Institut de Recherche de Chimie Paris, Paris-13 University, что привело к присоединению к сети языковых партнеров и, в свою очередь, продвижению французского языка и культуры, проводя исследования в области техники.

Число студентов, принимающих участие в программе, возрастает, в частности в 2015 году бесплатно обучались 108 студентов, в 2017 году более 228 студентов. В 2013 году только пять студентов сдали

международный экзамен с последующей учебой за границей. Однако в 2015 году уже более 20 студентов стали участниками международных обменных программ. В 2016 году семьдесят шесть студентов выехали за границу для обучения или в качестве участников международных обменных программ. Каждый год пять студентов изучают информационные технологии в г. Мерзбурге (Германия) по программе получения двойного диплома. Наиболее популярными странами для студентов с знаниями английского и немецкого являются Федеративная республика Германия (Штудгард, Altair Engineering GmbH; Дюссельдорф, Выставка К-2016; Франкфурт; Берлин), Дания (Копенгаген, Technical University of Denmark), Канада (Калгари, University of Calgary), Болгария (Пловдив, University of Plovdiv).

Финансовая поддержка студентов обеспечивается за счет следующих грантов: Fulbright (США), Алгарыш (предоставляется Министерством образования и науки Республики Тастрастан), Global education, DAAD (Германия) и т.д. Кроме того, Fulbright организует летнюю школу для студентов и преподавателей КНИТУ. Те учащиеся, которые изучают французский, участвуют в программах, поддерживаемых Посольством Франции (грант Анри Пуанкаре), например, в 2014 году, два студента получили грант, в 2015 году - три студента, в 2016 году - три студента.

В 2014 году три студента успешно прошли DELF (французский), два студента экзамен DAAD (немецкий). В 2016 году восемь студентов сдали TOEFL / IELTS (английский), пять студентов DELF, стандартизованный экзамен на немецком языке - четыре студента. Студент имеет возможность получить субсидию на оплату международного экзамена из внебюджетных средств КНИТУ.

Количество преподавателей, участвующих в программах академической мобильности, возросло с семидесяти (2009 г.) до примерно трехсот (2016 г.) с учетом программ обмена, участия в международных конференциях за рубежом, обучения в ведущих международных университетах. В рамках проекта "Reform of High Education in Biotechnology" (TEMPUS IV 2015/2016), был разработан учебный план со следующими предметами, которые преподаются на английском языке: Experimental Methods for the Creation and Study of Bionanoobjects, Immobilization of Enzymes, Intercultural Professional Communication in a Foreign Language, Physical Chemistry, Principles of Special methods of Biomass Processing into Advanced Materials, Technical Thermodynamics and Heat Transfer, Models and Methods for Decision Support.

Выводы. Программа интенсивного изучения иностранного языка, реализуемая в Казанском национальном исследовательском технологическом университете способствовала интенсификации международного академического обмена, повышению публикационной активности как студентов, так и преподавателей, открытию новых программ с преподаванием предметов на иностранном языке, что привлекает иностранных студентов и развивает программу двойных дипломов. Высокая мотивация студентов является одним из основных факторов, которые позволяют достичь заявленных целей программы.

Дальнейшее развитие программы планируется при поддержке администрации университета по следующим направлениям:

- Расширение диапазона дистанционных элементов, чтобы позволить тем студентам и сотрудникам, которые не имеют возможности присутствовать на уроках, изучать язык самостоятельно.
- Увеличение числа студентов, участвующих в международном обмене и сдающих стандартизированный экзамен по иностранному языку.
- Дальнейшее повышение публикационной активности преподавателей и студентов в журналах, индексируемых в базе данных SCOPUS.

Литература:

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений. - Екатеринбург: Изд-во ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. - 98 с.
2. Валеева Э.Э., Развитие навыков академического письма на занятиях по иностранному языку / Э.Э. Валеева // Высшее образование в России. - 2016, -№12. - С. 76-81
3. Жаркова Л.И. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам / Л.И. Жарикова, Н.В. Каргушина // Мир науки. – 2017, - №12. <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf>
4. Семушина Е. Ю. Особенности оценивания знаний слушателей программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в очно-дистанционной форме // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26674> (дата обращения: 08.09.2017)
5. Gimaletdinova G.K. Self-paced learning: Investigating an online Tatar language course / G.K. Gimaletdinova, L.K. Khalitova // XLinguae Journal. – 2016, - vol. 3 - P. 81-92.
6. Lado R. Language Testing the Construction and Use of Foreign Language Tests / R Lado. - London - 1961. – 389 p.

УДК 004.853

кандидат педагогических наук, доцент Серветник Оксана Леонидовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет" (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Хвостова Ирина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет" (г. Ставрополь);

старший преподаватель Вельц Оксана Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет" (г. Ставрополь)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА

Аннотация. Проведен анализ факторов, влияющих на компетенции современного инженера, а также требования, предъявляемые к интеллектуальной образовательной автоматизированной информационной системе с целью повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: компетенции, информационно-коммуникационные технологии, автоматизированная информационная система, искусственный интеллект, образование, инновации, учебный процесс.

Annotation. Factors analysis and requirements for educational process with use of the intelligent educational automated information system from the point of view of increase of its efficiency are carried out in given article.

Keywords: competence, information and communication technologies, automatized information system, education, innovation, artificial intelligence.

Введение. Основной характеристикой современного этапа научно-технологического развития стало быстрое освоение результатов фундаментальной науки, что объясняется, прежде всего, научными открытиями в области физики, химии, биологии, произошедшими в XX веке. В результате XXI век стал веком наукоемкого технологического развития микроэлектроники, наноэлектроники, технологий новых материалов, биотехнологии и т. д. Это поставило перед высшим техническим образованием ряд проблем, решение которых необходимо для реализации требований к формированию социальных и профессиональных качеств современного инженера. Эти требования уже не коррелируют с экстенсивно-информационной моделью специалиста, связанной с критериями объема и полноты конкретного знания. В современном обществе особое значение приобретает способность человека быстро ориентироваться в ситуациях, которые постоянно меняются, самостоятельно принимать своевременные и умеренные решения, находить альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них, реализовывать их в практической деятельности, брать на себя ответственность за решение и его исполнение.

Целью данной статьи является выявление факторов в производственно-технологической сфере, влияющих на компетенции современного инженера, а также поиск инновационных средств формирования этих компетенций в условиях глобализации. Задачами исследования являются: 1) проведение анализа глобальных изменений, которые оказывают непосредственное влияние на современное инженерное образование; 2) рассмотрение современных требований к формированию социальных и профессиональных качеств инженера; 3) рассмотрение информационной образовательной автоматизированной системы как средства решения проблемы адаптации выпускника к новым условиям жизни в информационном обществе.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, как показывает общемировая практика, информационные системы являются той основой, на которой сейчас возможно построить динамичное, гибкое и экономически оправданное инновационное производство. Очевидно, что основой современного научно-технического прогресса и информационным фундаментом развития новых научных направлений и современных технологий являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). ИКТ являются сегодня тем фактором, который приводит к значительным изменениям профессиональной деятельности инженерно-технических кадров.

Одним из очевидных и значимых последствий широкого распространения ИКТ является *виртуализация* различных этапов высокотехнологичного производства и связанных с ним научных разработок. В данном случае под виртуализацией понимается электронная репрезентация в цифровой форме объектов, процессов и явлений, наблюдаемых в реальности. Уровень развития ИКТ позволяет исключить ненужные материальные затраты на создание опытных образцов, сократить время на разработку конструкторской документации, провести весь спектр необходимых технических расчетов, выполнить научные исследования. Это позволяет значительно сократить время разработки промышленного продукта путем использования специализированного программного обеспечения [10].

Всю воспроизводящую технологическую цепочку, необходимую для создания сложного высокотехнологичного продукта, сегодня невозможно создать в пределах одной, даже самой развитой национальной экономики. Это вытекает из невозможности производства на их основе современного высокотехнологического промышленного изделия без обеспечения колоссальной концентрации интеллектуального и финансового капитала, причиной чего является сложность современных технологий. Очевидно, что для этого недостаточно ресурсов национальной экономики. В результате разработка и производство современного наукоемкого продукта стали напрямую участвовать в глобализации социально-экономических процессов. Снятие межгосударственных барьеров для свободного движения товаров, услуг, трудовых и финансовых ресурсов создает новые возможности специалистам для трудовой деятельности, а также предъявляет к ним новые требования. В условиях глобализации существенно изменяется организация труда как на уровне отдельных компаний, так и на государственном уровне, происходит переход от иерархических структур управления к сетевым, развиваются новые формы занятости.

Формирование новых научных областей в рамках обширных научных направлений, а также возникновение и развитие новых научных направлений на стыке различных дисциплин приводят к появлению *новых научных направлений*. При этом развитие и использование методов формальных наук объясняет современную тенденцию к унификации научно-исследовательских подходов. Исследования во

многих научных областях невозможны без использования методов и средств ИКТ, что говорит о тесной взаимосвязи двух перечисленных тенденций и непосредственном влиянии современных информационных технологий на развитие научных знаний [1].

С учетом современных тенденций, трудовую деятельность специалистов имеющих высокую квалификацию можно охарактеризовать следующими факторами:

- развитие ИКТ, является важнейшим фактором, который позволяет организовать быстрый и удобный доступ к большим объемам информации, обеспечивает глубокий и качественный анализ сложившихся проблем реализует коммуникацию между субъектами производственного процесса с использованием прогрессивных методов и технологий; и т.д.;

- виртуализация во всех областях человеческой деятельности (в том числе высокий уровень виртуализации в производстве);

- появление новых научных направлений;
- глобализация экономического пространства.

Степень воздействия ИКТ на разнообразные виды профессиональной деятельности, зависит от характера деятельности, от аспектов национальной экономики ряда других факторов. Максимальному влиянию ИКТ подвержена деятельность связанная с выполнением рутинных операций, в то, как время творческая деятельность практически не испытывает этого воздействия.

Независимо от степени проникновения ИКТ в профессиональную деятельность, можно выделить общие черты ИКТ-влияния, продиктованные общими информационно-сетевыми ресурсами и единой технической базой информационных технологий. [2, 3] Сформируем принципы построения содержательной базы образования, с учетом выделенных черт:

- унификация содержания для укрупненных групп направлений подготовки и специальностей. Формирование общей информационной базы – способ реализации этого принципа;

- учет типа профдеятельности обучаемых и его изменения (глобализация и виртуализация производства);

- соответствие формы представления информации профессиональной деятельности.

В современном мире классическая (очная) форма обучения переживает кризис. Качественные преобразования в парадигме образования обуславливаются процессами формирования глобальной макросреды (социальной, технологической и информационной). Происходит смещение акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников и предъявляемые требования к выпускникам высшей школы кардинально меняются. Высшая школы утрачивает способность формирования качеств конкурентоспособной личности выпускника в условиях глобализации (свою главную социальную функцию). Причина тому – диссонанс между потребностями активной и творческой социальных личностей и способности высшей школы в подготовке таких специалистов [11].

Адаптироваться к сложившимся условиям существования в информационном обществе выпускникам поможет разрешение вышеописанного противоречия. При этом решающими критериями будут информация и научные знания, а не вещество и энергия. Реализации этого решения непосредственно способствует использование обучающих автоматизированных информационных систем (АИС) на основе искусственного интеллекта [9].

Рассматриваемое направление искусственного интеллекта включает методы, модели и алгоритмы автоматического накопления знаний путем анализа и обобщения данных [8].

Наибольшую эффективность применения интеллектуальные автоматизированные информационные системы имеют при решении трудно формализуемых задач (задач, в которых сложно выявить все элементы предметной области и установить связи между ними) [7].

Рассмотрим структуру АИС с элементами искусственного интеллекта, в которой основными модулями (элементами) являются:

- Пользователь. Специалист предметной области, непосредственно работающий с системой;

- Инженер по знаниям. Эксперт в области искусственного интеллекта, играющий роль посредника между базой знаний и пользователем;

- Интерфейс пользователя. Совокупность программных средств, обеспечивающая взаимодействие (диалог) пользователя с АИС (ввод-вывод информации) на естественном языке;

- Решатель. Комплекс программ, предназначенный для решения задач. На вход решателя «поступает» формализованное описание задачи, далее им моделируется ход рассуждений пользователя (на основании знаний имеющихся в базе знаний) и выдается решение;

- База знаний (БЗн). Ядро интеллектуальной АИС. Совокупность знаний, относящихся к некоторой предметной области, представленная в формализованном виде и хранящаяся во внешней памяти ЭВМ. Формализация данных произведена таким образом, чтобы на их основе можно было осуществлять рассуждения [4, 6];

- Интеллектуальный редактор базы знаний. Представляет собой прикладное ПО с диалоговым интерфейсом. Интерфейс содержит систему вложенных меню, шаблон языка представления знаний, подсказок и других сервисных средств работы с БЗн. С помощью этого редактора инженер по знаниям формирует содержимое БЗн.

В учебном процессе вуза мы предлагаем использовать в качестве обучающей АИС – образовательную автоматизированную информационную систему (ОАИС). В состав системы входят следующие элементы искусственного интеллекта:

- База знаний;

- Решатель;

- Интеллектуальный интерфейс пользователя.

База знаний – некоторого рода база данных, построенная для оперирования знаниями (метаданными). БЗн является «накопителем» и «хранилищем» знаний в определенной предметной области.

В ОАИС БЗн формирует преподаватель. Она должна содержать информацию, которая необходима для понимания, формирования и решения образовательной проблемы. Данная база знаний является уникальным образовательным мультимедийным цифровым контентом.

В отличие от базы данных, БЗн представляет собой совокупность данных и механизма получения новых знаний. Указанный механизм включает в себя процедуры приводящие к решению задач, его часто называют программой формирования логических выводов или решателем.

Если база знаний это ядро интеллектуальных АИС, то решатель играет роль основного функционального компонента системы. Решатель (машина логического вывода) – компьютерная программа, которая моделирует логическую цепочку рассуждений эксперта на основе знаний, хранящихся в БЗн. Дополнительные функции, выполняемые программой: поддержка методологии обработки информации из базы знаний; получение и представление заключений и рекомендаций.

Решатель управляет системными знаниями путем построения алгоритма решения проблемы задачи.

Взаимодействие ОАИС с элементами искусственного интеллекта с пользователем организуется посредством интерфейса.

Одной из обязательных функций ОАИС-интерфейса является поддержка диалогового режима с пользователем. Этот режим позволяет пользователю:

- участвовать в поиске решения задачи;
- получать объяснения и комментарии к действия системы;
- формировать и корректировать содержание БЗн.

Интерфейс, как посредник, используя язык высокого уровня (искусственный язык, приближенный к профессиональному языку специалистов образовательной области) обеспечивает работу инженера по знаниям (преподавателя) с базой знаний и решателем.

С другой стороны, интеллектуальный интерфейс ОАИС позволяет обучаемому (в процессе обучения) вести диалог с системой, отвечать на вопросы и выполнять задания на естественном языке.

Таким образом, интеллектуальный интерфейс пользователя предлагаемой ОАИС, включает в себя:

- диалоговый процессор. Программа-интерпретатор профессионального языка пользователя.
- программа-планировщик, преобразующая описание задачи в программу-решение на основе данных, хранящейся в БЗн.

Главная цель образовательной АИС с элементами искусственного интеллекта в учебном процессе вуза – повышение качества и, соответственно, эффективности учебного процесса.

Для получения желаемых результатов при формировании, а также в процессе использования ОАИС должны решаться следующие задачи:

- автоматизация педагогической деятельности преподавателя;
- оптимизация структуры содержания учебной информации;
- использование возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов освоения информации обучающимися;
- организация эффективного контроля приобретенных знаний (обратная связь);
- учет индивидуальных особенностей обучающихся и др.

Достижение максимальной эффективности системы становится возможным при использовании на этапах проектирования и использования образовательной АИС новых информационных технологий.

Приведем основные характеристики новых информационных технологий примененных в описанной ОАИС:

1. Предметная область – образовательная (педагогическая деятельность преподавателей и учебная деятельность студентов).

2. Степень охвата образовательных задач:

– обучающая программа. Электронное учебное пособие или электронный учебник (ЭУК) для самостоятельной работы студентов. Способствует максимальной активизации обучаемых, индивидуализирует их работу, предоставляя возможность самостоятельно управлять собственной познавательной деятельностью;

– тестирующая программа. На основе специально подобранных данных, используемых для проверки знаний (тестов), программа позволяет определить уровень освоения материала студентами по каждой теме дисциплины или по группе тем. Тесты хранятся в базе знаний «Преподаватель»;

– программа-тренажер, содержит дидактические материалы с контрольными вопросами по каждой теме дисциплины;

– контролирующая программу. Осуществляет итоговый контроль знаний студентов и выставляет оценку;

– демонстрационная программа, которая наглядно демонстрирует студенту учебный материал, а также правильные ответы, в случае, если студент затрудняется ответить на поставленный вопрос;

– информационно-справочная поддержка. Выводит справочную информацию по запросам пользователя (студента и преподавателя);

– интеллектуальную поддержку. База знаний, решатель и интеллектуальный интерфейс пользователя.

3. Классы реализуемых технологических операций:

– текстовый процессор используется для создания и редактирования электронных материалов преподавателями (MS Word);

– система управления базой данных. Используется для формирования и редактирования базы знаний «Преподаватель». Содержит знания из различных предметных областей учебного процесса, систему тестовых заданий и информационно-справочный материалы (MS Access);

– мультимедийная система. Осуществляет аудио и видео сопровождение теоретического и практического материала ЭУК;

– гипертекстовая система. Обеспечивает быстрый переход между фрагментами учебного материала за счет наличия гипертекстовых ссылок;

– популярные браузеры. Используются для просмотра web-страниц ЭУК (Explorer, Opera, Mozilla, Firefox и др.).

4. Тип пользовательского интерфейса – графический с диалоговым режимом (обмен информацией между ОАИС и пользователем).

При проектировании интеллектуальной ОАИС были разработаны и воплощены в структуру ОАИС эргономические требования, которые состоят в следующем:

1. Ориентироваться на интерфейс Microsoft Windows. Интеллектуальная ОАИС будет иметь такие же объекты управления, как и операционная система Microsoft Windows.

2. Пользовательский интерфейс интеллектуальной ОАИС должен быть удобным и понятным, позволяющий общаться пользователя с ОАИС на стадии ввода и вывода информации, т.е. получения результатов. Удобство достигается за счет применения графического интерфейса, который использует объекты управления на кнопочных формах.

Пользовательский графический интерфейс интеллектуальной ОАИС должен соответствовать нижеперечисленным условиям:

- поддерживать информационно-коммуникационные технологии работы пользователя с системой, т.е. пользовательский графический интерфейс должен включать привычный и понятный список команд, соответствующий пунктам меню на экранной форме, которые должны выполняться и располагаться последовательно друг за другом;

- ориентироваться на студентов и преподавателей высшего учебного заведения, которые выступают в качестве пользователей системы и которые общаются с системой на внешнем уровне взаимодействия;

- объекты управления на кнопочной форме не изменяют свои стандартные функции и расположение на экране.

3. Проектировать диалоговый режим взаимодействия с пользователем. При таком режиме происходит мгновенный обмен сообщениями между пользователем и системой, влияющий на обработку данных.

Взаимодействие пользователя с системой или системы с пользователем происходит по заданному алгоритму в режиме диалога, для которого определяются различные позиции диалога: начало, инициатива, содержание, завершение [8]. В качестве инициатора диалога выступают студент, преподаватель или система. А в качестве предмета диалога – кнопочная форма с заданными объектами управления. В качестве объектов управления могут выступать поля ввода-вывода информации пользователя или системы, списки всевозможных альтернатив для выбора сообщений, различные кнопки, тексты сообщений пользователя или системы, и т.п.

4. Надежность системы – гарантия сохранности хранимых данных, технических и программных средств компьютера.

Выводы. Из вышесказанного следует, что интеллектуальный пользовательский интерфейс в структуре ОАИС позволяет вести диалог с пользователем на естественном языке на высокотехнических компьютерах [5, 6].

Использование в учебном процессе интеллектуальной ОАИС с учетом вышеперечисленных условий будет являться целенаправленным учебным процессом, в котором воплощены все категории дидактики, а это будет способствовать стимулированию активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению ими научными знаниями, умениями и навыками. Таким образом, проектирование и использование интеллектуальных обучающих автоматизированных информационных систем повышает эффективность учебного процесса в ВУЗе, является основой информатизации образования, что способствует формированию профессиональной компетентности современного инженера, а также способствует решению проблемы адаптации выпускника к новым условиям жизни в информационном обществе в условиях глобализации.

Литература:

1. Бологова А. А., Голошумов А. Ю. Инфокоммуникационные технологии как инновационное средство формирования готовности студентов к самостоятельной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 147-150.

2. Бородина Т. Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности // Молодой ученый. 2014. №13. С. 241-243

3. Братченко Н. Ю., Михайличенко Т. А. Инфокоммуникационные технологии как инновационная образовательная среда в техническом вузе. // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 128-132.

4. Зенкина С. В., Панкратова О.П. Использование информационных образовательных технологий в условиях внедрения новых стандартов общего образования. // Информатика и образование. 2014. № 7. С. 93-95.

5. Карпенко М. П. Современная дидактика массового электронного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017 Том 13. № 4. С. 218-227

6. Конопко Е. А., Худовердова С. А. Обзор систем открытых образовательных технологий в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3. С. 47-50.

7. Куликова Т. А., Поддубная Н. А. Информационно-коммуникационная обучающая среда как средство реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1. С. 210-212.

8. Макарова Н. В., Волков В. Б. Информатика: Учебник для вузов. // Издательский дом «Питер» 2014 г. С. 62-87.

9. Малиатаки В. В. К вопросу об эволюции и перспективах развития информационной образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2014. №2 (45). С. 111-112.

10. Серветник О. Л., Хвостова И. П. Анализ факторов, влияющих на требования к профессиональной компетентности современного инженера. // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 102-105

11. Тоискин В. С. Красильников В.В. Качество образования: компетентностный аспект. // Сборник материалов VI-международной научно-практической конференции «Инновации, качество и сервис в технике и технологиях». Курск, Россия. 04-05 июня 2014. Т.3. С. 316-319.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, старший преподаватель **Сергеева Елена Владимировна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск);
 старший преподаватель **Грачева Лилия Александровна**
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Сегодня трудно представить обучение в университете без проектного подхода. Студенты выполняют проекты по всем предметам и на различные темы. Математика - довольно абстрактный предмет. Это затрудняет его изучение студентами. В этом вопросе на помощь приходят проекты, показывающие прикладное значение математики, ее связь с другими предметами, с жизнью. Проекты помогают студентам лучше понять тему, проявить свой творческий потенциал. В процессе реализации проектных задач происходит развитие познавательных навыков, умения самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, умения самостоятельно производить и проектировать знания и многое другое. Студенты также осуществляют межпредметные проекты, которые показывают связь математики с повседневной жизнью, с другими предметами. По результатам реализации проектов проводится научно-практическая конференция.

Ключевые слова: проект, метод проектов, математика, компетентность, математическая компетентность.

Annotation. Today, it is difficult to imagine studying at a University without a project approach. Students carry out projects in all subjects and diverse topics. Mathematics is a rather abstract subject. This makes it difficult for students to study it. In this matter, projects come to the rescue, showing the applied value of mathematics, its connection with other subjects, with life. Projects help students to better understand the topic, to show their creativity. In the process of implementation of project tasks there is a development of cognitive skills, the ability to independently navigate in the information space, the ability to independently produce and design knowledge and much more. Students also carried out cross-subject projects that showed the connection of mathematics with everyday life, with other subjects. According to the results of the projects, a scientific and practical conference was held.

Keywords: project, project method, mathematics, competence, mathematical competence.

Введение. Современная промышленность России находится не в лучшем экономическом положении. Большинство российских предприятий выпускают продукцию более низкого качества, чем зарубежные аналоги; поэтому, им трудно конкурировать на отечественном и мировом рынках. Причин такого положения много. Это наличие старых технологий на производстве, слабое использование современных достижений науки и техники. Но, одной из основных причин отставания отечественной промышленности является недостаточно высокий уровень профессиональной компетентности специалистов.

Современный ведущий специалист производства должен быть широко образованным, профессионально грамотным, мобильным, способным к дальнейшему обучению и творческому росту, к использованию современного новейшего оборудования, готовым самостоятельно принимать важные профессиональные решения [1].

Важнейшей задачей высшего профессионального образования в вузе является обеспечение высокого уровня профессиональной компетентности выпускников, необходимым элементом которой можно назвать математическую подготовку студентов, высокий уровень их математической компетентности. Проведя анализ научно-педагогической литературы и Государственного образовательного стандарта, мы можем сделать вывод о том, что в процессе математической подготовки создаются объективные условия для повышения эффективности процесса развития математической компетентности студентов университета на основе проектного подхода [1].

Изложение основного материала статьи. Одной из составляющих математической компетентности является личностная, которая включает в себя: коммуникативные качества (коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог), качества личности (самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять знания), качества мышления (гибкость, абстрактность мышления, системное и экспертное мышление). Применение проектного подхода в математической подготовке способствует развитию этой личностной составляющей математической компетентности, а значит, способствует развитию математической компетентности студентов в целом.

Теоретическими и методическими основами проектной деятельности посвящены труды Дж. Дьюи [2], И. Д. Чечеля [3], Д. Килпатрика [11], Е. С. Полат [4], Л. Б. Переверзева [5], Н. А. Краля [6], В.И.Слободчикова [10]. Однако, применение проектного подхода к формированию математической компетентности студентов вузов, как части их профессиональной компетентности, находится на стадии формирования и пока является новой образовательной технологией, хотя отдельные аспекты проектного подхода в математической подготовке студентов рассматривались учеными.

Проектный подход предполагает применение большого спектра исследовательских, поисковых и проблемных методов, ориентированных на четкий заданный результат – решение поставленной проблемы. Также данный подход помогает разработать проблему целиком, с привлечением знаний из других областей, с учетом различных факторов и условий ее решения [9].

Основу проектного подхода в обучении составляет:

- 1) развитие компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности,
- 2) развитие критического мышления.

При проектном подходе в математическом образовании рассматривается применение интегрированных знаний из разнообразных областей науки и техники, экономики, искусства.

Давно доказано учеными, что студенты проявляют больший интерес к изучению предмета, когда решают задачи, похожие на встречающиеся в жизни. Грамотно спланированные проекты стимулируют исследовательские способности студентов.

Проектный подход возник благодаря распространению метода проектов. Метод проектов возник в начале 19 века. Появился он в США, его основоположником является американский философ и педагог Дж. Дьюи, затем этот метод развивался его учениками. В основе метода проектов лежит метод проблем. Одним из учеников Дьюи был В. Килпатрик, обозначивший понятие «проект» как «от души выполняемый замысел». Основная идея данной научной школы: «Выполняемая ребенком учебная деятельность строится по принципу «Все из жизни, все для жизни». Обучение велось на активной основе, учитывая личный интерес ребенка, поэтому дети учились с увлечением [9].

Идеи проектного обучения в России стали разрабатываться примерно в это же время. В 20-х годах прошлого столетия метод проектов привлек внимание советских педагогов. Был сделан большой перегиб с использованием проектов и в итоге от этого метода отказались.

В настоящее время метод проектов актуален, т.к. требуются компетентные специалисты. А компетентный специалист должен понимать смысл и предназначение своей работы, сам ставить профессиональные задачи и их решать, отстаивать свою позицию по данному вопросу. Возникает насущная потребность обучения проектированию. В наши дни в России одним из основных разработчиков этого метода является Е.С.Полат [4, 9].

Ключевым словом понятия «метод проектов» является понятие «проект».

С точки зрения И.Д.Чечеля, работы которого посвящены исследовательским проектам, проект – это буквально «брошенный вперед», т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности [3]. Мы проект рассматриваем как самостоятельную творческую работу студента, выполненную по заданной теме самостоятельно или в группе при консультировании педагога [7, 8].

А проектирование – это процесс разработки заданной темы и его фиксации в какой-то форме – в виде буклета, альбома, макета, мультимедийной презентации и т.д [7, 8].

Проектное обучение представляет собой такую организацию образовательного процесса, которая направлена на решение обучающимися учебных задач на основе самостоятельного сбора по заданным признакам информации, ее интерпретации, обоснования и корректировки полученного продукта, самооценки студентами своей деятельности и презентации результата. При проектном обучении у студентов становится выше мотивация учения, ведь, обучение для них имеет существенный личностный смысл.

Мы выделяем в проектном процессе четыре стадии:

1. Организационный (определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования).
2. Деятельностный (выдвижение гипотезы, непосредственная разработка проекта).
3. Рефлексивный (сравнение планируемых и реальных результатов, обобщение, выводы).
4. Итоговый (корректировка, составление документации).

При проектном подходе в образовании студент самостоятельно получает нужные знания, ищет ответы на поставленные вопросы.

Проектный подход в образовании требует замены одного из давних принципов обучения – инструкционизма на конструкционизм [1]. Вместо действий по инструкции студент самостоятельно находит правильные ответы на поставленные вопросы, он сам ищет пути, способы, средства достижения цели.

Преподаватель при таком подходе в обучении - это разработчик задания, координатор действий студентов, независимый консультант.

В отличие от традиционного обучения при проектном подходе в обучении студенты не выполняют конкретные указания деятельности, а осуществляют самостоятельную деятельность; не просто получают «готовое знание», а сами добывают его, следовательно, понимают сущность изучаемого; студенты видят практическое применение теории.

Основными принципами проектного подхода в математической подготовке студентов мы видим:

- принцип самоорганизации учебной деятельности студентов;
- принцип практической направленности математической подготовки;
- принцип интеграции знаний из различных областей науки и техники;
- принцип систематичности, последовательности и целостности разработки проблем (задач) в процессе математической подготовки (с учетом различных факторов и условий их решения);
- принцип «сотрудничества»;
- принцип индивидуализации;
- конструкционизм в обучении (т.е. необходимые знания и правильные ответы студент добывает самостоятельно; преподаватель лишь консультирует студента).

Приведем примеры студенческих проектов, связанных с решением профессиональных задач, в которых математика выполняет прикладную функцию. Студентам в процессе изучения темы «Кривые второго порядка и пространственные тела» предлагалась тема: «Необычные фигуры в нашем мире». По этой теме студенты выполнили макеты фигур, геометрических тел, подготовили мультимедийные презентации, рефераты. Самые удачные проекты («Невозможные фигуры», «Треугольник Пенроуза», «Невозможный треугольник Реутерсварда», «Лента Мебиуса») были творческими, выполненными с фантазией.

С интересом студенты выполняют проекты, отражающие связь математики с обычной жизнью. Например, изучая математическую статистику, студенты выполняли групповые проекты по теме «Связь спорта и математики». Особый интерес в группах вызвала тема «Жизнь и математика». По ней были представлены групповые проекты создания собственного дома, дачи, будущего уличного кафе, проекты по связи математики и законов природы, связи математики и пчеловодства. По результатам создания проектов проводились семинары и конференции [1].

Выводы. Учебным результатом осуществления проектного подхода в процессе математической подготовки студентов выступает опыт приобретения проектировочной деятельности, способность и готовность создавать и защищать собственный продукт, вообще, опыт самостоятельного сбора и обработки информации по нужной тематике, а также полученные теоретические знания по разделам математики, экономики, др. дисциплин, способность и готовность применять и совершенствовать знания на практике, т.е. формирование и развитие математической компетентности студента [1].

Выпускники вузов, обладающие опытом творческой, проектной деятельности, легче адаптируются в современных экономических условиях, имеют более высокий уровень профессиональной компетентности, они конкурентоспособнее на рынке труда.

Литература:

1. Сергеева, Е.В. Развитие математической компетентности студентов вузов в процессе профессиональной подготовки по техническим профилям: дис. ... канд. пед. наук/ Е. В. Сергеева. – Екатеринбург, 2017. – 179 с. http://ds.rsvpu.ru/sites/default/files/2017/sergeeva_e.v._dissertaciya.pdf
2. Dewey, J. How we think: a restatement of the relationship of reflecting thinking to the educative process // The later works of John Dewey. Vol. 8. Carbondale, 1933.
3. Чечель, И. Д. Исследовательские проекты в практике школы / И. Д. Чечель // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. – С. 83-128.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие./ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М., 2007.
5. Переверзев, Л. Б. Проектный подход и требования к учителю/ Л. Б. Переверзев // Школа и производство. – 2002. - № 1.-С. 14-16.
6. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие / Н. А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
7. Сергеева, Е. В. Интеграция проектного и компетентностного подходов в математическом образовании студентов технических университетов. / Е. В. Сергеева // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 2, С. 281-285.
8. Сергеева, Е. В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов. – [Электронный ресурс] / Е. В. Сергеева // Мир науки: Интернет – журнал. – 2016. – Т.4. – № 1.– Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf>
9. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. –№ 6. – С. 96-111
10. Слободчиков, В. И. Основы проектирования развивающего обучения / В. И. Слободчиков. – Петрозаводск, 1996.
11. Kilpatrick, W. H. Dewey's Influence on Education // P. A. Shipp & L. E. Hahn (eds.) The Philosophy of John Dewey. Illinois, 1989.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Сибеева Гульсасак Мубаракевна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай);

кандидат педагогических наук, доцент Махмутов Юнир Мидхатович

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» Сибайский институт (филиал) (г. Сибай)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрывается специфика понятия «обобщенные умения» путем выявления особенностей учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: умения, обобщенные умения, учебно-профессиональная деятельность.

Annotation. The article reveals the specifics of the concept of «generalized skills» by identifying the features of the educational and professional activities of future teachers.

Keywords: skills, generalized skills, educational and professional activities.

Введение. Процесс совершенствования профессиональной психолого-педагогической подготовки непрерывен. Широкое распространение в решении проблемы получила концепция, согласно которой профессиональное образование в первую очередь должно обеспечивать развитие личности путем организации его учебно-профессиональной деятельности.

Сущность и содержание учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов обуславливается современными тенденциями развития образования. На наш взгляд, успешность учебно-профессиональной деятельности студентов определяется уровнем сформированности обобщенных умений.

Изложение основного материала статьи. Особенности учебно-профессиональной деятельности определяют процесс формирования обобщенных умений будущих педагогов.

Одна из особенностей учебной деятельности представлена в определении И.А. Зимней, рассматриваемая как «деятельность по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий» [5, с. 193]. Данное определение позволяет нам ориентировать учебную деятельность будущих педагогов на формирование обобщенных учебно-профессиональных умений.

Обобщенные умения мы рассматриваем как умения, основанные на понимании студентами научных основ и структуры деятельности, самостоятельном определении рациональной последовательности выполнения операций и действий, из которых она состоит. Владя обобщенными умениями, будущие педагоги могут использовать их при решении широкого круга учебно-профессиональных задач.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы и особенности учебно-профессиональной деятельности, мы выделяем три группы обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов:

- 1) мотивационно-смысловые умения:
 - умение понимать значимость своей профессии;
 - умение сотрудничать и устанавливать психологический контакт;
 - умение понять позицию другого в общении;
- 2) деятельностные умения:
 - умение правильно диагностировать педагогическое явление;
 - умение прогнозировать педагогический процесс, развитие личности коллектива;

- умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;
- умение проектировать и организовывать виды профессиональной деятельности педагога;

3) оценочно-контрольные умения:

- умение интерпретировать и адаптировать информацию к целям учебно-профессиональной деятельности;
- умение управлять своим эмоциональным состоянием;
- умение критически анализировать личность и деятельность.

Каждое учебно-профессиональное умение представляет собой совокупность интеллектуальных и практических действий, целенаправленных, взаимосвязанных и выполняемых в определенной последовательности.

Содержание каждого сформированного учебно-профессионального умения является относительно устойчивым, но его реализация в учебно-профессиональной деятельности обусловлена педагогическими условиями.

А.А. Вербицкий [3] считает, что содержание учебной деятельности будущего специалиста определяется моделью будущей профессиональной деятельности, которая придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. По его мнению, основной единицей содержания профессиональной деятельности является профессионально-подобная ситуация, которая позволяет развертывать содержание образования в динамике. Следовательно, овладение учебно-профессиональной деятельностью возможно на основе сформированных обобщенных учебно-профессиональных умений.

Для формирования обобщенных учебно-профессиональных умений ценное значение имеет расширение конкретных представлений будущих педагогов о педагогическом процессе, обогащение их фактами живой действительности. Поэтому привлечение будущих педагогов к сравнению и анализу педагогических фактов способствует актуализации внутренних и внешних мотивов, активизации их включения в учебно-профессиональную деятельность, стимуляции стремления к самостоятельному выбору целей и средств решения осознанных, преднамеренных учебно-профессиональных задач.

Отличительной особенностью обобщенных умений является их широкий перенос с одного вида деятельности на другие. Опираясь на выводы Д.Б. Эльконина [7], исследователи выделяют универсальность учебной деятельности студентов, обеспечивающей в дальнейшем мобильность профессиональной деятельности. Учебная деятельность как универсальная деятельность образует основу овладения любой другой деятельностью.

А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева полагают, что организация учебного процесса должна обеспечить переход студента в позицию специалиста. В свою очередь «трансформация учебной деятельности в профессиональную предполагает смену предметов деятельности» [3, с. 79]. В связи с этим необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход, трансформацию одного типа деятельности (учебной) в другой (профессиональный).

На наш взгляд, интеграция учебной и профессиональной деятельности определяет особенности, целевую ориентацию и направленность процесса формирования обобщенных учебно-профессиональных умений.

В связи с тем, что нас интересует профессиональная психолого-педагогическая подготовка будущих педагогов, считаем необходимым остановиться на определении профессиональной деятельности С.Ф. Зеера, который рассматривает ее как «социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности» [4, с. 38]. Мы считаем, что данное определение отражает главную особенность и личностную составляющую профессиональной деятельности. Нам представляется важным формирование обобщенных учебно-профессиональных умений как профессионально-личностного качества будущих педагогов.

В.С. Безрукова акцентирует саморазвивающую, самоизменяющую особенности учебно-профессиональной деятельности и определяет учебно-профессиональную деятельность студентов как «особый вид активной деятельности студентов, который направлен на самоизменение, на преобразование студентов самих себя как объектов обучения» и замечает, что она «протекает в условиях соединения с профессионально-производственным трудом» [1, с. 253-254]. Мы считаем, что специально организованная учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов позволяет приобщиться к будущей профессиональной деятельности. Если практическая деятельность студентов протекает в педагогических коллективах образовательных учреждений, то она обогащает их социокультурный опыт, способствует формированию обобщенных учебно-профессиональных умений.

Формирование обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов является целостным многосторонним процессом.

При организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов необходимо учитывать то обстоятельство, что обобщенные умения не формируются стихийно.

Процесс формирования обобщенных учебно-профессиональных умений осуществляется нами непрерывно и поэтапно в течение всех лет профессионально-педагогической подготовки будущего педагога на основе учета их индивидуальных особенностей. При этом происходит постепенное усложнение, расширение и развитие объема и уровня каждого обобщенного учебно-профессионального умения.

Так ориентировочный этап направлен на формирование первоначальных представлений о сущности, содержании каждого учебно-профессионального умения будущих педагогов как определенной совокупности действий и операций и путях их овладения. На этом этапе происходит создание установки на овладение обобщенными учебно-профессиональными умениями, раскрытие их профессиональной и личностной значимости и стимулирование разработки будущими педагогами программы овладения обобщенными учебно-профессиональными умениями.

Основной этап способствует овладению фундаментальными теоретическими знаниями, которые являются основой обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов. Данный этап предполагает теоретическое осмысление сущности учебно-профессиональной деятельности и практическое овладение системой обобщенных учебно-профессиональных умений в процессе использования нами вариативных форм и методов обучения, практической подготовки будущих педагогов, выполнения комплекса упражнений по овладению обобщенными учебно-профессиональными умениями.

Творческий этап призван формировать комплексную систему обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов и их углубить, развить в образовательном процессе, обеспечить целенаправленное накопление опыта самостоятельной работы.

Оценочно-контрольный этап нацелен на расширение, систематизацию и совершенствование формируемых обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов и контроль за уровнем их сформированности.

Формирование обобщенных учебно-профессиональных умений представляет собой целенаправленный и длительный процесс, который основан на осознании и осмыслении будущими педагогами целей и содержания учебно-профессиональной деятельности.

Поэтому формирование обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов происходит в процессе взаимосвязанной и взаимообусловленной учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, суть развивающейся учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов заключается в формировании обобщенных учебно-профессиональных умений и личностной субъектной позиции, обретении опыта эмоционально-ценностных отношений, овладении профессиональными компетенциями.

Учеными-исследователями подчеркивается ведущая роль теоретических знаний, единство теоретической и практической подготовки будущих специалистов, многоуровневый характер формирования обобщенных умений (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.).

Предпринятая попытка рассмотреть ряд ключевых теоретико-методологических аспектов проблемы нашего исследования, позволяет нам сделать вывод о том, что обобщенные умения будущих педагогов раскрываются как важнейший компонент квалификационной характеристики, а их формирование как составная часть системы профессиональной психолого-педагогической подготовки.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие особенности учебно-профессиональной деятельности:

- усиление тенденции к синтезу знаний в единую науку, выражающиеся во взаимопроникновении взаимообогащении различных научных дисциплин;
- формализация науки, проявляющаяся в математизации знаний, важным аспектом которых является сближение естественных и гуманитарных дисциплин;
- рефлексивность, отражающая потребность переосмыслить механизм учебно-профессиональной деятельности в условиях возрастания потоков информации;
- понимание мира как единого целого на основе идеи дополнителности.

Выделенные особенности учебно-профессиональной деятельности определили систему и логику процесса формирования обобщенных умений будущих педагогов.

Литература:

1. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. - 344 с.
2. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). - Челябинск: Факел, 1995. - 141 с.
3. Вербицкий, А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. - М., 2000.
4. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: УГППИ, 2000. - 380 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Издание второе, доп., исправ. и перераб. - М.: Логос, 2000. - 384 с.
6. Сибяева Г.М., Махмутов Ю.М. Формирование обобщенных учебно-профессиональных умений будущих педагогов: принципы и условия // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2018. - Вып. 59. - Ч.1. - С. 346-349.
7. Эльконин, Д.Б. Роль мотивов в формировании навыков. -Т. VII. - Одесса, 1941.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Славкина Инга Анатольевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат филологических наук, доцент Шмутьская Лариса Степановна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье представлены характеристика общих принципов и описание эффективных приемов организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, принципы организации самостоятельной работы, формы самостоятельной работы.

Annotation. The article presents a description of general principles and a description of effective methods of organizing independent work of students in a pedagogical university.

Keywords: independent work, principles of organization of independent work, forms of independent work.

Введение. Современные образовательные стандарты высшего образования определяют организацию учебной деятельности как в форме контактной работы студентов с педагогическими работниками, так и в форме самостоятельной работы обучающихся.

В практике подготовки педагогических кадров в последние десятилетия наметилась тенденция роста доли самостоятельной работы студентов в общем объеме изучения учебной дисциплины и смещение акцента с преподавания на учение. В этой связи становится очевидным, что с переходом на компетентностный подход в образовании необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов.

Целью представленной статьи является характеристика общих принципов и описание эффективных приемов организации самостоятельной работы студентов в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Понятие «самостоятельная работа» в педагогической методологии не получило однозначного осмысления. Так, этот вид учебной деятельности представляется как самостоятельный поиск необходимой информации, получение знаний, их применение для решения образовательных, исследовательских и профессиональных задач [2]; как деятельность, складывающаяся из многих компонентов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе контактной аудиторной работы преподавателя и студента, подготовки к занятиям, промежуточной аттестации, выполнения индивидуальных исследовательских проектов, выпускных работ [6]; как различные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности обучающихся под непосредственным или опосредованным наблюдением преподавателя [7]. Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается в качестве системы мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию. Данное явление понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, которые обеспечивают управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя [1]. Как видно из приведенных выше дефиниций и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – в качестве системы мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов. П.И. Пидкасистый характеризует самостоятельную работу как специфическое педагогическое средство организации деятельности, указывает, что в ее основе лежит индивидуальное познание. «В самостоятельной деятельности, рассматриваемой как целостное педагогическое образование, всегда сочетаются два рода учебно-познавательного поиска: исследовательский, информационный» [5, 227].

Таким образом, самостоятельная работа в современном образовательном процессе рассматривается как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда.

К задачам самостоятельной работы в рамках образовательного процесса в вузе возможно отнести следующее: закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в навыки; приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана; формирование и развитие знаний и умений, связанных с ведением научно-исследовательской деятельности; развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы; развитие навыков самоорганизации и самообразования; формирование самостоятельности и критичности мышления; развитие способности к самосовершенствованию и самореализации. Для реализации задач самостоятельной работы студентов и ее осуществления необходим ряд условий, которые обеспечивает высшее учебное заведение: наличие материально-технической базы (доступ к библиотечным и электронным ресурсам; наличие помещений для выполнения конкретных заданий и т.п.); обоснованность содержания заданий, входящих в самостоятельную работу студентов; сопровождение преподавателями всех этапов выполнения самостоятельной работы студентов, текущий и конечный контроль ее результатов.

Специфическими принципами организации самостоятельной работы в рамках современного образовательного процесса являются: принцип интерактивности обучения (обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, которая позволяет осуществлять контроль и коррекцию действий студента); принцип развития интеллектуального потенциала студента (формирование алгоритмического, наглядно-образного, теоретического стилей мышления, умений принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, умений обрабатывать информацию); принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения (предоставление возможности выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах темы, раздела, модуля).

Самостоятельная работа в вузе включает в себя следующие виды работ: подготовка ко всем видам аудиторных занятий; работа над отдельными темами учебного предмета в соответствии с рабочей программой дисциплины; подготовка к разным типам практик (учебной, производственной и др.); работа в предметных кружках; участие в работе факультативов, научных семинаров; участие в работе конференций. Практика организации самостоятельной работы по лингвистическим дисциплинам студентов разных курсов и направлений педагогического вуза позволила выявить наиболее продуктивные типы заданий, которые условно можно объединить в следующие группы: задания репродуктивного характера; задания, направленные на анализ языковых единиц разного уровня; задания, направленные на работу с текстами разных стилей и жанров; задания, направленные на поиск информации и материала; задания, направленные на создание вторичных текстов; творческие задания; задания, направленные на презентацию итогов самостоятельной работы. Далее представлены задания, апробированные в ходе изучения различных лингвистических дисциплин. Предложенная классификация заданий носит несколько условный характер, поскольку многие из них можно отнести одновременно к разным типам. Дадим общую характеристику каждой группе заданий.

Задания репродуктивного характера используются для формирования умений и навыков у студентов, способствуют воспроизведению знаний и их применений по образцу или в несколько измененных, но опознаваемых ситуациях. Преподаватель с помощью системы заданий организует самостоятельную работу студентов по неоднократному воспроизведению ими знаний или показанных способов деятельности. Задания подобного типа предполагают организационную, мотивирующую деятельность педагога.

Задание. Обработайте лекционный материал по теме «Речевая деятельность». Заполните пустые ячейки таблицы.

?	Виды речевой деятельности	Разновидности видов речевой деятельности
Продуктивные виды речевой деятельности	?	- спонтанное - частично-спонтанное - подготовленное
	письмо	?
		?
?	слушание	?
	?	- ознакомительное - изучающее

Задание. Найдите неверные утверждения:

А) Язык абстрактен, формален, тогда как речь материальна, в ней конкретизируется всё, что есть в языке, она состоит из артикулируемых звуков, воспринимаемых слухом. Б) Речь стабильна, пассивна и статична, она устойчива и долговечна, язык же активен и динамичен, для него характерна высокая вариативность. В) Язык является достоянием общества, в нем отражается «картина мира» говорящего на нем народа, тогда как речь индивидуальна, она отражает лишь опыт индивида, который не может ни создать, ни изменить язык, ибо язык как социальный продукт усваивается им уже в готовом виде, т.е. язык социален, а речь индивидуальна. Данные задания могут быть использованы как на этапе самопроверки при подготовке к аудиторным занятиям, так и на практических занятиях на этапе контроля за самостоятельной работой студентов.

Задания, направленные на анализ языковых единиц разного уровня. Основной задачей дисциплин лингвистического цикла является выработка умения рассматривать языковые единицы с точки зрения их функционирования, образования, структуры. Для студентов-филологов навык анализа языковых единиц является одним из основных и способствует пониманию сущности языка как системы. Особенности языковой единицы с точки зрения синтагматики и парадигматики проявляются прежде всего в тексте. Поэтому педагогу следует обращать внимание на те контексты, которые предусматривают анализ конкретной языковой единицы на разных уровнях.

Задание. Можно ли считать знаками следующие предметы: а) дорожные знаки; б) табличку на двери подъезда; в) пирсинг; г) татуировка; д) географическая карта? Аргументируйте свой ответ.

Задание. Решите парадигматические пропорции: высокий : низкий = мягкий : ? = ? : короткий; биться : хрупкий = пачкаться : ?

Задание. Определите, по каким причинам – внутриязыковым или внеязыковым – появились в современном русском языке следующие слова: айпад, гламур, домофон, конгрессмен, АТО, бежевый.

Задание. Дайте характеристику слов с точки зрения их социально-функциональной принадлежности. Отчизна, вояж, лексикон, степуха, индустрия, рифмоплет, фонд, пара (в значении «двойка»), дармоед, констатировать, ихний, телепатия, хвост (долг), бессрочный, элемент, вляпаться, функция, шушукаться, хата, стереотип, фингал, листва, клево.

Задание. Соотнесите слова с их значениями. Установите типы устаревших слов.

Лексические единицы: дефилей, деять, забайбачиться, забрить, злец, казусник, камердине, карла и карло, китаизм, кладезь, кучиться, кутафья, куралеска и куролеска, кроаты, коллекта, канун, фактор, фейерверкер, халатность, фурман, удовлетить, рутина, позор, отписка.

Значения: Домашний слуга барина, лакей; сдать в солдаты; усиленно просить о чем-либо, докучать кому-либо; исполнить чье-либо желание; безобразно одетая, неуклюжая женщина; узкий, тесный проход на труднодоступной местности (между лесами, болотами, горами и т.п.); хозяин постоянного, заезжего двора; острота, шутка, меткое слово, сказанное неожиданно и к месту; приют для престарелых и инвалидов (обычно из низшего сословия); здание этого учреждения; злой, сердитый человек; выразить неудовольствие; 1) невысокий ящик, обтянутый сверху и снизу холстом, предназначенный для содержания только что пойманного соловья, 2) (перен.) о месте заключения, тюрьме; посредник при купле или продаже; сбор денег (обычно в чью-либо пользу); лень, косность, бездеятельность; установившийся порядок, обычай; донесение, письмо с каким-либо сообщением; воинский чин в артиллерии, равный унтер-офицеру; лицо, имевшее такой чин; мастер по стрельбе из орудий; южнославянский народ, хорваты; 1) специальный столик в церкви, на который ставили поминальную еду, питье и у которого служили панихиду по умершим, 2) обрядовое песнопение; совершать что-либо, делать; вид, зрелище; владелец или возчик фуры; 1) колодец, 2) сокровищница, неиссякаемый источник.

Задания подобного типа целесообразно применять в работе факультативов, научных семинаров, так как эти формы организации учебного процесса предполагают углубленное изучение тех или иных дисциплин. В отличие от традиционных аудиторных занятий кружки и семинары предусматривают обсуждение проблем общелингвистического характера, выходящих за рамки того или иного языкового раздела. Например, при анализе языкового знака на уровне морфологии необходимо учитывать его фонетические, лексические и синтаксические свойства.

Задания, направленные на работу с текстами разных стилей и жанров. В отличие от заданий, предполагающих анализ языковых единиц разного уровня, текстовые упражнения способствуют развитию коммуникативных навыков, фокусируют внимание на речевых особенностях и композиционных особенностях текстов, формируют умения создавать тексты, редактировать, оценивать их с точки зрения уместности, ясности, логичности, правильности, эстетичности, определять культурологическую составляющую текста.

Задание. Определите, какие стереотипы женского речевого поведения отражены в паремиях. Бабий кадык не заткнешь ни рукавом, ни рукавицей. Бабий язык - чертово помело. Бабы бранятся, так платки с голов валяются. Бьет языком баба, что шерстобой струной жильной. Где баба - там рынок, где две бабы - там базар. Женское слово, что стрела. Знала б насадка, узнает и соседка. Иван был в орде, а у Марьи вести.

Задание. Изучите языковые и композиционные особенности описания в книге Михальской А.К. Русский язык. Риторика (Глава «Риторические традиции расположения содержания в описании: рекомендации старых риторик» С. 207-215), ответьте на вопросы: Какова функция описательных текстов? Что значит фактографическое описание? Назовите его основные признаки. Что представляет собой образное описание? Назовите структурные особенности описания. На что стоит обратить внимание в начале, середине и конце описания? [3].

Текстоориентированные упражнения и задания являются универсальными и могут быть рекомендованы для самостоятельной работы при подготовке ко всем видам аудиторных занятий. Подбор текстов должен быть не случайным, они должны обладать не только лингвистической, но и культурологической, социальной, эстетической ценностью.

Задания, направленные на поиск информации и материала. Одним из требований, предъявляемых к современным обучающимся, по праву является умение ориентироваться в современном информационном пространстве, выбирать релевантные средства поиска информации, опираться на авторитетные источники. Формируя задания подобного типа, необходимо акцентировать внимание обучающихся на критичное восприятие той или иной точки зрения, нацеливать на умение соотносить теоретические положения с реальными жизненными ситуациями, делать самостоятельные выводы, обобщая уже имеющийся в литературе теоретический и методический опыт.

Задание. Дополните примерами таблицу «Гендерные стереотипы», опираясь на свой жизненный опыт.

№	Группа стереотипов	Мужские стереотипы	Женские стереотипы
1.	Психические и поведенческие свойства	Сдержанность	Эмоциональность
2.	Профессиональные роли	Шахтер	Секретарь-машинистка
3	Семейные роли

Задание. Изучите генеалогическую классификацию языков и решите следующие лингвистические задачи. Какие источники информации будут вам необходимы для выполнения задания. 1. Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Праге, а затем в Будапеште. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему? 2. Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Кишиневе, а затем в Бухаресте. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?

Задание. Решите предложенные задачи. Какие словари вам необходимы для выполнения задания. 1) Что общего между рыбкой дорадо и овощем помидором с точки зрения лингвистики? Возможно, Вам помогут надписи на бирках в ювелирном магазине: esmeralda, oro, plata, platino, diamante. 2) У каждого в детстве были свои любимые игрушки. У каждого есть свои интересы. Это иностранное слово буквально означает «лошадка-игрушка на карусели».

Принцип и логика предложенных выше заданий может быть применена для моделирования самостоятельной работы при подготовке выступлений на научно-практических конференциях, практических занятиях, научных кружках. Выполняя задания подобного типа, студент приобретает умения поиска, отбора источников необходимой информации, критического осмысления теоретических положений, поиска аргументов для обоснования собственной позиции.

Задания, направленные на создание вторичных текстов (схематизация материала, алгоритмы и т.д.).

Обработка первичных текстов достаточно важный этап в процессе самостоятельной работы, поскольку от него зависит эффективность и прочность усвоения материала. Результатом «сжатия» первоначального варианта текста должен явиться текст-опора, качество которого определяется возможностью создания на его основе развернутого ответа с сохранением ключевых положений темы. Этот вторичный текст помогает «развернуть» обучающемуся обработанную информацию, качественно усвоить ее. Создание вторичных текстов развивает умения выделять главное, видеть причинно-следственные связи, переводить информацию в различные знаковые системы.

Задание. Изучите научную, учебную, методическую литературу по теме «Слова категории состояния как часть речи». Представьте информацию на листе сжатия. Лист сжатия – это вторичный текст, представленный в формате А5 в виде схем, таблиц, алгоритмов с использованием любых графических символов с обязательным отображением причинно-следственных связей между выделенными элементами.

Задание. Изучите литературу по теме «Происхождение языка». Представьте изученные в виде схемы «Фишбоун». Схема включает в себя четыре блока, схематично представленные в виде скелета рыбы: голова, хвост, верхние и нижние косточки. Хребет рыбы вступает связующим звеном всех блоков. Голова – это ключевой вопрос, подлежащий анализу. Верхние косточки, расположенные справа от хребта, отражают основные понятия темы, причинно-следственные связи; нижние косточки, расположенные слева от хребта, фиксируют аргументы, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме. Хвост – представляет собой выводы, обобщения. Прием Фишбоун предполагает систематизацию понятий, поэтому наиболее значимые в аспекте избранной проблемы располагают ближе к голове. Все записи должны быть содержательными, но в то же время краткими и отображать лишь суть понятий.

Упражнения на создание вторичных текстов являются действенным приемом, поскольку развивают критическое мышление студента, дают возможность визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями, позволяют ранжировать факторы и факты по степени их значимости. Применяя указанные выше задания, преподаватель имеет возможность организовать самостоятельную работу студентов в парах или группах, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Творческие задания. Творческие задания – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание студентов для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта.

Задание. Как можно объяснить тот факт, что носители русского языка дни недели распределяют на мужские и женские ("женские" дни: среда, пятница, суббота, считается, что именно эти дни более благоприятны для посадки).

Задание. Попробуйте описать свой речевой портрет как индивидуальной языковой личности.

Задание. Мы просто заменили в пословицах некоторые слова на их иностранные аналоги. Узнаете? Что инновация, то и кривизна. Не буди форс мажор, пока он тих. Всяк правду зуглит, да не всяк её креативит. Попробуйте и вы создать образцы языковой игры, заменяя некоторые слова в пословицах их иностранными аналогами.

Применение творческих заданий вызывает определенную трудность как на этапе выполнения, так и на этапе проверки. Преподавателю стоит продумать способы представления обучающимися итогов и критерии оценивания результатов творческой деятельности студентов.

Задания, направленные на презентацию итогов самостоятельной работы. Студентов педагогических вузов в силу специфики будущей профессии необходимо ориентировать на развитие умения публичного представления результатов своей деятельности с учетом просодических особенностей речи, вербальных и невербальных средств. Предложенные ниже задания направлены на формирование именно этих риторических навыков.

Задание. Произнесите фразы с разными интонациями.

1. Здравствуйте! (официальность, радость, угроза, упрек, доброжелательность, равнодушие, гнев, восторг). 2. Умница! Молодец! (благодарность, восторг, ирония, огорчение, гнев).

Задание. Прочитайте каждое предложение быстро, а затем, отделяя однородные члены предложения, выразительными паузами. Как влияют паузы на выразительность текста? Какой смысл подчеркивают паузы?

1. В истории педагогики было много замечательных деятелей: Ян Амос Каменский, Антон Семенович Макаренко, Василий Александрович Сухомлинский, Константин Дмитриевич Ушинский. 2. Все-таки как богата Россия на талантливых артистов! Ведь именно на русской сцене зрители могли видеть Комиссаржевскую, Качалова, Раневскую, Янишина, Ефремова, Евстигнеева, Леонова...

Риторическое мастерство студента необходимо при прохождении различных видов производственных практик, в процессе выступления на научных конференциях и семинарах.

Выводы. Таким образом, самостоятельная работа способствует развитию необходимых профессиональных, общекультурных компетенций, формирует у студента мотивацию на систематическое пополнение знаний и выработку информационных умений; становится важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования. – Волгоград, 1994.
2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. – 2000. – №1. – С. 114-125.
3. Михальская А.К. Русский язык. Риторика. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений филологического профиля. – Москва, 2011.
4. Попков В.А. Коржув А.В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. – М., 2000.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980.
6. Самостоятельная деятельность студентов в условиях негосударственных и государственных вузов / Под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. – Воронеж, 1996.
7. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / Под ред. А.В. Меренкова, С.В. Куньщикова. – Екатеринбург, 2016.

Педагогика

УДК 343.9

преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Спесивцев Степан Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ТРАНСГРАНИЧНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ И КИБЕРТЕРРОРИЗМУ КАК РЕСУРС НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме современного высокотехнологичного терроризма, способного продуцировать системный кризис в любом государстве с высокоразвитой информационной инфраструктурой, при этом он весьма значительно отличается от традиционного терроризма, который не угрожал обществу как таковому и не затрагивал основ его жизнедеятельности.

Ключевые слова: социальные сети, кибертерроризм, кибератаки, проблемы противостояния террористическим угрозам в киберпространстве, информационные технологии. Психологические манипуляции.

Annotation. The article examines approaches to the problem of modern high-tech terrorism, capable of producing a systemic crisis in any state with a highly developed information infrastructure, while it is very different from traditional terrorism, which did not threaten society as such and did not affect the basis of its life activity.

Keywords: social networks, cyberterrorism, cyberattacks, problems of confrontation with terrorist threats in cyberspace, information technology, psychological manipulation.

Введение. Одним из важнейших направлений в современных геополитических условиях является информационное противодействие терроризму, под которым понимается система широкого спектра мер не только информационно-пропагандистской и правовой направленности, но и организационного поля, которые должны поспособствовать предупреждению и блокировке негативного как информационного, так и психологического воздействия террористических организаций на все современное общество, в целом, и личность, в частности.

Формулировка цели статьи. На сегодняшний день актуализируются те научные исследования, которые занимаются изучением проблемы противоборства террористическим угрозам в киберпространстве. Представляются достаточно интересными выводы, сделанные американским стратегическим исследовательским центром РЭНД (Research and Development), являющимся некоммерческой организацией, занимающимся содействием научной, образовательной и благотворительной деятельности в интересах общественного благополучия и национальной безопасности США. Разработка и выявление новых методов анализа стратегических проблем и новых стратегических концепций послужили основой положений новой геополитической концепции Вашингтона. В рамках данной концепции предполагается сделать акцент на глобальной информатизации всех сфер жизни общества, которая, как оказалось, не повышает, а понижает степень его безопасности. Также необходимо учесть, что вероятность применения террористами исключительно мирных технологий как единственно возможных средств поражения может быть обусловлена ускорением научно-технического прогресса, а двоякое использование подобного рода технологий часто не только не предусматривается, но и не осознается самими авторами и разработчиками технологии [1].

Авторы и разработчики концепции говорят о том, что терроризм сегодня представляется как информационная технология особого типа, и обусловлено это тем, что в настоящее время происходит все более широкое использование возможностей современных IT-технологий для связи и сбора информации, все чаще доминирует проблема проявлений «кибертерроризма», что уже неоднократно доказано ходом истории и геополитики.

Таким образом, и вызывает сомнений тот факт, что в современном мире все более интенсивно наращиваются процессы глобализации и формируется совершенно новое информационное общество, при котором терроризм выступает как автономный фактор, способный угрожать государственной целостности государств и приводящий к дестабилизации международной обстановки. Современный терроризм оказывает все большее влияние на составляющие внутренней политики отдельных государств, в частности, а также на международную безопасность в целом. При этом особенно остро вопрос обеспечения информационной безопасности как одной из важных составляющих национальной безопасности встает в контексте появления транснациональной (трансграничной) компьютерной преступности и кибертерроризма. Угроза кибератак является вполне реальной, и связанные с ней риски оцениваются специалистами как высокие.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время по данным результатов мониторинговых исследований, представленных в средствах массовой информации, а также имеющихся признаний пострадавших, которые активно публикуются в печати, проиллюстрировано, что пропагандируются и распространяются радикальные идеи и сам процесс вербовки, как правило, происходит в набравших большую популярность социальных сетях, таких как: Youtube, Facebook, Twitter, ВКонтакте. По официальным данным, полученным за последнее время, можно с уверенностью заявлять о том, что исключительно благодаря социальным сетям боевики ИГИЛ смогли завербовать граждан практически из ста стран мира, при этом почти шестую часть иностранцев в террористической группировке составляют выходцы из бывших республик Союза Советских Социалистических Республик, которых насчитывается практически одна шестая часть от общей численности наемников (4700 человек из 30 тысяч) [2].

Ряды террористов все интенсивнее пополняются за счет качественной профессиональной работы вербовщиков и агитаторов. Современный интерфейс и наполняемость социальных сетей с активным распространением в них пропагандистских фото- и видеоматериалов, иллюстрируют мощный ресурс с точки зрения PR-технологий и психологических маркеров. В них демонстрируются фрагменты безбедной жизни боевиков, ведется активная и мощная пропаганда военного образа жизни и иллюстрируется героизм боевиков, на этих страницах звучат эмоционально цепляющие призывы к борьбе за свои идеалы с оружием в руках, сильное впечатление оставляет трансляция актов устрашения и сцен удачных боевых действий. Психологические «крючки», вмонтированные в фото и видеотчеты, сопровождающиеся джихадистскими песнями, оказывают серьезное инерционное влияние, т.к. именно они формируют культурную матрицу глобального террористического сообщества. Усугубляется этот момент тем, что в арсенале у заинтересованных лиц также имеются возможности использования мобильных приложений и интернет-магазинов, где можно приобретать любую продукцию с логотипами, иллюстрирующими идеологическую принадлежность к террористической организации. Распространение подобной продукции транслируется на множестве языков мира.

Глобальной миссией и основной целью такого рода продукции является привлечение на свою сторону и пробуждение интереса у всех любопытствующих, результатом должно стать втягивание их в общение в формате вопрос-ответ. А там уже происходит мощная психологическая обработка, в ходе которой наступает не только полная изоляция человека от близкого окружения и социума в целом, но и вовлечение в ряды террористов. Приемы и способы обработки людей напоминают технологии вовлечения в тоталитарные секты. В этом случае очень серьезным подспорьем являются именно психологические технологии, направленные на то, чтобы не только в самое короткое время как можно сильнее расположить человека, но и стать для него авторитетом, куратором, наставником, и даже близким другом, который может всегда прийти на помощь, поддержать эмоционально советами и добрыми словами.

По результатам мониторинга использования киберпространства были получены следующие статистические данные: свыше 83% молодых людей пришли в ряды террористических организаций с помощью общения в глобальной сети Интернет, почти половина, а именно 48% увлеклись материалами, размещенными онлайн (тексты, видео, музыкальное сопровождение); свыше 40% приняли присягу на верность ИГИЛ в режиме онлайн, и почти пятая часть 19,5 % пользовались онлайн-инструкциями при подготовке к терактам и изготовлении самодельных взрывных устройств [3].

Безусловно, компетентными органами ведется колоссальная работа по противодействию кибертерроризму, ими отслеживается и удаляется вся подобная информация, блокируются определенные сайты. Но серьезной проблемой по-прежнему остается дефицитарность времени, т.к. на эту работу могут

уйти дни, недели, а иногда и даже месяцы. Молниеносный охват всемирной паутиной огромного числа представителей целевой аудитории - это серьезнейшая проблема. Десятки и даже сотни тысяч просмотров за считанные дни.

В современных геополитических условиях, когда повсеместно звучит критика внешней политики России, когда не принимаются и всячески осуждаются ее действия на международной арене, со стороны НАТО и, конечно, Соединенных Штатов Америки – главного инициатора геополитической «борьбы с Россией», вводятся все новые и новые экономические санкции, абсолютно необходимым является отслеживание опасности использования возможностей социальных сетей теми государствами, которые демонстрируют свои «руссофобские» настроения, необходимо быть бдительными по отношению и к отдельным организованным группам, которые манипулируют общественным мнением, опираясь на особенности восприятия информации и идеологические и политические установки в общественном сознании. Сейчас во всем мире происходит непрерывный рост числа активных пользователей глобальной сети Интернет, социальных сетей, целевая многочисленная аудитория которых привыкла доверять их электронным СМИ. Но не стоит забывать о том, что социальные сети имеют существенные и принципиальные отличия от всех остальных видов коммуникаций. Первым таким отличием является широкое использование визуальных образов, воспринимаемых, как правило, как естественное жизненное событие. Второе отличие связано с тем, что те образы, которые подаются, с одной стороны, весьма похожи на реальные жизненные события, а с другой, они являются своего рода кодом, а не простым отражением реальных жизненных обстоятельств. В этом коде заключен определенный смысл, который очень часто далек по своему содержанию от информации, которая представлена на экране монитора.

Следовательно, данное кодирование является очевидным для и экспертов и незаметным для целевой аудитории, и, соответственно, у тех лиц, которые осуществляют селекцию и оформляют интернет-страницы, появляется реальная возможность для активизации манипулятивных механизмов, направленных на изменение сложившиеся ранее взглядов и представлений. Так происходит двусторонний процесс формирования новых ориентаций, и изменения старых.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что когда происходит подача заранее обработанной оценочной информации на информационных сайтах социальных сетей, это во многом обуславливает формирование и сущностную характеристику общественного мнения. Здесь не обходится без классических приемов манипуляции, когда искажается информация, подтасовываются факты, смещаются понятия в контексте семантического поля, фабрикуются ложные факты, все упрощается, и начинает активно работать такой социально-психологический феномен, как стереотипизация. Доказано практикой, что любая разновидность искаженной информации сопровождается соответствующим способом ее подачи. Это может быть повторение, дробление, утверждение, срочность, нагнетание сенсационности и при этом могут абсолютно отсутствовать альтернативные источники информации.

Таким образом, мы имеем дело не с традиционным терроризмом, который, собственно говоря, не представляет угрозы обществу как таковому и не затрагивает основ его жизнедеятельности, а перед нами современный высокотехнологичный терроризм, способный продуцировать системный кризис в любом государстве, даже в государстве с высокоразвитой информационной инфраструктурой.

По мере интенсивного развития социальных сетей, происходит расширение спектра их возможностей с одной лишь глобальной целью реализации информационного противоборства. Тем самым создается фундамент для возрастания координации, масштабов и сложности действий его участников, а такими участниками зачастую являются и государства, и отдельные организованные группы, среди которых встречаются и террористические. Соответственно, в качестве объекта кибератак все чаще выступают именно информационные ресурсы, а если их вывести из строя или затруднить их функционирование, то неизбежно будет нанесен значительный экономический ущерб противостоящей стороне или это вызовет большой общественный резонанс.

Сейчас во многих странах мира создаются, находятся на стадии воплощения или уже созданы на государственном уровне такие программы, которые предоставляют большие полномочия национальным спецслужбам по контролю за информационными системами. Но неумолимая и упрямая практика показывает, что на данный момент ни одна из спецслужб отдельно взятой страны в киберпространстве не может противостоять международным террористическим организациям, например, таким как «Аль-Каида» и ИГИЛ.

Выводы. Все выше перечисленные задачи необходимо решать комплексно, именно такой подход позволит принимать в централизованном порядке необходимые контрмеры для противодействия кибертерроризму, благодаря чему существенно снизится вероятность реализации его угроз в отношении критической инфраструктуры и будет обеспечена защита национальных интересов. Также в контексте повышения значимости решения вопроса национальной информационной безопасности необходимо рассматривать и все стороны изучать подходы экономической и научно-технической политики подключения к мировым открытым сетям. В эпоху бурного развития информационных технологий, до 80 % случаев вербовки в террористические организации происходит через сеть «Интернет» (социальные сети и форумы), он не имеет границ и национальностей. Террористы действуют на территории всего мира.

Вербовщики тщательно подбирают кандидата. Желательно, чтобы у него было мало друзей, чтобы он был замкнут, закомплексован, еще лучше — трудности в личной жизни, чтобы была необходимость восполнить недостаток общения, и повысить самооценку.

В психологии существует несколько основных «крючков», на которые можно зацепить человека, это: деньги, идеология, секс, компромат (так называемая методика «ДИСКО»). Вербовщик ищет ключи к конкретному человеку, определяет его слабые места. Огромную помощь в этом оказывает информация со страницы пользователя в социальной сети, анкета на сайте знакомств или излишняя разговорчивость и стремление поделиться своими личными переживаниями с малознакомыми людьми. Далее ситуация развивается в несколько основных этапов. Сначала вербовщик знакомится с потенциальной жертвой, завязываются дружеские отношения. Разговор постепенно начинает крутиться вокруг страхов, проблем или тех самых «крючков».

Причем вербовщик агрессивно и навязчиво предлагает свою помощь, идут бесконечные сообщения и звонки. Человек постоянно находится под давлением и, в конце концов, соглашается, чтобы ему оказали помощь. Далее собеседник настаивает на том, чтобы в обмен на помощь человек также оказал ему услугу. Причем первое задание может быть абсолютно бессмысленным и не затратным – например, передать письмо

кому-то из знакомых. После его выполнения человека благодарят, тем самым формируя психологическую привязанность. Также побуждающим мотивом к действиям могут служить и деньги, и «любовь». Затем задания все более усложняются и становятся конкретнее — перегнать машину, передать оружие.

В результате вербовщик начинает манипулировать эмоциями человека, который пребывает в состоянии полного смятения. Именно в таком состоянии его и можно выдернуть из привычной среды, он уже готов ехать на край света, отстаивать интересы людей, которые так ему помогли. Если не срабатывает психологическое давление, возможны и другие методы воздействия, вплоть до реальных угроз в адрес близких.

А потом следует участие в теракте, и все — обратной дороги уже нет. Он повязан кровью и коллективной ответственностью. Причем, среди боевиков среднего и высшего звена все чаще стали появляться русские.

Литература:

1. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Зубов В.А., Стригуненко И.К. Дисфункциональная семья как предиктор развития мотивации к аддиктивному поведению детей и подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 282-288.

2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Устименко В.О., Ворожко Н.П. Инновационный потенциал личности и возможности его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 288-294.

3. Братусин А.Р. Проекционный характер восприятия образа террориста современной молодежью // В сборнике: Приоритеты и механизмы обеспечения экономического роста, финансовой стабильности и социальной сбалансированности в России // сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. С. 22-27.

Педагогика

УДК: 378.1

старший преподаватель Стахеев Максим Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСАНТОВ ВУЗА МЧС РОССИИ

Аннотация. В исследовании рассматривается необходимость изучения проблем психологической устойчивости курсантов МЧС России. Проведен анализ понятия психологической устойчивости как интегративной характеристики. Проведено уточнение понятия психологической устойчивости с точки зрения профессиональной деятельности курсантов МЧС России, определен его компонентный состав.

Ключевые слова: устойчивость, психологическая устойчивость, курсант, компонент, вуз МЧС России.

Annotation. In a research need of studying of problems of psychological stability of cadets of Emercom of Russia is considered. The analysis of a concept of psychological stability as integrative characteristic is carried out. Specification of a concept of psychological stability from the point of view of professional activity of cadets of Emercom of Russia is carried out, its component structure is defined.

Keywords: stability, psychological stability, cadet, component, higher education institution of Emercom of Russia.

Введение. На сегодняшний день на всей территории Российской Федерации наблюдаются чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера, сопровождающиеся увеличением численности пострадавшего населения и ростом материального ущерба. Качественный и количественный состав группировок различных министерств и ведомств, ответственных за реагирование на подобные случаи различен по своим функциональным направлениям.

В функции МЧС России входят работы по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций межрегионального и федерального характера, спасение людей при этих чрезвычайных ситуациях [1]. При создании группировки для ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера привлекаются силы и средства пожарно-спасательных подразделений МЧС России, находящиеся в постоянной готовности. При этом участились случаи усиления создаваемых группировок личным составом образовательных организаций высшего образования МЧС России. В августе 2013 года на Дальнем Востоке в результате масштабного наводнения было затоплено 8 миллионов квадратных километров территорий. К ликвидации последствий наводнения были привлечены свыше 300 тыс. человек, в том числе курсанты и слушатели Уральского института ГПС МЧС России, Ивановской пожарно-спасательной академии МЧС России, Академии ГПС МЧС России, Академии гражданской защиты МЧС России и Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. Курсанты участвовали в эвакуации людей, строительстве «Живой стены» для устранения угрозы размыва дамбы, доставке продуктов питания в затопленные районы. Всего из опасных зон было эвакуировано более 32 тысяч человек, в том числе свыше 10 тысяч детей. Спасателям удалось отстоять более 120 населенных пунктов. В мае 2014 года автомобильные группировки образовательных организаций МЧС России участвовали в ликвидации последствий подтопления населенных пунктов на территории Сибирского федерального округа. Ежегодно с 2010 года по настоящее время курсанты принимают участие в тушении лесных и торфяных пожаров на всей территории Российской Федерации, являясь резервом сил и средств Министра МЧС России [2]. В противостоянии с разрушительными последствиями различных стихий плечом к плечу находятся профессиональные спасатели аварийно-спасательных формирований и курсанты 3, 4 и 5 курсов, обучающихся по специальности «Пожарная безопасность» и направлению подготовки «Техносферная безопасность».

Цель статьи. Психологическая устойчивость участников ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций становится важнейшей характеристикой, по которым можно судить о пригодности сотрудников

различной квалификации к выполнению своих профессиональных обязанностей. Необходимо дальнейшее изучение психологической устойчивости сотрудника МЧС России, с точки зрения различных составляющих, личностного и ситуационного аспекта, применительно к курсантам, проходящим обучение в образовательных организациях МЧС России.

Изложение основного материала статьи. Слово «Устойчивость», или прилагательное «Устойчивый» заключает в себе несколько значений. Первое значение относится к предмету, имеющему свойство стоять твёрдо, не падая, не колеблясь. Второе значение определяется, как способный сохранять определенное положение, несмотря на действие различных сил. Третье определение – это не поддающийся чьему-либо влиянию: твёрдый, стойкий, надёжный [3].

Термин «устойчивость» в философском энциклопедическом словаре трактуется как постоянство, пребывание в одном состоянии, его противоположностью является – изменение [4]. Понятие устойчивости соотносится с традиционными философскими категориями, «качество», «движение», «изменение».

С точки зрения Б.Ф. Сорокина понятие устойчивости определяется как факт простого или сложного воспроизведения некоторых элементов и звеньев структуры объекта, типа его взаимодействия с другими объектами, а также факт воспроизведения равновесия его внутренних процессов, определенного типа законов его изменения и развития. Устойчивость и изменчивость как диалектически взаимосвязанные стороны объективной реальности выражают универсальное противоречие ее бытия, лежащее в основе всех иных ее противоречий [5].

Термин «устойчивость» в социологии рассматривается с позиции изучения общественных процессов как «способность социума противостоять опасным возмущающим воздействиям, восстанавливать равновесие для продолжения движения. Социальная устойчивость проявляется в устойчивости общества в отношении угроз межэтнических, межконфессиональных, гендерных, социальных, политических и других конфликтов. По своей сущности социальная устойчивость является отражением личностью общественных отношений и ее позиции к этим отношениям» [6, с. 265-275].

При рассмотрении социальной устойчивости, как интегративного явления личности Сироткин Л.Ю. определил, что социальная устойчивость – интегративное образование, которое сочетает в себе совокупность качеств, проявляющихся как психологическое выражение состояний личности, обуславливает ее направленность, активность, ответственность, обеспечивает творческую реализацию. С одной стороны социальная устойчивость – это определенная позиция личности, проявляющаяся в виде отношений к другим людям, коллективу, продуктам деятельности и общения, окружающей среде, себе самому, с другой стороны, гибкость в усвоении новых отношений, принципов, способность к нормотворчеству, совершенствованию [7, с. 3-5].

В научной литературе по психологии и педагогике термин «устойчивость» используется при рассмотрении устойчивости психики, психических свойств и поведения, личности и личностных черт, устойчивости профессиональной деятельности, направленности и мотивации.

Рассматривая ключевую дефиницию нашего исследования «психологическая устойчивость», обратимся, прежде всего, к справочным изданиям. В «Словаре конфликтолога» А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова представлено следующее определение. Психологическая устойчивость – это характеристика личности, состоящая в сохранении оптимального функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия трудных ситуаций. Она не является врожденным свойством личности, а формируется одновременно с ее развитием и зависит от типа нервной системы человека, его опыта, профессиональной подготовки, навыков и умений поведения и деятельности, уровня развития познавательных структур личности [8, с. 320].

А.А. Реан рассматривает психологическую устойчивость как устойчивость личности к воздействиям социальной среды, в том числе к воздействиям субъектов межличностного взаимодействия [9, с. 359].

В словаре терминов «Терминологическая культура специалиста пожарно-технического профиля» психологическая устойчивость характеризуется как совокупность определенных качеств и свойств психики, благодаря которым организм сохраняет способность к адекватной и эффективной жизнедеятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов [10, с. 49].

На сегодняшний день психологическая устойчивость рассматривается, с одной стороны, в контексте ситуации, а, с другой – через изучение личности и ее особенностей, которые выступают опосредующим звеном между ситуацией и поведением.

При исследовании психологической устойчивости личности Л.В. Куликов определил ее как качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность и сопротивляемость [11, с. 87-115]. При этом основанием психологической устойчивости личности, по мнению А. Н. Леонтьева, являются три основных параметра мотивационной сферы: связь человека с миром в пространстве и времени; степень проявления мотива; динамичность и многоаспектность мотивационной сферы. Эти основания психологической устойчивости личности во взаимосвязи дают ей понимание себя как носителя самосознания и его развития. Отсюда психологическая устойчивость обеспечивается не эгоцентрической позицией «Я», а включенностью персонального «Я» в систему всеобщей взаимосвязи людей в коллективе, общине, социуме [12, с. 80]. В книге «Структура и развитие личности» Платонов К. К. выделяет различные компоненты психологической устойчивости личности: направление активности личности, опыт, особенности протекания психических процессов и биопсихические свойства.

В нашем исследовании рассмотрение психологической устойчивости с позиции различных ситуаций целесообразно проводить со стороны профессиональной деятельности. В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, курсант – это военнослужащий, обучающийся в среднем или высшем учебном заведении, а также проходящий подготовку в воинской учебной части. Из вышесказанного можно сделать вывод, что курсант вуза МЧС России – это должностное лицо рядового состава, исполняющий функции как обучающегося, так и сотрудника, действия которого регламентируются должностными обязанностями, приказами и распоряжениями МЧС России. При зачислении в ведомственную образовательную организацию высшего образования курсант попадает в профессиональную среду и находится там в течении всего периода обучения. Стоит отметить, что отношения между курсантами и их окружением начинают носить профессиональный (служебный) и личный компоненты.

Рассматривая устойчивость с позиции профессионализма сотрудников силовых структур А.М. Столярченко определяет ее как профессионально-психологическую устойчивость, являющуюся

комплексным качеством человека, отражающей профессионально-психологическую подготовленность сотрудника, военнослужащего внутренних войск, по обеспечению возможности действовать в любых сложных и опасных условиях без снижения качества и эффективности действий [13, с. 391-392].

В МЧС России под психологической устойчивостью понимают совокупность определенных качеств и свойств психики, благодаря которым организм сохраняет способность к адекватной и эффективной жизнедеятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов [14].

В связи с проведением исследований ситуаций, в которых необходимо и возможно проявление психологической устойчивости возник практический интерес и ценность изучения различных видов психологической устойчивости человека.

В психолого-педагогических науках выделяют различные виды устойчивости, в зависимости от условий, в которых рассматривался объект исследования: психологическая, морально-психологическая, социальная, социально-психологическая, нравственная, психическая, нервно-психическая, эмоциональная, волевая, эмоционально-волевая, профессиональная устойчивость, стрессоустойчивость, помехоустойчивость и т.д.

В виду многообразия видов устойчивости существуют различные точки зрения на составляющие её компоненты.

Энциклопедический словарь по психологии и педагогике определяет следующие компоненты психологической устойчивости: эмоциональный, волевой, интеллектуальный (познавательный), мотивационный и психомоторный.

А.М. Столяренко, рассматривая профессионально-психологическую устойчивость, определил следующую структуру компонентов: опыт действий в сложных и опасных условиях (моделируемых при проведении профессионально-психологической подготовки), пониженная эмоциональная реактивность на эмоциональные факторы и ситуации, свойственные профессиональной деятельности, развитые волевые качества – способность к самомотивации, выдержка, мужество, храбрость, смелость, эмоционально-волевая устойчивость, надежно сформированные умения и навыки действий в сложных и опасных условиях, умения и навыки саморегуляции своих психических состояний и поведения, некоторые психофизиологические качества – возбудимость, эмоциональность, уравновешенность, стойкость к риску, толерантность, сила нервных процессов, устойчивость к напряжению и перенапряжению [13, с. 391-392].

Т.В. Рогачева, Г.В. Залевский, Т.Е. Левицкая считают, что к компонентам психологической устойчивости необходимо относить динамичность (но не как проявления темпераментных (типологических) особенностей, а как определенную психическую составляющую для преодоления психической напряженности), эмоциональность (как субъективную форму выражения потребностей личности), волю, интеллектуальные особенности личности (включающие совокупность умственных способностей, самооценку) и профессиональную компетентность [15, с. 151].

Ряд авторов Е. Ю. Суховецкая, А. А. Вяткин, В. А. Кононов, В. В. Килин среди компонентов психологической устойчивости выделяют: эмоциональный, волевой, интеллектуальный (познавательный), мотивационный и психомоторный [16, с. 82-84]. При этом «удельный вес» составляющих у конкретного человека не может быть одинаков.

В нашем исследовании курсант вуза МЧС России рассматривается с позиции действующего сотрудника пожарно-спасательного формирования и активного участника образовательного процесса, направленного прежде всего на овладение необходимыми профессиональными навыками и формированию профессионально-важных качеств. В психологической устойчивости курсанта можно выделить следующие компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой, рефлексивный.

Ценностно-смысловой компонент определяет способность курсанта находить цель и смысл своей служебной деятельности, признание активной позиции в профессиональной среде.

Когнитивно-деятельностный компонент отражает когнитивные ресурсы курсанта, позволяющие эффективно решать проблемы, умение рационально использовать и мобилизовать личностные и профессиональные ресурсы в экстремальных ситуациях. Данный компонент помогает определить уровень мотивации курсанта к профессиональной деятельности, его физическую стойкость к продолжительным трудностям.

Эмоционально-волевой компонент призван определить экстеральный локус контроля курсанта и умение противостоять эмоциональному стрессу.

Рефлексивный уровень определяет устойчивость и адекватность самооценки, самоконтроль поведения в профессиональной деятельности.

Выводы. На основе анализа научных работ как отечественных, так и зарубежных ученых можно утверждать, что психологическая устойчивость является комплексной, динамической характеристикой личности, обеспечивающей эффективность ее действий по преодолению трудных ситуаций [10].

Психологическую устойчивость курсанта вуза МЧС России можно определить как интегративную характеристику личности, сочетающую в себе совокупность качеств и свойств психики, выражающихся в способности к адекватной и эффективной профессиональной деятельности под воздействием неблагоприятных факторов в период обучения в вузе МЧС России.

Анализ ряда теоретических исследований, а также собственный опыт практической деятельности в специализированном вузе МЧС России показывает, что на сегодняшний день можно установить четкую зависимость между эффективностью осуществления деятельности в трудных (порой экстремальных) ситуациях и уровнем сформированности психологической устойчивости, а также профессионального мастерства. При этом, как отмечает Ю. С. Шойгу, с ростом трудности ситуации, эффективность деятельности все больше начинает зависеть от психологической устойчивости, а не только от профессионального мастерства [17, с. 127]. Если рассматривать психологическую устойчивость в экстремальных условиях, в основе ее определения будут закладываться характеристики личности, обеспечивающие сохранение оптимального функционирования психики.

Литература:

1. МЧС России [Электронный ресурс]: Основные функции МЧС России. – Режим доступа: http://www.mchs.gov.ru/ministry/tasks_functions/functions.
2. МЧС России [Электронный ресурс]: 2013. Основные спасательные операции. – Режим доступа: http://www.mchs.gov.ru/dop/25_let_MCHS_Rossii/Letopis_MCHS_Rossii.

3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц : [В 2 т.] / Т. Ф. Ефремова. - М.: Рус. яз., 2000. - 27 см. - (Библиотека словарей русского языка: Т. 2: П - Я. - 1084 с.
4. Философский энциклопедический словарь. - Москва: ИНФРА-М, 2009. - 568 с.
5. Сорокин, Б. Ф. Философия филологии: [Монография] / Сорокин Б.Ф.; М-во образования Рос. Федерации. Орл. гос. ун-т. - Орел : Орл. гос. ун-т, 2000. - 177 с.
6. Бережная, М. А. Социокультурная устойчивость как категория социологического анализа / М. А. Бережная // XX Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования». — Екатеринбург: УрФУ, 2017. — С. 265-275.
7. Сироткин, Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л. Ю. Сироткин. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992. - 243 с.
8. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. - М.: ЭКСМО, 2010. - 656 с.
9. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти : учебник / под ред. А.А. Реан. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
10. Гадаборшева Зарина Исраиловна. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза 19.00.07 – педагогическая психология (психологические науки), ДИССЕРТАЦИЯ на соискание ученой степени кандидата психологических наук ,Ятыгорск – 2015, 225 стр.стр. 18)
10. Терминологическая культура специалиста пожарно-технического профиля: словарь терминов / Сост. Ж. Е. Ермолаева, В. А. Смирнова, И. Н. Герасимова. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2015. – 100 с.
11. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие / Л.В. Куликов - СПб.: Питер, 2004. - 464 с.
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев - М.: Политиздат, 1977 - 304 с.
13. Столяренко, А.М. Энциклопедия юридической психологии / Под общ. ред. Проф. А. М. Столяренко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. - 607 с.
14. МЧС России [Электронный ресурс]: Словарь терминов МЧС России. – Режим доступа: <http://www.mchs.gov.ru/dop/terms/item/86697>.
15. Рогачева, Т.В. Психология экстремальных ситуаций и состояний : учеб. пособие / Т.В. Рогачева, Г.В. Залевский, Т.Е. Левицкая – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. – 276 с.
16. Суховецкая, Е. Ю. Интегративный подход в педагогике как основа профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России / Е. Ю. Суховецкая, А. А. Вяткин, В. А. Кононов, В. В. Килин // Научно-теоретический журнал «Учёные записки». – 2007. – № 3 (25). – С. 82-84.
17. Шойгу, Ю. С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных: учеб. пособие / Под общ. ред. Ю. С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.

Педагогика

УДК 378.159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры Стоянова Екатерина Иннокентьевна

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент ВАК Козырева Ольга Анатольевна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент кафедры Живаева Юлия Валерьевна

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск)

ПРОГРАММА МЕТОДА ФОКУС - ГРУПП В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С НЕСФОРМИРОВАННОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЫБОРА

Аннотация. В статье представлена модель программы метода фокус - групп в работе со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора. Возможности использования метода фокус - групп позволяет прояснить позицию участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу; развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.

Ключевые слова: метод фокус-групп, несформированная готовность к осуществлению выбора, студенты, образовательная модель, выбор.

Annotation. The article presents a model of the focus groups program in working with students with unformed readiness to implement the choice. The possibility of using the focus group method makes it possible to clarify the position of participants, to reveal the diversity of approaches, points of view on any issue; develops the ability to improvise, to act beyond what is envisaged, overcoming distrust of oneself and adherence to old models.

Keywords: focus groups method, unformed readiness to implement a choice, students, educational model, choice.

Введение. Развитие современного образования связано с процессами его модернизации и интеграции, цель которых заключается в выявлении оптимальных путей успешного вхождения России в европейское образовательное пространство, создающей соответствующие условия для развития мобильности молодых граждан, их самореализации и востребованности в обществе. Основными причинами обновления образования выступают, с одной стороны, запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и регионального рынков труда, а также перспективные потребности их развития, с другой – необходимость создания условий для непрерывного образования граждан в течение всей жизни и обеспечения каждому человеку возможности формирования выбора сообразно собственным потребностям и жизненным планам. Образовательный процесс предоставляет возможность студенту осуществлять свободу выбора, при этом создавая ситуацию неопределенности, которая присуща всем сферам социальной

реальности, особенно в эпоху глобализации. Расширение практики формирования образовательного выбора студента вырабатывает у него способность к быстрому реагированию на изменение спроса и предложения на рынке труда и напрямую влияет на его конкурентоспособность в будущем. Важным компонентом выступает академическая свобода, которая находит свое отражение в образовательном выборе студента и позволяет ему развить не только способности, самостоятельность, но и ответственность за собственное профессиональное становление.

Несмотря на то, что многие аспекты готовности к выбору сегодня изучены достаточно детально, вопрос о роли формирования готовности к выбору в процессе профессионального обучения остается нерешенным. Несформированность готовности к выбору проявляется далеко не у всех студентов, вместе с тем, вопросы выбора индивидуальной образовательной траектории в период профессионального обучения встают практически перед каждым молодым человеком.

Изложение основного материала статьи. Актуальным становится рассмотрение готовности к осуществлению студентами выбора с включением новых форм и методов. Эффективным «инструментом» формирования готовности к осуществлению выбора в профессиональном обучении, на наш взгляд, является возможность актуализации рефлексии учебной и внеучебной деятельности, современных технологиях профессионального дискурса, которые позволяют студентам проявить самостоятельность мышления, становление и развитие субъектности участников образовательного процесса, и в этой связи позволяет разрешить внутренние противоречия в представлениях о себе и своих способностях, сформировать субъектную позицию, обеспечить комплексное решение задач личностного и профессионального становления студентов средствами образования.

В научной литературе накоплен теоретический и эмпирический материал, раскрывающий особенности метода фокус-групп. Данный метод можно определить как качественный метод сбора информации в гомогенных (по значимым для исследования признакам) группах, имеющих фокус обсуждения, с участием ведущего, основанный на принципах групповой динамики. Метод фокус-групп рассматривается как глубинное фокусированное интервью в форме серий групповых дискуссий, в ходе которых участники «фокусируют» на вопросах, интересующих исследователя с целью получения от них субъективной информации [2].

Как утверждают ряд авторов (Р. Мертон, М. Фиске, П. Кендалл), глубинное фокусированное интервью предоставляет возможность для самораскрытия членов группы, в первую очередь, для актуализации чувств и эмоций, полное и открытое сообщение о личном опыте и чувствах человека. Эффективность использования метода фокус-групп со студентами со слабо выраженной готовностью осуществлять выбор поможет в самораскрытии и подтолкнет к анализу существующих проблемных моментов, связанных с возможностями выбора человека и меры ответственности за сделанный выбор [6].

Учитывая особую природу метода – мобильность ведущего, возможность детального изучения социальной реальности – нецелесообразно делать дискуссии формализованными и строго следовать плану. Проведение исследования в соответствии с подготовленными заранее вопросами, когда ведущий не обращает внимания на интересные ответы, может привести к существенной потере информации. В такой группе прерывается процесс взаимодействия участников: студенты больше ориентируются на ведущего и вслушиваются в слова, не обращая внимания на высказывания друг друга. Неформализованный характер фокус-групп позволяет получать неожиданные результаты, моделировать реальные ситуации взаимодействия, способствовать раскрытию индивидуальных мнений без давления и навязывания взглядов исследователя. Главным методическим приемом фокус-группы выступает групповая дискуссия, которая позволяет прояснить позицию участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу, развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.

Фокус-группа состоит из 6-12 человек. Некоторые исследователи считают, что меньшее число участников делает обсуждение довольно скучным, а большее затрудняет управление группой, поскольку не дает возможности всем респондентам участвовать в обсуждении. По мнению Р.Крюгера, фокус-группа должна состоять из 7-10 человек, но в последнее время приемлемым количеством считаются 4-6 человек участников, потому что их легче набрать, разместить и создать для них более комфортную обстановку [1].

Модель программы метода фокус-групп – это предполагаемый образец формы обучения направлен на прояснение позиции участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу; развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.

В нашем исследовании мы сконцентрировали свое внимание на студентах 3-го курса, специальности «Лечебное дело» так как студенты этого курса находятся на идентифицирующем этапе, основная задача которого – профессиональное самоутверждение и отождествление себя с профессией. Именно в этот период времени актуализируется потребность в идентификации с выбранной сферой профессиональной деятельности, что связано с психологической готовностью реализовывать выбор с принятием ответственности за свое будущее становление в профессии. Период обучения в вузе и данный идентифицирующий этап, в частности, определяют возможности перехода студентов на более высокой уровень самореализации человека (продуктивно-сверхадаптивный), что выражается в психологической готовности к творческой деятельности, утверждении себя в качестве открытой системы и обретении ответственности за собственную открытость – все эти компоненты определяют готовность человека к осуществлению выбора.

Программа экспериментального исследования студентов с несформированной готовностью к осуществлению выбора разработана на основании результатов психодиагностического исследования. Программа реализована в форме метода фокус-групп для работы со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора.

Цель работы состоит в изменении показателей устойчивости жизненного мира студентов с разной степенью готовности к осуществлению выбора.

Программа включает следующие содержательные блоки:

Дискуссионный блок: В ходе реализации дискуссионного блока проводилась работа со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора. Форма работы на данном этапе – метод фокус-групп. Главным методическим приемом фокус-групп можно считать групповую дискуссию. Она позволяет

прояснить позицию участников, выявить многообразие подходов, точек зрения по какому-либо вопросу; развивает умение импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая недоверие к себе и приверженность старым образцам.

Задачами метода фокус-групп являются:

- формулирование собственного мнения, сложившегося по определенному вопросу на основе мнений участников;

- актуализация творческих возможностей человека;

- прояснение собственной позиции каждым участником группового обсуждения;

- обеспечение всестороннего видения предмета.

Эффективность фокус-групп в работе со студентами с несформированной готовностью к осуществлению выбора означает наличие непосредственной обратной связи, которая позволяет сформулировать определенную точку зрения участника по какому-либо вопросу, основываясь на мнении окружающих. Студенты с несформированной готовностью к осуществлению выбора характеризуются доминированием предметного компонента жизнедеятельности, что свидетельствует о том, что потребность рефлексивной оценки ситуации не актуализирована. Несформированная готовность к анализу ситуации выбора актуализирует затруднения, возникающие перед человеком в разных сферах жизнедеятельности. Групповая форма работы имеет своей целью «подтолкнуть» студентов к осмыслению ситуации выбора, помочь сформулировать собственное мнение в ситуации выбора на основе обратной связи участников группового обсуждения. Решение «задач на смысл» подведет студентов с несформированной готовностью к ситуации выбора.

Таблица 1

План программы психолого-образовательного сопровождения студентов 3 курса с несформированной готовностью к осуществлению выбора (форма сопровождения –фокус-группа)

Сроки проведения	Цель занятия	Методы, форма работы
Октябрь	Определить представление о свободном выборе у каждого участника группы посредством создания проблемной ситуации	Метод фокус-группы (Тема: Понимание, что такое свободный выбор?)
Октябрь	Осознание барьеров, границ в соотношениях «Я должен» – «Я хочу» – «Я могу»	Метод фокус – группы (Тема: «Должен, Хочу, Могу»)
Ноябрь	Определить представления о свободном выборе с помощью метода проективной диагностики	Метод фокус-группы (Тема: «Рисунок «Мое я» ситуации свободного выбора» – «Мое я в ситуации вынужденного выбора»)
Ноябрь	Определить в ходе выполнения задания субъективные и объективные границы, определяемые самим человеком	Метод фокус – группы (Тема: «Виды границ»)
Декабрь	Определить, почему проведения игры, каким образом проявляется ситуация зависимости и несвободы	Метод фокус-группы (Тема: «Запретный плод»)
Декабрь	Определить каким образом конформизм и конкуренция являются показателями несвободы в ходе группового взаимодействия	Метод фокус-групп (Тема: «Красное-черное»)
Февраль	Способствовать процессу осмысления возможностей свободы и несвободы выбора	Метод фокус-групп (Тема: «Бегство от свободы»)
Февраль	Способствовать процессу осмысления возможности управления своей жизнью	Метод фокус группы (Тема: «Два письма себе: Я – не хозяин собственной жизни», «Я – хозяин собственной жизни»)
Февраль	Проанализировать ситуацию выбора с принятием ответственности, определить свое отношение к ситуации	Метод фокус группы (Тема: Решение ситуации выбора с принятием ответственности)
Март	Подведение итогов работы группы, отслеживание результатов работы	Метод фокус-групп (Круглый стол «Свободный выбор»)

Критериями эффективности модели программы будет выступать готовность студентов к осуществлению выбора. Показателями эффективности программы определены изменения в показателях личностных характеристик студентов, оценивание субъективного выбора и устойчивость жизненного мира после применения метода фокус–групп у студентов с несформированной готовностью к осуществлению выбора.

Выводы: разработанная модель программы метода фокус–групп с несформированной готовностью осуществления выбора может быть определена как «инструмент», который позволит улучшить качество профессиональной подготовки студентов, находящихся на этапе профессиональной адаптации к профессиональной деятельности в рамках образовательной среды вуза. Включение программы метода фокус–групп позволит студентам определиться с выбором индивидуальной профессиональной траектории, что может послужить перспективой для успешной профессиональной самореализации в профессии.

Литература:

1. Андреева Г.М., Базаров Т.Ю., Аксенова Е.А., Бовина И.Б., Фоломеева Т.В., Базарова Г.Т. Социальная психология: практикум / Г.М.Андреева. М. Аспект-пресс, 2009. 480 с.
2. Гайманова Е.В., Храпкова И.Б. Тьютерское сопровождение студентов Института психоанализа / Е.В.Гайманова., И.Б.Храпкова. М. Институт психоанализа. 2009. 24 с.
3. Козырева О.А. Материалы к разработке модели инклюзивного образования в образовательном учреждении // Практика административной работы в школе. 2015. №. 6. С. 48–51.
4. Краснорядцева, О. М., Трифонова Ю. А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. №11. С. 74-83
5. Логинова, И. О. Особенности устойчивости жизненного мира человека в кризисных условиях жизнедеятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2011. №2. С. 21-26.
6. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / Р.Мертон, М.Фиске., П.Кендалл. М. 1991. 91 с.
7. Стоянова (Чернова) Е.И. Психолого-образовательное сопровождение формирования готовности к осуществлению студентами выбора в профессиональном обучении [Электронный ресурс] // Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук URL:<http://d09.kemsu.ru/Disser/Index?pageid=1&moduleid=5&advertextaminexaminatedegreeid=58&alias=http%3A%2F%2Fd09.kemsu.ru%2F> (дата обращения: 03.01.2018).

Педагогика

УДК: 378.12

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой Субочева Марина Львовна
Институт физики, технологии и информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Косино Ольга Алексеевна
Институт физики, технологии и информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изменения современного содержания предметной области «Технология» посредством внедрения информационных технологий в процесс обучения.

Ключевые слова: содержание школьного технологического образования; информационные технологии; робототехника.

Annotation. The article substantiates the necessity of changing the modern content of the subject area "Technology" by introducing information technologies into the learning process.

Keywords: content of school technological education; Information technologies; robotics.

Введение. Технический прогресс определяет динамичное развитие во всех сферах жизни человека. Технический мир становится комплексным и существенно влияет на политические, экономические, социальные и экологические сферы общества, поэтому техника и технология становятся для школьников неотъемлемой частью общего образования.

Предметная область «Технология», по мнению Ю.Л. Хотунцева, синтезирует «естественно-научные, научно-технические, технологические, предпринимательские и гуманитарные знания, раскрывает способы их применения в различных областях деятельности человека и способствует реализации прагматической направленности общего образования. Важную роль в этой предметной области играет самостоятельная проектная и исследовательская деятельность обучающихся, способствующая их творческому развитию и формированию универсальных учебных действий».

Изложение основного материала статьи. Обновление содержания, связанное с расширением вариативности изучения предмета «Технология», предоставляет учителю свободу выбора объектов труда и технологий с целью более полного учета интересов учащихся, возможностей школы и требований современной жизни. В содержание образования включен материал, направленный на подготовку школьников к практической деятельности в условиях рыночной экономики, на освоение современных и перспективных технологий.

В связи с развитием технологического образования обучающихся в системе обязательного общего образования, расширяется круг теоретических и практических вопросов, включаемых различными авторами в программы по технологии 5-9 классов.

Так, авторский коллектив ученых и практиков в программе под общей редакцией Е.Я Когана, предлагают, начиная с пятого класса, к изучению тему «Простые механизмы и конструкции в технологиях (с использованием конструкторов как образовательной среды)». В шестом классе – тему «Технологические системы», в рамках которой школьники знакомятся с основами робототехники. Для освоения этих важных, с точки зрения современной науки и производства, вопросов, используются различные наборы конструктора. Иными словами, образовательный конструктор становится учебным инструментом.

Для учащихся пятых классов работа с деталями конструктора является продолжением этой деятельности, с которой они уже встречались в начальной школе. В этом смысле, программа по технологии, под редакцией Е.Я. Когана, обеспечивает преемственность в освоении предметной области «Технология» по ступеням обучения. В теоретическом разделе авторы предлагают знакомить пятиклассников с простыми механизмами, деталями, их названиями и назначением. Школьники изучают основные правила работы с образовательным конструктором. Учитель проводит занятия, на которых знакомит детей со способами соединения деталей, созданием объединенных элементов конструктора в разных плоскостях. Ученики знакомятся с подвижными и неподвижными соединениями, понятием технологического узла, а также с

порядком действий по сборке конструкции (механизма), моделированию конструкции / механизма. Узнают, что такое модель.

Содержание практической деятельности включает в себя исследование способов соединения деталей, сборку моделей образовательного конструктора по инструкции, изучение описаний и схем сложных механизмов на предмет обнаружения рычага, исследование моделей рычагов. Эти, и подобного рода исследования, предполагают проведение лабораторно-практических работ с установлением различных зависимостей, поэтому необходима разработка рабочих листов, в которых учащиеся могут заносить необходимые измеряемые данные, делать расчеты и записывать соответствующие выводы, что позволит им разработать варианты модернизации механизмов на основе рычага.

Учитель планирует разработку «оригинальных конструкций в заданной ситуации: нахождение вариантов, отбор решений, проектирование и конструирование, испытания, анализ, способы модернизации, альтернативные решения (мини-проект)» [3, с. 643].

В шестом классе, при овладении основами робототехники, учитель вводит элементы программирования, а в завершении знакомства с этим разделом, планирует организацию образовательного путешествия «Роботы в реальном производстве».

Программа по технологии под редакцией В.М. Казакевича, отражающая основные процессы модернизации технологического образования, ориентирует школьников в теоретическом разделе на усвоение основных категорий и понятий в содержании технологического образования, таких как: производство, техника, технологический процесс, технология, технологическая дисциплина, технологическая документация.

Практические результаты предполагают, что учитель сможет интегрировать возможности технологии, естествознания, математики, педагогики, педагогической психологии в деле развития проектного мышления учеников, способных проектировать и выполнять в материале простые и сложные материальные объекты с определенными потребительскими свойствами.

Учитель технологии, по мысли авторов программы, должен быть способен использовать методы и средства творческой исследовательской и проектной деятельности (технологии науки). Для поэтапной реализации такой сложной задачи, безусловно, необходимо использовать навык работы с различными наборами конструктора [4].

Выпускник школы должен овладеть навыками получать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромную массу информации, но современные школьники проявляют высокую познавательную активность к информационным технологиям, поэтому учителю технологии необходимо использовать этот интерес для повышения уровня мотивации к предмету «Технология».

«Предмет «Технология» является базой, на которой может быть сформировано проектное мышление обучающихся. Проектная деятельность как способ преобразования реальности в соответствии с поставленной целью оказывается адекватным средством в ситуациях, когда сформировалась или выявлена в ближайшем окружении новая потребность, для которой в опыте обучающегося нет отработанной технологии целенаправленного и построения способа достижения целей или имеется противоречие между представлениями о должном, в котором выявленная потребность удовлетворяется, и реальной ситуацией. Таким образом, в программу включено содержание, адекватное требованиям ФГОС к освоению обучающимися принципов и алгоритмов проектной деятельности.

Проектно-технологическое мышление может развиваться только с опорой на универсальные способы деятельности в сферах самоуправления и разрешения проблем, работы с информацией и коммуникации» [6].

Информационно-коммуникационные технологии на уроках технологии уместно применять при изучении всех тем и разделов. Совершенно очевидно, что в условиях информационного общества необходимо не столько передавать учащимся готовые знания, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно и пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Овладение учащимися определенным набором способов деятельности лежит в основе формирования универсальных учебных действий. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках технологии следует рассматривать как средство организации современного дидактического взаимодействия педагога с учеником.

Использование информационных технологий позволяет дифференцировать процесс обучения школьников с учетом их индивидуальных особенностей и индивидуального темпа усвоения материала, снизить нагрузку обучающихся, более эффективно использовать учебное время. Учитель имеет возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, а оперативное поощрение правильных решений, также, позитивно сказывается на мотивации.

Использование электронных таблиц Microsoft Excel позволяет учителю помочь обучающимся овладеть приемами систематизации данных различных типов. В частности, позволяет анализировать экономические критерии изделия, маркетинговые исследования, в процессе работы над творческими проектами. Также учитель может использовать Microsoft Excel для создания и, затем, проведения тестирования.

Графический редактор, встроенный в Microsoft Word, и растровый редактор Paint дают возможность создавать простые чертежи и эскизы.

Использование 3D технологий на уроках позволяет создавать трёхмерные модели, развёртки и чертежи различных объектов.

В компьютерной программе SweetHome 3D, при изучении раздела «Культура дома», обучающиеся могут выполнить эскиз дома, создать интерьер дома и приусадебного участка, разместить кухонную и комнатную мебель в интерьере, подобрать цветовое решение [2].

На уроках технологии можно широко использовать электронные издания и мультимедийные пособия, опирающиеся на обязательный минимум содержания образования для основной школы. В настоящее время широко используются электронные учебники по технологии. Внутри содержательной линии электронных изданий информационной единицей является тема, которая подразделяется на пункты, включающие краткий справочный материал, звуковое описание инструментария и упражнения, в ходе выполнения которых и осваивается содержание. Также эффективному усвоению учебного материала способствует электронная библиотека.

Надо заметить, что современные примерные программы и учебники предлагают специальные разделы, в которых рассматриваются современные информационные технологии и их использование в разработке

материальных объектов. Например, компьютерные программы для сборки из деталей конструктора роботизированных устройств, а также управление моделями роботизированных устройств.

Введение элементов робототехники при изучении предметной области «Технология» позволит заинтересовать обучающихся и сделать процесс обучения более наглядным и интересным. К примеру, в 5 классе при изучении простых механизмов можно использовать конструктор Lego Dacta. Благодаря набору в увлекательной игровой форме можно обучить детей базовым принципам инженерного дела, познакомить с технологическими особенностями множества механизмов. В набор конструктора входит сам конструктор Lego Dacta, правила работы, наименование элементов. В наборе представлены:

- Ременные передачи прямая и обратная, многозвенная и многоступенчатая, обозначения, схемы. Качественные характеристики ременных передач, примеры использования.
- Зубчатые передачи цилиндрическая, реечная, коническая и корончатая, обозначения, схемы. Качественные характеристики, примеры использования.
- Ворот, неподвижный и подвижный блоки, колесо, обозначения, схемы. Качественные характеристики, примеры использования.
- Кулачковый и кривошипно-шатунный механизмы. Кривошипно-шатунный механизм (мертвые точки), обозначения, схемы. Качественные характеристики, примеры использования.

Важно, что к каждому набору прописаны специальные учебные и методические материалы для учителей. Материалы дифференцированы по уровням сложности заданий, представлены специальные творческие задания. Комплект включает в себя технологические карты занятий и рабочие листы для обучающихся [1].

Выводы. Применение информационных технологий на уроках технологии является эффективной образовательной технологией благодаря интерактивности, гибкости и интеграции различных типов учебной информации.

Литература:

1. Lego Education <https://education.lego.com/ru-ru/9689>. (Дата обращения: 18.07.2018).
2. Sweet Home 3D <http://www.sweethome3d.com/ru/>. (Дата обращения: 21.07.2018).
3. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Перельгина Е.А. Предметная область «Технология» основной школы (5-9-е классы): примерная программа и элементы УМК: методическое пособие. М: ФИРО. – 2015.
4. Казакевич В. М., Пичугина Г.В., Семёнова Г.Ю. Технология. Программа 5-8 (8+) 9 классы. М.: Вентана-Граф. – 2015.
5. Михайлова, Н.Н. Целеполагание педагогической деятельности в условиях технологизации образования [Текст] / Н.Н. Михайлова // Москва: Издательский центр Академии профессионального образования. – 2002 – С. 184.
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/фгос-и-пооп>. (Дата обращения: 17.07.2018).

Педагогика

УДК: 378.12

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой Субочева Марина Львовна
Институт физики, технологии и информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Вахтомина Елена Афанасьевна
Институт физики, технологии и информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость изменения предметной подготовки современного учителя технологии средней школы в процессе обучения в педагогическом вузе за счет включения в учебный план дисциплин, позволяющих овладеть основами робототехники, программирования, 3 D – моделированием, STEM и STEAM-технологиями, компьютерным моделированием в детском техническом творчестве, оснащать школьный кабинет технологии современным технологическим оборудованием.

Ключевые слова: предметная подготовка будущего учителя технологии в вузе; содержание школьного технологического образования; робототехника; программирование; STEM и STEAM-технологии.

Annotation. The article substantiates the need to change the subject training of a modern teacher of high school technology in the process of teaching at a pedagogical University by including in the curriculum of disciplines that allow to master the basics of robotics, programming, 3 D – modeling, STEM and STEAM-technologies, computer modeling in children's technical creativity, to equip the school office of technology with modern technological equipment.

Keywords: subject training of the future technology teacher at the University; content of school technological education; robotics; programming; STEM and STEAM-technologies.

Введение. Предметная подготовка современного учителя технологии средней школы в условиях педагогического вуза переживает сегодня период существенной структурно-содержательной переработки, обусловленной целым рядом объективных причин. В первую очередь, к числу наиболее важных причин пересмотра предметной подготовки будущего учителя технологии, следует отнести изменение содержания школьного технологического образования, которое сегодня должно отвечать требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, в которых отражены потребности развивающейся цифровой экономики. Школьники должны быть ориентированы на специальности для отрасли информационных и коммуникационных технологий. Политехнический подход к формированию содержания технологической подготовки учащихся средней и старшей школы, сложившийся в советский период развития отечественного образования, предполагал в своей основе ознакомление подрастающего поколения с современными и перспективными технологиями преобразования материалов,

энергии и информации с привлечением экономических, экологических, предпринимательских и профориентационных знаний, овладение общетрудовыми умениями и навыками, этикой трудовых отношений. Этот подход претерпевает в настоящее время трансформацию с учетом современных реалий в мировой и отечественной экономике. Сегодня речь идет о том, что при освоении практико-ориентированной учебной дисциплины «Технология» учитель должен обеспечить понимание школьниками общемировых процессов возрастающей роли информационных и коммуникационных технологий, тенденции ускорения процессов практического применения научных знаний для решения актуальных технических и технологических проблем с эффективным использованием затрат. Кроме этого, практико-ориентированная направленность содержания технологической подготовки позволяет реализовать практическое применение знаний, полученных при изучении других учебных предметов, в интеллектуально-практической деятельности ученика, что в свою очередь, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости и вариативности мышления у школьников.

Изложение основного материала статьи. В течение последних двух лет в российском обществе на разном уровне и на разных площадках активно обсуждаются Концепции технологического образования. Но при всем разнообразии научных и практических подходов, положенных в основу этих Концепций, все авторы едины в одном, все они совершенно правомерно утверждают, что технологическая подготовка школьников, призвана обеспечить интеграцию и взаимообогащение способов и средств освоения окружающей действительности. Слово интеграция происходит от латинского слова «integratio» — «соединение». По мнению Е. Зарецкого «В совокупности это создание новой надсистемы, максимально общей, которая может появиться на базе соединения некоторых подсистем, взаимодействующих между собой. При этом объединяются общие функции, появляется возможность решать совместные задачи, разрабатываются стратегии и программы совместного развития в разных сферах и областях. В конечном итоге это приводит к частичному либо полному слиянию» [3].

Международный опыт решения этих проблем предлагает использовать, так называемое STEM – образование в качестве образовательной технологии, позволяющей осваивать интегрированное содержание (аббревиатура от Science — естественные науки, Technology — технологии, Engineering — инжиниринг, проектирование, дизайн, Mathematics — математика), а для обеспечения качественного результата обучения ведущее место отводится практике, соединяющей разрозненные естественно-научные знания в единое целое [7].

Суть STEM-образования в том, чтобы углубить знания учащихся по естественным наукам и научить практически использовать достижения новых технологий (например, сенсорные системы), дать навыки программирования и продемонстрировать возможность использования этого для создания конкретных устройств. Знания, получаемые по математике, физике, химии, биологии и другим предметам школьной программы, рассматриваются как фактор развития промышленности, энергетики, связи, сельского хозяйства, транспорта и других сфер деятельности человека [8, 9, 10].

Итак, можно сделать вывод о том, что для преподавания учебного предмета «Технология» на современном этапе необходимо сочетание знаний из области естественных наук, искусства и высоких технологий, поскольку в современном мире идет процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации. В образовательном процессе школы уже прочно обосновались межпредметные научно-исследовательские и практико-ориентированные проекты, при выполнении которых школьники демонстрируют глубокий интерес к решению насущных технических, экологических, социально-экономических и других системных проблем. Учащиеся школ предлагают простые и сложные, но всегда оригинальные пути решения проблем, показывающие понимание школьниками возрастающей роли естественных наук и научных исследований в современном мире на основе сближения сегодняшней науки и технологий. Именно в предметной области «Технология» должно произойти совмещение фундаментальности знаний и преобразующей деятельности, поскольку технологическая подготовка школьников не должна ограничиваться только непосредственно уроками технологии, но и своим содержанием призвана мобилизовать личность на осмысленное освоение мира. С этих позиций «Технология» может рассматриваться как прикладная наука. В практике преподавания информатики в школе используется интеграция информатики и технологии. В качестве одного из примеров такого рода можно привести опыт организации межпредметного межшкольного творческого объединения учителя С.А. Голубцова «Практическая мехатроника» [1].

Современные процессы интеграции естественнонаучного и технологического образования имеют давнюю традицию, содержательно и методически заложенную еще в советской школе, поэтому опыт прошлых лет возможно использовать и сегодня. И еще один современный опыт подготовки школьников к конкурсной деятельности имеет хорошее педагогическое и методическое основание, заложенное в 20-80-е годы прошлого века. Речь идет об организации производительного труда школьников и конкурсах мастерства, которые соответствовали возрасту обучающихся и обеспечивались определенными организационными и психолого-педагогическими условиями. Все это необходимо учитывать при проведении конкурсов Junior Skills, которые в последние годы завоевывают всё большую популярность в различных регионах страны, наряду с традиционными и инновационными конкурсами технического творчества школьников, такими как предметная Олимпиада по технологии, соревнования в сфере интеграции информатики и технологии, робототехники и др. Кроме этого, можно утверждать, что интеграция естественнонаучного и технологического образования позволит школьникам своим содержанием и продуктивной деятельностью определить свой собственный выбор будущей профессиональной сферы.

С целью учета интересов и склонностей учащихся, возможностей образовательных учреждений, местных социально-экономических условий, а также выполнение обязательного минимума содержания основных образовательных программ авторские коллективы, разрабатывающие программы и комплекты учебников по технологии (руководители авторских коллективов - Глоzman Е.С. и Хотунцев Ю.Л.; Казакевич В.М.; Тищенко А.Т., Симоненко В.Д., Сеница Н.В. и др.) предлагают сегодня изучать технологии в рамках трех направлений: «Индустриальные технологии», «Технологии ведения дома» и «Сельскохозяйственные технологии».

Современный этап развития технологического образования в отечественной школе характеризуется расширением возможностей образовательной организации среднего общего образования в выборе программы по технологии для реализации в образовательном процессе. Выбор программы, как правило,

определяется как общей стратегией развития школы, наличием материально-технической базы для освоения материальных и информационных технологий, квалификацией педагогических кадров (учителей технологии), так и выбором потребителями образовательных услуг (в данном случае – это учащиеся школы и их родители).

В связи с серьезным вниманием общества к проблемам технологической подготовки школьников современное педагогическое сообщество ученых и педагогов-практиков предлагает наряду с традиционными программами обучения трудовым навыкам, сложившимся в 90-е годы прошлого века, программы нового поколения, в основе которых лежит идея об опережающем технологическом образовании [2]. По мнению В.М. Жучкова, Е.Я. Когана [2, 6] и ряда других исследователей, в современном информационном обществе целью опережающего технологического образования является «формирование технологической культуры через освоение фундаментальных основ технологий, развитие творческих способностей обучаемых на основе применения активных методов обучения с сохранением профессиональной направленности обучения на рыночно востребованные специальности» [2, стр. 28].

Из всего сказанного выше следует, что необходимо существенно изменить подготовку учителей технологии. Этот новый учитель должен получать хорошее естественнонаучное и инженерное образование. Интеграция этих знаний и приведет к тому, что этот учитель сможет стать проводником новых технологий, наставником учеников в выборе новых высокотехнологичных профессий и т.п.

Анализ теории и педагогической практики современного этапа реализации в средней школе предметной области «Технология» актуализирует проблему профессиональной подготовки учителя технологии. На первый взгляд может показаться, что в отечественной педагогической практике еще с советских времен сложилась весьма эффективная и жизнеспособная система подготовки учителей технологии в педагогических вузах на факультетах технологии, в названии которых со временем появилось и слово «предпринимательство», как ответ на потребности общества, вступившего в период рыночных отношений в подготовке кадров, способных не только самостоятельно заниматься предпринимательской деятельностью, но и преподавать основы этой деятельности учащимся школ. Действительно, до 90-х годов двадцатого века на факультетах технологии и предпринимательства в педагогических вузах страны велась достаточно эффективная, по сути своей инженерно-педагогическая подготовка, позволявшая выпускникам этих факультетов работать учителями технологии в школах, а также успешно адаптироваться на производстве в качестве техников и инженеров. Особенно привлекательными были эти факультеты в 90-е годы, поскольку в тот период времени в стране была отменено Государственное распределение, означавшее на деле 3-х летнюю обязательную работу для всех выпускников по профилю, полученного в вузе образования на предприятиях или в организациях, в том числе для выпускников педагогических вузов в общеобразовательных школах, по запросу этих организаций на молодых специалистов. Таким образом, все выпускники вузов всегда были обеспечены гарантированными рабочими местами.

Глобальный переход страны к высокотехнологичному производству предъявил принципиально иные требования к качеству профессиональной подготовки будущих учителей технологии и её содержанию. В этих условиях подготовка педагогических кадров для современной школы становится одной из приоритетных задач государственной политики в сфере образования. Поэтому следует согласиться с выводом Н.Н. Михайловой, к которому она пришла ещё 16 лет назад: «Любые преобразования, реформы и инновации, коль скоро они претендуют на успешную реализацию и реальную поддержку в сфере образования, должны начинаться с системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образования, с подготовки будущих педагогов, а в особо экстремальных и неотложных случаях – с переподготовки педагогов, уже действующих» [5, стр. 4]. Факультеты технологии и предпринимательства педагогических вузов оказались в очень сложной ситуации. Как справедливо замечает В.А. Иванов: «От старшего школьника больше не требуется политехнических знаний и умений в обработке материалов» [4, стр. 381]. В российской педагогической науке и практике нет более или менее единого мнения в отношении необходимости как самих разделов школьного предмета технология, таких как технология швейных изделий, кулинария, технология ремонтно-строительных работ, устройство бытовых электроприборов и т.д., так и содержания и методики их преподавания. А раз так, то правомерно возникновение вопроса, каким должно быть сегодня содержание педагогического образования бакалавров, получающих высшее образование на факультетах технологии современных вузов? С позиции формального подхода государственные требования к выпускнику педагогического вуза представлены в Федеральных государственных образовательных стандартах, но те же образовательные стандарты предоставляют вузам большую свободу в выборе содержания, средств и технологий обучения. Поэтому вузам самим надо определить, какое технологическое образование будет востребовано школами, производством, в конце концов и самими потребителями образовательных услуг в ближайшее и достаточно отдаленное время.

Выводы. Аналитический обзор представленных на официальных сайтах ряда педагогических вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей технологии, учебных планов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (бакалавриат), позволяет сформулировать некоторые суждения о направлениях развития предметной подготовки учителя технологии для современной средней школы. Практически все представленные учебные планы позволяют утверждать, что предметная подготовка будущего учителя технологии ориентирована на осуществление профессиональной педагогической деятельности в соответствии с содержанием предметной области «Технология», отраженном в программах и комплектах учебников по технологии. Так, все рассмотренные учебные планы включают учебные дисциплины, позволяющие овладеть навыками обработки конструкционных материалов, художественной обработки материалов, проектирования и создания материальных объектов различного назначения (машин и механизмов, предметов мебели и быта, костюма и предметов оформления интерьера и т.д.), знакомят с оборудованием и организацией производства на промышленных предприятиях и предприятиях малого бизнеса. Кроме этого, общим для всех изученных учебных планов является включение дисциплин, которые позволяют студентам овладеть практическими навыками технической и компьютерной графики, получать знания и умения по основам машиноведения и электрорадио-техники и электроники, а также информационным технологиям. А что касается изучения и освоения современных технологий обработки материалов и инновационных технологий, то в этом направлении каждый вуз, в значительной степени, по-разному решает, какие технологии должен освоить студент прежде, чем он придет в современную школу. К таким дисциплинам следует отнести изучение новых технологий в энергетике, технологии современных

производств, робототехнику. Тем не менее, еще не вошло в широкую педагогическую практику преподавание таких дисциплин, как «Информатика и программирование», «Современные образовательные ресурсы», «Материаловедение в современных технологических системах», «3D – моделирование», «STEM и STEAM-технологии», «Компьютерное моделирование в детском техническом творчестве», «Современное технологическое оборудование кабинета технологии», «Технологии дистанционного обучения в современном образовании», «Технологии разработки электронных образовательных ресурсов», включенных в учебный план федерального педагогического вуза по программе «Технология и дополнительное образование». Представляется важным подчеркнуть, что начавшийся процесс развития предметной подготовки учителя технологии для современной школы требует осмысления накопленного педагогического опыта и научного обоснования включения новых учебных модулей и дисциплин в учебные планы бакалавриата.

В работе анализировались материалы, размещенные на официальных сайтах ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГПУ), ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (РГПУ им. А.И. Герцена), ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ТГПУ им. Л.Н. Толстого), ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (КУ), ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) [ссылки на сайты указаны в списке использованной литературы в пункте «Электронные ресурсы»].

Литература:

1. Голубцов С.А. Межшкольный факультатив «Практическая мехатроника». Задачи. Направления разработок. Перспективы. <http://www.myshared.ru/slide/415072/> (Дата обращения: 30.06.2018).
 2. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология» [Текст] / В.М. Жучков // автореф. дис. докт. пед. наук. – СПб. – 2001. – 41 с.
 3. Зарецкий Е. Что такое интеграция и какие ее разновидности? June 18, 2015 https://www.syl.ru/article/190336/new_что-такое-integratsiya-i-kakie-ee-raznovidnosti (Дата обращения: 01.07.2018).
 4. Иванов, В.А. Перспективы факультета технологии и предпринимательства (к 30-летию первого выпуска ИПФ) [Текст] / В.А. Иванов // М.: Известия МГТУ «МАМИ». - 2014. - №1 (19). - т.2. – С. 379.
 5. Михайлова, Н.Н. Целеполагание педагогической деятельности в условиях технологизации образования [Текст] / Н.Н. Михайлова // Москва: Издательский центр Академии профессионального образования. – 2002. – С. 184.
 6. Предметная область «Технология» основной школы (5-9-е классы): примерная программа и элементы УМК [Текст]/методическое пособие//авторы-разработчики Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, Е.А. Перельгина, В.А. Прудникова; под общ. ред. проф. Е.Я. Когана. – М.: Федеральный институт развития образования. – 2015. – 210 с.
 7. STEM как «серебряная пуля» для образования. Почему эта технология решит проблему школьного обучения https://mel.fm/partnersky-material/9745380-gpn_stem (Дата обращения: 01.07.2018)
 8. ЧТО ТАКОЕ STEM-ОБРАЗОВАНИЕ <https://anrotech.ru/blog/что-такое-stem-obrazovanie/> (Дата обращения: 01.07.2018)
 9. STEM-технология <https://multiurok.ru/blog/stem-tiekhnologhiia.html> (Дата обращения: 01.07.2018)
 10. ЧТО ТАКОЕ STEM? <http://robot.nios.ru/training/55> (Дата обращения: 01.07.2018)
- Электронные ресурсы:
1. <http://pspu.ru/education/vuzovskoe-obrazovanie/bakalavriat/uchebnyje-plany> (Дата обращения: 01.07.2018)
 2. <https://atlas.herzen.spb.ru/profile.php?id=6380> (Дата обращения: 01.07.2018)
 3. <http://www.tspu.ru/sveden/education/> (Дата обращения: 01.07.2018)
 4. <http://www.kursksu.ru/pages/education> (Дата обращения: 01.07.2018)
 5. <http://www.brgu.ru/Abitur/osnovnye-professionalnye-obrazovatelnye-programmy> / (Дата обращения: 01.07.2018)
 6. <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-fiziki/bakalavriat/pedagogicheskoe-obrazovanie-sdvumya-profilyami-podgotovki/> (Дата обращения: 01.07.2018)

Педагогика

УДК: 81'42:371.321

кандидат педагогических наук Суркова Анастасия Павловна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СОЗДАНИЮ КОМИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья содержит характеристику фрагмента обучения студентов-филологов педагогически уместным и целесообразным комическим высказываниям учителя. В статье приводятся общие сведения о программе, а также представлен вариант первого учебного занятия.

Ключевые слова: юмор педагога, комические жанры профессиональной речи, обучение студентов-филологов комическим жанрам речи.

Annotation. The article contains a description of the fragment of training of students-philologists in the pedagogically relevant and expedient comic statements of the teacher. The article provides general information about the program, as well as a version of the first training session.

Keywords: teacher's humor, comic genres of professional speech, teaching of philological students to comic speech genres.

Введение. Мы пришли к выводу, что способность педагога создавать и уместно использовать на уроке речевые жанры комического зависит прежде всего от сформированности у него ряда особых

коммуникативно-жанровых умений. Данные умения необходимо формировать еще в процессе вузовской подготовки будущего педагога, когда происходит становление его профессиональной компетенции и коммуникативной культуры.

С целью обосновать правильность поставленной нами гипотезы исследования и получить объективные данные, свидетельствующие о результативности разработанной программы обучения, был организован и проведен педагогический эксперимент. Формирующий эксперимент был осуществлен в форме опытного обучения, где после констатирующего среза была организована инновационная работа.

В процессе подготовки экспериментального этапа исследования потребовалось решить ряд задач: выявить уровень теоретической и практической готовности студентов-филологов и работающих учителей к созданию и использованию комических речевых жанров в учебно-речевых ситуациях; определить круг типичных речевых ситуаций, в которых использование юмора педагогом наиболее уместно; отобрать опорные и формируемые понятия, связанные с представлением о комических жанрах речи учителя как особых педагогических высказываниях; создать дидактическую базу эксперимента (систему средств обучения: текстов-образцов, видеоматериалов, схем, таблиц и др.); осуществить эксперимент в реальных условиях обучения студентов факультета русского языка и литературы педагогического вуза в рамках программы по культуре речи и риторике, теории и методике обучения русскому языку; разработать систему критериев для оценки деятельности участников эксперимента и проанализировать его результаты.

Цель статьи – представить общие сведения о программе обучения студентов-филологов педагогически уместным и целесообразным комическим высказываниям учителя, а также предложить вариант первого учебного занятия.

Изложение основного материала статьи. При создании экспериментальной методики обучения мы опирались на сведения из области психологической, педагогической, лингвистической наук, эстетики, литературоведения и культурологии, а также учитывали данные, полученные при проведении констатирующего эксперимента и в ходе наблюдения за реальной коммуникативно-речевой деятельностью педагогов.

Экспериментальная программа должна органично включаться в процесс обучения с учетом других действующих программ вузовской подготовки учителей-словесников (то есть, на основе общей системы обучения русскому языку, литературе, культуре речи и риторике, теории и методике преподавания предмета). В качестве главных особенностей предлагаемой программы опытного обучения отметим следующие. Во-первых, в ней находят свое выражение общедидактические принципы обучения: принцип научности, наглядности (в ходе использования графических текстов, таблиц, схем, памяток, слайдового метода демонстрации ключевых моментов изучаемого материала), преемственности, систематичности и последовательности в обучении, принцип связи теории с практикой и т. д. Во-вторых, был учтен общий уровень подготовленности студентов-филологов по культуре речи и риторике, а также мыслительной деятельности студентов: развитое абстрактное мышление, ассоциативное мышление, сформированность умений обобщать, систематизировать, отбирать необходимую информацию и др. Программа направлена на развитие и совершенствование данных способностей. В-третьих, в программе обучения были учтены данные констатирующего и поискового экспериментов, то есть трудности, возникшие при попытках использования комических жанров студентами и учителями в ходе данных экспериментов. Это потребовало включить в программу ряд умений, которые необходимо формировать у студентов в соответствии с задачами опытного обучения. В-четвертых, в программу эксперимента были включены различные группы коммуникативных заданий: а) задания аналитического характера, предполагающие содержательный или сравнительный анализ нескольких видео - и текстов-образцов, включающих комические жанры; б) задания аналитико-конструктивного характера, связанные с анализом предложенных педагогических ситуаций и требующие затем разрешения данной ситуации с помощью изучаемых жанров; в) задания, требующие корректировки готового текста-образца, с изменением негативного речевого поведения коммуникантов либо не соответствующего жанру текста, в результате чего возникают новые или усовершенствованные варианты высказывания; г) конструктивные задания, которые требовали создания и реализации собственного комического жанра в условиях вузовского занятия и на реальном школьном уроке в период педагогической практики.

В-пятых, дидактической базой опытного обучения стали: фрагменты из кинофильмов и художественных произведений на школьную тему, записи видео- и стенограмм реальных уроков; образцы коммуникативных ситуаций с использованием юмора педагогом из психологических, риторических и педагогических источников. При отборе дидактического материала учитывалось следующее: его методическая целесообразность; доступность содержания текстов, в том числе полнота и четкость выражения в них жанровых особенностей комических высказываний; наглядность косвенного комического воздействия; частотность употребления изучаемых жанров; уместность и целесообразность использования юмора педагогом (речевой и педагогической этикет); разнообразие видов, тематики, выполняемых функций, коммуникативных намерений комических жанров.

Для достижения поставленной цели нам потребовалось создать в ходе занятий особую доброжелательную атмосферу доверия, которая помогала бы самораскрытию студентов в процессе обучения, для чего мы активно использовали комические жанры речи.

Они служили не только образцами для выполнения ряда заданий, но и использовались в непосредственном общении со студентами как средство установления контакта, активизации внимания и гармонизации профессионального взаимодействия.

В систему экспериментального обучения для повышения его эффективности были включены дидактические методы и приемы, которые способствуют развитию творческой инициативы обучаемых: коммуникативные (речевые, риторические) задачи и игры. Для большей наглядности были использованы: специальный раздаточный материал (например, шаблоны таблиц, которые заполнялись по ходу занятия); мультимедийная поддержка в виде слайдов с ключевой информацией.

Представим ход экспериментального занятия.

ТЕМА: «Смеяться, право, не грешно...» (Комические жанры речи как приемы реализации косвенного педагогического воздействия).

Задачи занятия: - выявить отличительные особенности прямой и косвенной тактик речевого воздействия, их достоинства и недостатки; определить исходный уровень знаний студентов о комических речевых жанрах

как приемах реализации косвенного воздействия учителя и умений включать эти жанры в заданную педагогическую ситуацию; - на основе теоретических сведений сформировать представление о педагогически целесообразном юморе (комических речевых жанрах) как средстве педагогического воздействия; - охарактеризовать основные коммуникативные намерения учителя - адресанта юмора; сформировать умения распознавать интенции комических жанров речи педагога; выявить типичные ситуации и коммуникативно-речевые условия уместного и целесообразного применения педагогического юмора; - формировать сознательную установку на применение педагогического юмора в профессиональном общении. Обучающие задачи решались в ходе занятия следующим образом. Актуальность изучаемой темы обосновывалась в начале занятия на основе анализа и сопоставления двух схожих педагогических ситуаций (видеоситуации и печатного текста), в одной из которых демонстрировалось использование педагогического юмора на уроке.

Во вступительном слове преподаватель говорит о том, что на занятии речь пойдет об одном из видов воздействия педагога, с которым студенты немного знакомы, при этом тема занятия не называется, поскольку в ходе занятия обучаемые должны сформулировать ее сами.

Задание 1. Я предлагаю вашему вниманию две схожих ситуации, где учителя, стремясь найти решение, ведут себя по-разному. Определите, каким образом педагоги реализуют свою интенцию. Является ли их речевое поведение результативным, и почему?

Фрагмент 1. Ученики принесли на урок живую ворону, учительница английского языка, Наталья Сергеевна, пытается восстановить дисциплину, взяла инициативу в свои руки: залезла на подоконник и хочет подманить птицу хлебом. В этот момент на пороге появляется Мельников, учитель истории и классный руководитель ребят. Он иронизирует, даже не пытаясь помочь молодому педагогу, а в итоге дает совет «держаться дистанции» с учениками, чтобы «не давать им садиться себе на голову». Наталья Сергеевна возвращается в класс и резко меняет свой стиль общения с демократического на авторитарный: выбрасывает ворону за окно, прямо в накиннутой на нее тряпке. Ребята начинают возмущаться, а некоторые позволяют себе неуместные высказывания в адрес педагога. В гневе учитель выставляет нескольких учеников за дверь, спровоцировав конфликт с классом.

Фрагмент 2. Преподавательница ведет занятие по культуре речи на 4 курсе института. Один из студентов задает неуместный личный вопрос. Педагог парирует: - Знаете, Александр, как сказала в известном фильме Мэри Поппинс: «Настоящие леди не отвечают на подобные вопросы... Потому что джентльмены их не задают!» Студенты смеются, а адресат остроумной реплики осознает неуместность своего вопроса.

В ходе анализа студенты выясняют, что оба педагога стремятся повлиять на неуместное поведение учеников, но делают это разными способами. В первой ситуации (фрагменте из кинофильма) учительница выбирает авторитарный, императивный стиль поведения: она повышает голос, отдает приказы, требовая неуважительным тоном. Подобное речевое воздействие учителя деструктивно, оно провоцирует конфликт. В другом фрагменте педагог находит более тактичный способ, при помощи комического крылатого выражения уходя от ответа на некорректный вопрос студента и дав ему понять, что вопрос нескромен и неуместен на занятии.

Во время беседы по итогам сопоставительного анализа студенты пришли к выводу, что поведение педагога во втором фрагменте является более результативным: требование учителя скрыто в расчете на то, что студент сам догадается, что его вопрос неуместен. В итоге выполнения задания делается вывод, что одна и та же интенция может выражаться разными способами: прямо (непосредственно, при помощи требования, приказа) и косвенно (чтобы собеседник сам догадался, чего от него хотят). Далее студенты самостоятельно формулируют определения косвенного и прямого воздействия и заполняют шаблон таблицы, выявляющей отличия двух видов тактик и их плюсы и минусы.

Педагог обобщает сказанное студентами и обращает их внимание на то, что необходимо учитывать все условия речевой ситуации для эффективности педагогического воздействия, как прямого, так и косвенного. Далее осуществляется переход к следующему заданию: косвенные тактики могут осуществляться при помощи разных приемов, об одном из них и пойдет речь.

Задание 2. Проанализируйте видеосюжет из фильма «Друг мой, Колька!..» (сценарий М. Львовского, постановка А. Митты), ответив на вопросы: - Успешным ли было педагогическое общение? Почему? - С помощью какой тактики педагог оказывал воздействие на учеников? В какой форме, с использованием каких жанров речи? - Какова была интенция учителя? - Почему средством воздействия был выбран юмор? Можно ли было выразить ту же цель другими средствами? Как от этого изменился бы результат общения?

Фрагмент 3. Семиклассники работают в школьной мастерской под руководством прикрепленного к ним вожатого-производственника Руденко. Коля Снегирев пришел в первый раз (его убедил новый вожатый, завоевав доверие ученика). Но группа десятиклассников - прогульщиков зазывает Колю все бросить и отправиться на стадион. Снегирев уже почти согласен, но Руденко считает своим долгом вмешаться... Он осмеивает одного из десятиклассников, Пимена, демонстрируя Коле и всему классу его ограниченность, потерю самоуважения, слабую волю. В итоге Коля решает остаться и работать вместе со своим классом.

При помощи этого задания педагог подводит студентов к мысли о том, что косвенное речевое намерение может выражаться с помощью различных речевых жанров, в том числе и комических, то есть при помощи педагогически целесообразного юмора. Это способствует в дальнейшем самостоятельному формулированию темы занятия студентами.

В ходе коммуникативно-риторического анализа видеосюжета студенты выясняют, что педагог Руденко применяет косвенную тактику воздействия, причем это воздействие «комплексное», оно направлено и на Колю Снегирева (в первую очередь), и на весь класс, и на десятиклассника Пименова. Руденко хочет, чтобы Коля остался работать со своим классом, а не ушел с десятиклассниками-прогульщиками (что весьма сомнительно). Для этого педагог не использует прямую тактику запрета, приказа (справедливо полагая, что она вызовет лишь протест и желание поступить по-своему), он воздействует более тонко, при помощи иронии и юмора.

Далее преподаватель еще раз акцентирует внимание студентов на том, что в данном примере косвенная тактика воздействия выражалась при помощи юмора, и просит студентов сформулировать тему занятия. После того, как студенты определяют, что речь пойдет о комических жанрах речи учителя, дается определение комического воздействия педагога (с мультимедийной поддержкой в виде слайда) как разновидности косвенного педагогического воздействия при помощи юмора, для которого обязательным

является наличие сознательной установки на комический эффект и направленность на решение ряда учебно-воспитательных задач в ходе общения.

После этого обучаемым предлагается следующее задание, направленное на то, чтобы они осознали неоднородность комического и выявили отличия разных его видов (юмора, иронии и сарказма), которые могут встречаться в речи учителя.

Задание 3. Внимательно посмотреть видеофрагмент из фильма «Доживем до понедельника» и ответить на вопрос, используется ли в этом фрагменте педагогически уместный юмор, и если да, то какова интенция педагога-адресанта. Насколько успешным было общение?

Фрагмент 4. Учительница английского языка, Наталья Сергеевна, пытается найти выход из сложной ситуации, спровоцированной учениками: они принесли на урок ворону, и теперь, с криками носятся по классу, пытаясь ее поймать. Педагог, усадив ребят на места, забирается на подоконник и пытается подманить птицу хлебом, чтобы затем удалить ее из класса. В этот момент на пороге появляется Мельников, учитель истории и классный руководитель ребят. Он иронизирует, даже не пытаясь помочь молодому педагогу, а в итоге дает совет «держаться дистанцию» с учениками, чтобы «не давать им садиться себе на голову». На реплику Натальи Сергеевны о том, что он мог бы помочь ей в такой сложной ситуации, Мельников с сарказмом отвечает: «А помочь не сумею: никогда не ловил ворон!».

В ходе обсуждения и анализа видеоситуации студенты определяют, что в речи учителя истории Мельникова присутствует не юмор, а ирония и сарказм, поскольку он говорит одно, а на самом деле имеет в виду противоположное, он не шутит, а выражает недовольство, дает понять молодой учительнице, что она себя ведет неправильно. Студенты в ходе беседы (с опорой на слайд мультимедиа) приходят к выводу, что такие разновидности комического, как сатира и сарказм, связаны с отрицательным отношением к тому, над чем (или над кем) смеются, деструктивны по своей природе, могут спровоцировать конфликт и поэтому неприменимы и неуместны в педагогическом общении.

Подводя итог выполнению данного задания, преподаватель предлагает студентам записать определения разновидностей комического (юмора, иронии, сатиры и сарказма) с опорой на слайд мультимедийного сопровождения.

Далее, с помощью задания 4 студенты определили условия уместности комической речи педагога, для чего анализировались ситуации с негативными с точки зрения педагогической этики образцами. Об уместности педагогических жанров говорят многие исследователи [1, с. 110]. В задачу студентов входило прокомментировать речевое поведение педагога в предложенных текстах с точки зрения уместности / неуместности, выяснить, почему речевое воздействие не удалось, и предложить свой вариант речевого поведения в этих ситуациях, по возможности, комического. Пример подобной ситуации.

Ситуация 1.

Учитель комментирует ответ ученика, который очень медленно соображает и делает по ходу ответа длительные паузы: «Шкиренко, что, «спокойной ночи, малыши»? Два предложения прочитал и уже уснул!» Ученик после этого вообще замолчал, опустив глаза в книгу, и получил в итоге «двойку» (из наблюдений).

Анализируя данные ситуации, студенты пришли к выводу, что шутки и анекдот, использованные в них педагогами, нельзя назвать корректными, способ комического воздействия на учеников неуместен и неэтичен, поскольку он содержит в себе намеренное оскорбление личности школьников, либо неуместный в педагогическом общении «черный» юмор, который искажает восприятие литературного произведения и снижает общую культуру школьников. В данной ситуации студенты предложили вообще не комментировать скорость ответа ученика вслух, а подойти к нему и с улыбкой тихонько сказать: «Не волнуйся и не спеши, если ты в чем-то не уверен, мы с ребятами, как Чип и Дейл, всегда придем на помощь!».

Результаты совместных размышлений и анализа были оформлены в виде памятки «Требования к юмору педагога»:

Юмор учителя будет коммуникативно уместен, если: - он не задает собственного достоинства ученика, то есть не содержит насмешки над: его внешностью; фамилией, именем, отчеством; национальностью; родителями (их профессией, доходами и т. д.); увлечениями и т. д.; - учитель не смеется над коллегами в присутствии учеников, соблюдает педагогическую этику; - этот юмор по-настоящему комичен и оригинален, то есть не содержит старых, «заезженных» шуток, либо общеизвестных чужих острот, выдаваемых за свои; - учитель адекватно воспринимает шутки учеников в свой адрес; - педагог не включает в свою речь «черный» юмор, неуместные в педагогическом общении анекдоты, бранные выражения и т. д.

Следующий этап работы (задание 5) был связан с выявлением спектра основных интенций педагогически уместного юмора и формированием умения определять коммуникативные намерения педагога – адресанта этого юмора, а также типы адресантов, особенности адресата и отношений коммуникантов (то есть, комплексно анализировать ситуацию применения комического воздействия педагогом). В задачу студентов входило: выявить в предложенных ситуациях – образцах основные коммуникативные намерения педагога, реализуемые с помощью юмора.

По ходу обсуждения и анализа ситуаций один студент у доски чертит схему «Педагогическая ситуация использования речевых жанров комического» остальные же дополняют данную схему выявленными в ходе анализа текстов-образцов интенциями. В приведенной схеме зафиксированы основные параметры речевой ситуации профессионально уместного применения юмора учителем: коммуниканты (учитель и ученик); предмет речи (ряд комических речевых жанров), официальная либо полуофициальная обстановка общения, интенция педагога (явно «прочитываемая» учащимися – рассмешить, а также ряд скрытых: установить контакт, избежать конфликта и т. п.) [2, с. 287].

В конце данного занятия студентам предлагалось найти решение ряда риторических задач, в основу которых были положены как уже использованные при анализе примеры педагогических ситуаций (см. задания 5, 6), так и не знакомые студентам. Студенты должны были войти в предлагаемые обстоятельства педагогической ситуации в роли учителя и попытаться найти выход, разрешить данную ситуацию, используя юмор или иронию в качестве средства косвенного воздействия. Разыгранные ситуации анализировались коллективно по следующей схеме: а) насколько удачным было комическое воздействие; б) какой вид комического лежал в основе этого воздействия; в) какова была интенция «педагога»; г) поняли ли «ученики» речевое намерение «учителя».

По итогам выполнения данного задания студенты пришли к выводу, что для успешного целенаправленного применения юмора как приема воздействия учитель должен четко представлять его цель

и правильно отбирать те средства, которые обеспечат понимание и необходимую ответную реакцию адресата - ученика. В конце занятия студенты получили домашнее задание найти и проанализировать педагогическую ситуацию использования юмора учителем (из образцов художественной литературы о школе или собственного опыта) по схеме анализа разыгранных на занятии ситуаций (см. выше).

Выводы. Таким образом, программа обучения в целом и проведенное занятие, в частности, позволяют определить исходный уровень знаний студентов о комических речевых жанрах и сформировать первичные представления о педагогически целесообразном юморе (комических речевых жанрах), а также выявить типичные ситуации и коммуникативно-речевые условия уместного и целесообразного применения изучаемых жанров.

Литература:

1. Зотова Т. Ю. Педагогический спор: анализ конструктивных и деструктивных компонентов // Человек. Русский язык. Информационное пространство Межвузовский сборник научных трудов. - Ярославль, 2009. - С. 107-115.

2. Суркова А. П. К вопросу об интенции педагогически целесообразных комических жанров речи // Человек. Русский язык. Информационное пространство. Межвузовский сборник научных трудов. - Ярославль, 2009. - С. 286-290.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры специальных дисциплин Сурцев Александр Владимирович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. В статье анализируются важные аспекты совершенствования самообразования сотрудников органов внутренних дел. Дистанционное образование предоставляет сотруднику ОВД возможность заниматься самостоятельно в удобное для него время, в удобном месте, а МВД России - экономить бюджетные средства, которые ранее тратились на проезд к местам обучения.

Ключевые слова: самообразование, образовательный процесс, совершенствование, информационные технологии, самовоспитание.

Annotation. The article analyzes important aspects of improving the self-education of employees of law enforcement agencies. Distance education gives the police officer the opportunity to do independently at a convenient time, in a convenient place, and the Ministry of internal Affairs of Russia - to save budget funds that were previously spent on travel to places of study.

Keywords: self-education, educational process, improvement, information technology, self-education.

Введение. В современном обществе технологии в образовании постоянно претерпевают серьезные изменения. Их сущность в том, что в соотношении "образование - самообразование" в последнее время доминирует именно «самообразование». Если посмотреть на самообразование с точки зрения философии, то о нем можно говорить как о процессе познания, которое подчинено основополагающим закономерностям теории познания, в результате чего появляются новые знания. При этом, объединяющим, структурирующим компонентом является рефлексия.

Целый ряд психологов (Л.С. Выготский, 1972, С.Л. Рубинштейн, 1999, В.И. Слободчиков, 1997, В.Д. Шадриков, 1987) определяют самообразовательную деятельность как объективно-субъективную форму проявления активного отношения личности к познанию, направленному на овладение новыми знаниями, умениями, навыками, на углубление и постоянное совершенствование имеющихся, на развитие умственных сил и способностей, на преобразование интеллектуального уровня²¹.

Информационная революция кардинально преобразует всю систему социальных отношений, в том числе и самообразование. В связи с этим самообразование сейчас становится ведущим видом деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сущность профессиональной деятельности сотрудников полиции составляет стремление к непрерывному самообразованию на протяжении всего срока службы. Для каждого сотрудника осознавшего данный факт это должно становиться начальной точкой для использования новых, в том числе информационных технологий в самообразовательной деятельности.

Самообразование является формой индивидуальной учебной деятельности сотрудника полиции. Она мотивируется служебными потребностями и интересами, при этом направлена на приобретение необходимых знаний, умений, навыков. При этом, они должны постоянно совершенствоваться, а профессионально значимые качества личности - развиваться.

Самообразование позволяет сотруднику полиции обеспечивать непрерывность, а также определенную системность его деятельности по приобретению профессионального мастерства. Также оно дает возможность учитывать индивидуальные особенности и познавательные потребности конкретного сотрудника полиции. Кроме этого, что также немаловажно, оно позволяет решать учебные задачи без отрыва от несения службы.

Не последнюю роль в организации самообразования конкретного сотрудника полиции играет непосредственный руководитель, который развивает у подчиненного сотрудника потребности и формирует необходимые мотивы для самосовершенствования. Кроме этого, он оказывает помощь в разработке программы и разъясняет методики самообразования, а также осуществляет контроль, воздействует на обучаемого посредством личного примера в работе над собой.

²¹ Паршина С.В. Оптимизация учебно-самообразовательного материала на основе целостного подхода (по материалам общеобразовательных дисциплин во вузе): автореф. дис. канд. пед. на-ук / С. В. Паршина. - Челябинск, 1991. - 16 с.

Цели самообразования сотрудников полиции многоаспектны. Они заключаются в формировании мышления сотрудника в творческом ключе, которое направлено на приобретение наиболее оптимальных методов профессиональных действий, овладение ими, а также целой системой современных знаний, различных умений, навыков. Они, в свою очередь, обеспечивают эффективное решение задач возложенных на органы внутренних дел, в строгом соответствии с законом. Также, немаловажной целью является формирование у сотрудников полиции правильной гражданской позиции, развитие ответственного отношения к работе, выработки самостоятельности и творческой активности при ежедневном выполнении поставленных служебных задач.

В большинстве развитых стран сделан поворот на самообучение, самообразование, умение самостоятельно добывать необходимую информацию, выявлять проблемные аспекты и находить способы их оптимального решения, уметь критически анализировать полученные знания и использовать их для решения новых задач.

Система самообразования сотрудника полиции в идеале должна:

- формировать у сотрудника полиции потребность в учебе и цель обучения;
- обеспечивать каждого сотрудника полиции индивидуальными специально адаптированными учебными пособиями;

- давать каждому сотруднику полиции возможность занятий по индивидуальному графику;

- непрерывно оценивать результаты обучения.

Предоставление сотруднику полиции максимального количества готовых, тщательно отобранных знаний, умений и навыков не может и не должно быть в настоящее время целью его образования. Современный сотрудник полиции должен уметь самостоятельно добывать необходимые знания²².

Так как в современном обществе основной деятельностью большинства людей является разнообразная работа с информацией, то процесс самообразования в нем для сотрудников полиции приобретает роль одного из ведущих видов деятельности. Информационная революция преобразует и процессы самообразования, создавая новый тип технологий самообразования.

В условиях современного информационного общества непрерывно происходит объединение всех преобладавших в ходе исторического развития видов самообразования и актуализируется их потенциал в новых условиях. При этом прошлые способы самообразования, характерные для традиционных механизмов воспроизведения и передачи знаний, остаются в арсенале человечества, локально функционируя.

Различные формы подготовки специалистов не могут в достаточной степени охватить весь круг задач, стоящий перед сотрудниками полиции. В связи с этим, особая роль отводится процессу профессионального самообразования, который предполагает интеграцию в личности сотрудника полиции целого ряда гражданских, социально-психологических и узкопрофессиональных качеств. В настоящее время можно говорить о появлении в информационном обществе нового типа самообразовательной технологии - компьютерной, информационной, которая характеризует переход самообразования на качественно иной уровень.

На сегодняшний день имеется большое количество различных технологий обучения, выработанных на основе инновационных технологий. К ним можно отнести информационные технологии обучения, программное обучение, дистанционное образование. По нашему мнению, наиболее перспективными направлениями в образовательной политике страны являются информационные технологии обучения и дистанционные образовательные технологии (дистанционное обучение). Этим технологиям необходима особая материально-техническая база - специальные программные продукты, на базе которых они смогут эффективно функционировать.

Главной целью применения дистанционных технологий образовательными учреждениями МВД России является предоставление обучающимся сотрудникам органов внутренних дел возможности освоения образовательных программ непосредственно по их месту службы. Также немаловажным аспектом является и повышение качества подготовки специалистов за счет эффективного усвоения курсантами и слушателями самостоятельно изучаемого учебного материала.

В настоящее время использование в образовании информационных коммуникационных технологий (ИКТ) и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в самообразовании сотрудников ОВД носит большей частью эпизодический характер. Целостная электронная образовательная среда в настоящее время еще не создана, хотя многие ВУЗы МВД ведут в данном направлении работу.

Одним из главных достижений образовательных учреждений МВД России является внедрение дистанционного обучения, которое предназначено для повышения квалификации сотрудников полиции, приобретения второго высшего образования МВД, самообразовательной и консультационной деятельности. Дистанционное образование предоставляет сотруднику ОВД возможность заниматься самостоятельно в удобное для него время, в удобном месте, а МВД России - экономить бюджетные средства, которые ранее тратились на проезд к местам обучения. Программы профессионального обучения предполагают изучение большого объема различного учебного материала. Однако, при помощи современных информационных образовательных технологий имеется возможность без каких-либо затруднений этот материал усвоить, став в итоге высококвалифицированным специалистом, который способен решать любые проблемы, выдвигаемые повседневной службой. Таким образом, реализация в ближайшее время всех задач по комплексному совершенствованию системы подготовки кадров для органов внутренних дел - это приоритетное направление деятельности всех образовательных организаций МВД России.

Подготовка кадров, проводимая в интересах обороноспособности страны, а также ее безопасности, обеспечения законности, правопорядка, в том числе МВД России, осуществляется в виде реализации как основных, так и дополнительных профессиональных образовательных программ. Данные образовательные программы реализуются в федеральных государственных организациях, которые осуществляют образовательную деятельность. Указанные организации находятся в ведении Генеральной прокуратуры

²² Нагоева М.А. Развитие личности в педагогической деятельности. // В сборнике: формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 136-138.

Российской Федерации, Следственного комитета Российской Федерации, Службы внешней разведки Российской Федерации, федерального органа исполнительной власти в области обеспечения безопасности. Обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно и непрерывно, так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, применения сетевых форм, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором об образовании.

В настоящее время профессиональное образование сотрудников полиции является непрерывным процессом, обусловленным потребностями современной правоохранительной деятельности в постоянном профессионально-личностном развитии и совершенствовании специалистов, в расширении их возможностей в условиях качественного изменения задач правоохранительной деятельности.

Юридическая образованность сотрудников полиции на высоком уровне и их правовая культура должны стать обязательными качествами, которые должны формироваться образовательными учреждениями вместе с подразделениями кадрового аппарата МВД России. Однако, анализ кадровой составляющей министерства внутренних дел говорит о необходимости радикальных мер, направленных на повышение уровня квалификации сотрудников и их профессионального мастерства. Зачастую в органах внутренних дел несут службу граждане, которые не имеют необходимого юридического образования, а в некоторых случаях, за плечами имеется только неполное среднее образование, да и то полученное с «большим трудом».

В современных условиях модернизации российского общества вопросы самообразования сотрудников полиции имеют важное значение. Существует множество определений понятия «самообразование», но все они сводятся по сути к самостоятельному овладению знаниями; образованию себя, осознанному творению своей личности.

Вся суть и требования к самообразованию сотрудников полиции при помощи информационных технологий можно проследить: в требованиях ФГОСов высшего образования; в содержании Федерального Закона "Об образовании в Российской Федерации"; в появлении федеральных электронных целевых программ; в активном внедрении Департаментом государственной службы и кадров МВД России различных дистанционных образовательных технологий. Одним из важных условий в вышеуказанных документах является именно самообразование, а также постоянное совершенствование деятельности сотрудников МВД. Здесь говорится об инновационном становлении и курсантов, и слушателей ВУЗов Министерства Внутренних Дел России. Смысл новаций в самообразовании заключается в том, чтобы широко применять информационные и технологические ресурсы.

Выводы. К настоящему времени большинство ВУЗов перешло на совершенно иной, более качественный уровень учебно-методической информации. Не в последнюю очередь это связано с внедрением в процесс обучения системы дистанционных образовательных технологий.

Для организации самообразования сотрудника полиции при помощи информационных технологий необходимо: предоставлять возможность беспрепятственного доступа к различным базам данных и средствам информационного обслуживания; использование разных способов предоставления данных: как в вербальной, так и графической, цифровой формах; умение пользоваться общедоступными информационными источниками и анализировать имеющиеся сведения с разных точек зрения; умение использовать многообразные информационные технологии в ходе решения задач, поставленных перед организацией, в том числе контроля (компьютерный контроль и компьютерное тестирование).

Литература:

1. Бетербиев Ш.И., Нагоева М.А., Ярычев Н.У. Организация воспитания и воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489-493.
2. Карданов Р.Р. Тактика обеспечения мер личной безопасности сотрудников ОВД при осмотре мест проживания членов незаконных вооруженных формирований в Северо-Кавказском федеральном округе. // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2015. № 4 (35). С. 131-134.
3. Кучмезов Р.А. О некоторых способах совершенствования сотрудников полиции при противодействии современным вызовам в условиях глобализации. // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 52. С. 299-303.
4. Нагоева М.А. Развитие личности в педагогической деятельности. // В сборнике: формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 136-138.
5. Паршина С.В. Оптимизация учебно-самообразовательного материала на основе целостного подхода (по материалам общеобразовательных дисциплин во вузе) : автореф. дис. канд. пед. на-ук / С. В. Паршина. - Челябинск, 1991. - 16 с.
6. Урумов А.В. Дидактические принципы преподавания дисциплины «Теория государства и права» // Юридическое образование и наука. 2010. № 3. С. 25-29.

УДК: 378; 796.96

аспирант Тавыриков Евгений Евгеньевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования Национальный государственный

Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

ОБЩЕЕ СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ СПОРТСМЕНОВ В КЁРЛИНГЕ

Аннотация. В представленной статье отображены основные результаты, полученные в ходе экспериментальной проверки авторской комплексной программы, разработанной для юных кёрлингистов 13-14 лет, занимающихся на начальном этапе спортивной подготовки. Целью представленной статьи является разработка и научное обоснование комплексной программы учебно-тренировочных занятий кёрлингистов. В процессе разработки, автор отталкивался от целесообразности включения в комплексную программу тренировок упражнений, направленных на развитие аэробной выносливости и равновесия, то есть тех качеств, которые в большей степени соответствуют спорту, характеризующемуся низкими метаболическими и мышечными потребностями. Эффективность программы, в которой акцентировано внимание на развитии устойчивости в сохранении баланса, мышечной выносливости и силы туловища спортсмена, доказана, что подтверждено полученными в ходе исследования результатами и может быть рекомендована к использованию в учебно-тренировочном процессе кёрлингистов 13-14 лет на этапе начальной подготовки.

Ключевые слова: кёрлинг, начальный этап подготовки, комплексная программа, аэробная выносливость, равновесие, баланс.

Annotation. The article presents the main results obtained in the course of experimental verification of the author's complex program developed for young Curling 13-14 years old, engaged in the initial stage of sports training. The purpose of the article is to develop and scientific justification of a comprehensive program of training sessions of Curling. In the process of development, the author started from the expediency of inclusion in a comprehensive training program of exercises aimed at the development of aerobic endurance and balance, that is, those qualities that are more consistent with the sport, characterized by low metabolic and muscular needs. The effectiveness of the program, which focuses on the development of stability in maintaining balance, muscle endurance and torso strength of the athlete, proved that the results obtained during the study and can be recommended for use in the training process Curling 13-14 years at the stage of initial training.

Keywords: Curling, initial stage of preparation, complex program, aerobic endurance, balance.

Введение. Кёрлинг — это спорт точности, в связи с чем возникает вопрос о целесообразности включения в комплексную программу тренировок, составленной из упражнений, направленных на развитие аэробной выносливости и равновесия, то есть тех качеств, которые в большей степени соответствуют спорту, характеризующемуся низкими метаболическими и мышечными потребностями. Кроме того, спортивная деятельность в кёрлинге включает в себя скольжение по льду, что обуславливает необходимость спортсменом сохранять равновесие на нем [1, с. 3-6].

Сказанное, позволяет нам предположить, что любая тренировочная деятельность, которая в качестве результата могла бы обеспечить точность, теоретически способствовала бы успеху в кёрлинге. Выполняемые в кёрлинге спортсменами броски, на самом деле больше соответствующие скольжению, характеризуются точностью направляющего действия, а не силой. Стандартная максимальная продолжительность броска всех 80 камней составляет порядка 75 минут. Таким образом, время между бросками является переменной и составляет, как правило от одной до нескольких минут. Несмотря на то, что бросание камней может не вызывать существенной усталости, однако утомление, связанное со свипованием, может оказывать значительное влияние на точность выполняемого спортсменом броска.

Формулировка цели статьи. Целью представленной статьи является разработка и научное обоснование комплексной программы тренировок, составленной из упражнений, направленных на развитие аэробной выносливости и равновесия.

Изложение основного материала статьи. Физиологическое обоснование программы обучения. Усталость среди ряда других факторов способна вызывает дефицит силы, равновесия, управления производительностью, координацией при броске, модификацией движений, проприоцепцией лодыжки и амплитуды двигательных действий спортсмена в целом [4, с. 155-158].

Поскольку разница между выигрышем и проигрышем на высоком уровне соревнований измеряется в миллиметрах, незначительное ухудшение силы, баланса, проприоцепции и координации может существенно повлиять на конечный результат [3, с. 21-25]. Таким образом, спортсмены, обладающие более высокой уровнем мышечной выносливости, будут испытывать меньшую усталость и смогут поддерживать большую точность в движениях в течение всего матча. Спортсмены по поверхности льда передвигаются в специальной обуви, которая призвана значительно облегчить скольжение, а минимальное трение со льдом устанавливает приоритетность поддержания баланса спортсменом на нём. Без сохранения оптимального баланса центр тяжести спортсмена будет двигаться одновременно в нескольких направлениях, увеличивая вероятность плохого исполнения броска камня.

Результаты ряда исследований продемонстрировали, что значительное снижение силы происходит в наиболее нестабильных условиях. Координация, сила и производительность в нестабильных условиях могут быть обусловлены увеличением жесткости суставов, выполняющих действие. Так же было установлено, что активность мышц-антагонистов возрастает, когда существует неопределенность в поставленной перед спортсменом задаче [2, с. 20-21]. Таким образом, можно утверждать, что программа, которая могла бы улучшить стабильность или баланс кёрлингиста, оказала бы существенное положительное влияние на производительность проявления силы, координации и уверенности спортсмена в целом, выступая в качестве факторов, влияющих на успешность соревновательной деятельности в кёрлинге.

Учебно-тренировочная программа. Исходя из физиологического обоснования, в программе тренировок по кёрлингу особое внимание следует уделять улучшению таких показателей, как выносливости и сохранения баланса тела спортсмена с одновременным снижением акцента на развитие силовых качеств. При

построении учебно-тренировочной программы мы предпочли увеличить балансовые нагрузки, которые включили в программу каждого тренировочного занятия, силовые упражнения и упражнения на выносливость, которые также сочетались с проблемами в сохранении стабильности, что обусловлено необходимостью улучшения баланса [6, с. 1402]. Так как нестабильность сама по себе способна снизить силовые качества спортсмена, что влияет на общий потенциал мышечной перегрузки [7, с. 117], мы включали комбинированные упражнения, в которых спортсмен вынужден «бороться» с сопротивлением, в условиях относительно стабильности и нестабильности.

Кроме того, в учебно-тренировочный процесс нами была включена база аэробных упражнений для быстрого восстановления от активного свипования [5, с. 170]. Упражнения на равновесие и гибкость рекомендуется выполнять ежедневно, тогда как занятия, ориентированные на укрепление мышечного корсета туловища проводить 3-4 раза в неделю.

Таблица 1

Программа занятий в составе комплексной программы тренировок

Май: общая подготовительная фаза						
Воскресенье	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
8	9 СМ1	10 АБ*, ОТ	11 ОТ	12 СМ1	13 АБ*, ОТ	14 ОТ
15 СТ	16 СМ2	17 АБ*, ОТ	18 ОТ	19 СМ2	20 АБ*, ОТ	21
22 СТ	23 СМ1	24 АБ*, ОТ	25 СМ1	26	27 СМ1	28
29 СТ	30 СМ2	31 АБ*, ОТ				
* 20-30 мин СМ – силовой микроцикл; АБ – аэробная база; ОТ - основная тренировка						
Июнь: общая подготовительная фаза						
Воскресенье	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
			1 СМ2	2 АБ*, ОТ	3 СМ2	4
5 ОТ	6 СУ	7 АИ, ОТ	8 СУ	9 АИ, ОТ	10 СУ	11 ОТ
12	13 СМ1	14 АБ*, ОТ	15 СМ1	16 АБ*, ОТ	17 СМ1	18 ОТ
19	20 СМ2	21 АБ*, ОТ	22 СМ2	23 АБ*, ОТ	24 СМ2	25 ОТ
26	27 СУ	28 АИ, ОТ	29 СУ	30 АИ, ОТ		
* 30-40 мин + 10-15 повторений с 30 с отдыхом СМ – силовой микроцикл; АБ – аэробная база; ОТ - основная тренировка; АИ – аэробный интервал; СУ						
Июль: общая подготовительная фаза						
Воскресенье	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
					1	2 СУ++
3	4 АБ*, ОТ	5	6 СМ1	7	8 АБ*, ОТ	9
10 ОТ	11 СУ++	12 АИ, ОТ	13 СУ++	14 АИ, ОТ	15 СУ++	16 ОТ
17	18 АИ, ОТ	19 СУ++	20 АБ*, ОТ	21 СУ++	22 АИ, ОТ	23
24 ОТ	25 СМ2	26 АБ*, ОТ	27 СМ2	28 АБ*, ОТ	29 СМ2	30 ОТ
* 40-45 мин + 15-20 повторений с 30 с отдыхом ++ увеличение сопротивления и времени. СМ – силовой микроцикл; АБ – аэробная база; ОТ - основная тренировка; АИ – аэробный интервал; СУ – специальные упражнения						
Август: общая подготовительная фаза						
Воскресенье	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
	1 АИ, ОТ	2	3 СУ++	4	5 АБ*, ОТ	6
7 ОТ	8 СУ	9 АИ, ОТ	10 СУ++	11 АИ, ОТ	12 СУ++	13 ОТ
14	15 АБ*, ОТ	16	17 АИ, ОТ	18 СМ1	19 АБ*, ОТ	20
21 ОТ	22 СУ++	23 АИ, ОТ	24 СУ++	25 АБ*, ОТ	26 СУ++	27 ОТ
28	29 АБ*, ОТ	30	31 СМ2			
* 40-45 мин + 20-25 повторений с 30 с отдыхом ++ увеличение сопротивления и времени. СМ – силовой микроцикл; АБ – аэробная база; ОТ - основная тренировка; АИ – аэробный интервал; СУ – специальные упражнения						

Результаты исследования. Эффективность разработанной нами тренировочной программы была выявлена в ходе тестирования участников экспериментальной группы (ЭГ) с результатами спортсменов, входящих в состав контрольной группы (КГ). В процессе опытно-экспериментальной части исследования тестирование осуществлялось три раза: 1 раз – исходный уровень, а затем через 2 и 4 месяца занятий. Всего, в

ходе исследования нами были использованы три основных измерения, среди которых: выносливость верхней части тела, туловища и нижней части тела была протестирована путем отжиманий (число завершенных отжиманий без ограничения по времени со скоростью 1 отжимание в секунду), скручивание (сгибание и разгибание туловища из положения лежа) приседание на одной ноге (бедро и колени расположены на 90°), соответственно.

В качестве тестирования и определения эффективности примененной нами комплексной программы занятий в рамках учебно-тренировочного процесса спортивной подготовки юных керлингистов в возрасте 13-14 лет на этапе начальной подготовки, нами была использована кинематическая измерительная система, на которой каждый спортсмен выполнял тест в начале и по окончании педагогического эксперимента.

Раскачивающаяся доска имела диаметр 49 см и высоту 5 см. После того, как спортсмен располагался на доске, с удобным для него расположением ног, ему необходимо было удержать равновесие на балансирующей доске в течение 30 секунд. Каждый раз названный тест повторялся 3 раза с 1-минутным отдыхом между повторами. Фиксировался лучший результат (отсутствие контакта с землей на протяжении всего времени теста).

Результаты исследования отображены на рисунке 1.

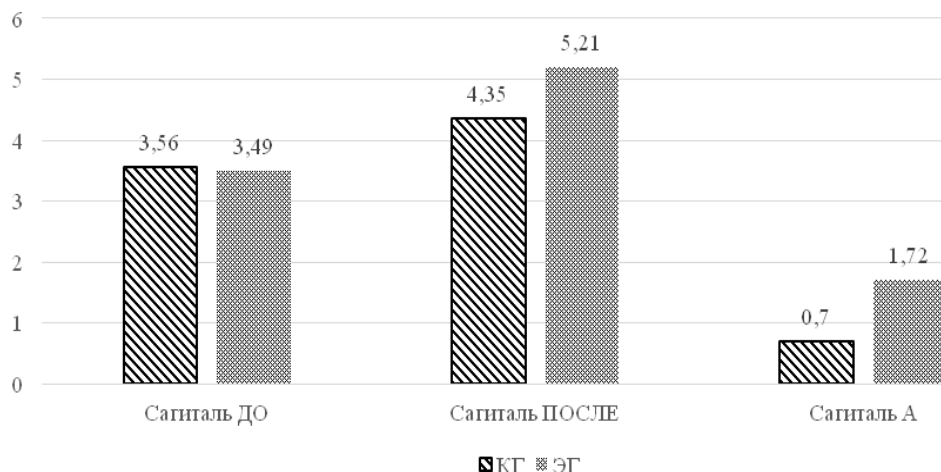


Рисунок 1. Средние значения колебаний проекции центра масс (мм) в сагитальной плоскости

Примечание: сагиталь А — А — разница ДО и ПОСЛЕ

Выводы. Керлинг — специфический вид спорта результаты в котором в большей степени зависят от точности двигательных действий игроков при этом с меньшими требованиями к проявлению силы, выносливости или аэробной емкости. Некоторые специфические действия, осуществляемые в керлинге, такие как подметание щетками, могут обуславливать усталость, что способно негативно повлиять на координацию и баланс спортсмена, выполняющего бросок камня. Кроме того, на качестве броска камня может отразиться скольжение спортсмена по ледовой поверхности, в ходе которого ему необходимо соблюдать баланс прилагая при этом максимально низкое усилие. Относительно низкий процент вклада силы керлингиста может существенно улучшить прецизионную функцию, полагаясь на большую долю медленных мышечных волокон.

Таким образом, разработанная комплексная программа, в которой акцентировано внимание на развитии устойчивости в сохранении баланса, мышечной выносливости и силы туловища спортсмена, согласно полученным результатам, продемонстрировала свою эффективность и может быть рекомендована к использованию в учебно-тренировочном процессе керлингистов 13-14 лет на этапе начальной подготовки.

Литература:

1. Актуальные проблемы организации и методики подготовки спортсменов в игровых видах спорта: сборник научных работ // Теория и практика физической культуры. - М., 2000. - С 3-6.
2. Андрианова, О.А. Спортивно важные качества спортсменов-кёрлингистов, выделенные экспертами / О.А. Андрианова // Психологические основы педагогической деятельности: материалы 10-й межвуз. науч. конф. / СПб ГУФК им. П. Ф. Лесгафта; под ред. А.Н. Николаева. - СПб, 2007. - С. 20-21.
3. Назаренко А.С., Мавлиев Ф.А. Поддержание равновесия тела на фоне физического утомления мышц плечевого пояса у спортсменов разных специализаций // Наука и спорт: современные тенденции. 2015. Т. 9. № 4. С. 21–25.
4. Савин А.А., Емельянова Л.В, Мельников А.А. Влияние острого физического утомления на показатели стабильности у борцов высокого класса // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. Т. 110. №. 9. С. 155–158.
5. Adkin, A.L., J.S. Frank, M.G. Carpenter, and G.W. Peysar. (2002) Fear of falling modifies anticipatory postural control. *Exper. Brain Res.* 143: P. 170.
6. Behm, D.G., A. Bامbury, F. Cahill, and K. Power. (2004) Effect of acute static stretching on force, balance, reaction time, and movement time. *Med. Sci. Sports Exerc.* 36: P. 1402.
7. Forestier, N., N. Teasdale, and V. Nougier. (2002) Alteration of the position sense at the ankle induced by muscular fatigue in humans. *Med. Sci. Sport Exerc.* 34: P. 117.

УДК 37.016:51(045)

доктор физико-математических наук, профессор Тактаров Николай Григорьевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат физико-математических наук, доцент Ладошкин Михаил Владимирович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук Дербеденева Наталья Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ВУЗ-ШКОЛА

Аннотация. В статье на примере МГПИ рассматривается структура современного математического образования студентов-педагогов, обосновывается необходимость выработки новых подходов к обучению. Предлагается структура и описывается содержание предметной математической подготовки в педагогическом вузе, позволяющей применять полученные знания на практике.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, предметная подготовка, математическое моделирование, математическое образование, система школа-вуз-школа.

Annotation. The article considers the structure of modern mathematical education of students-teachers on the example of MSPI, substantiates the need to develop new approaches to learning. The structure and the content of subject mathematical training in pedagogical high school allowing to apply the received knowledge in practice is offered.

Keywords: practice-oriented training, subject training, mathematical modeling, mathematical education, school-University-school system.

Введение. На современном этапе развития педагогического образования в Российской Федерации важнейшей задачей является подготовка специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями Профстандарта педагога и школьных образовательных стандартов. Решение этой задачи возможно лишь на основе тесной взаимосвязи и интеграции предметной и методической подготовки. Особенно ярко это проявляется в случае предметной области «Математика и информатика». Оторванность знаний студентов, получаемых в ходе предметной подготовки, от задач будущей профессиональной деятельности приводит не только к потере мотивации к изучению разделов высшей математики, но, в некоторых случаях, к потере навыков решения задач школьного курса.

Наработки, полученные в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева в области интеграции математической и профессиональной подготовки будущих учителей математики, привели к выбору вуза в качестве соисполнителя проекта по модернизации педагогического образования (головной вуз – МГУ имени М.А Шолохова). Многие наработки проекта легли в основу образовательных стандартов поколения 3+, хотя многие результаты и рекомендации, полученные в ходе выполнения работ, остались неучтенными специалистами Министерства образования и науки как заказчика поисковых НИР [5].

Вместе с тем, решение задач проекта обозначило новые перспективные направления в плане разработки эффективных методов и приемов содержательной и методической составляющих формирования профессиональных компетенций будущих учителей математики с учетом принципов реализации преемственности в системе школ-вуз-школа.

Окончание работ в рамках проекта не привело к прекращению научных и учебно-методических разработок по модернизации профессиональной подготовки учителей математики и информатики в свете усиления практической составляющей. При этом была предложена концепция подготовки, основанная на представлении о математике как науке об абстрактных моделях реальных предметов и явлений, позволяющих проводить исследования процессов.

Формулировка цели статьи. Авторы данной статьи предлагают концепцию математического образования студентов педагогических направлений подготовки, основанную на практико-ориентированном подходе к обучению и на интеграции математической и методической подготовки. Основной идеей является выстраивание системы предметной подготовки вокруг понятия математической модели. Для достижения поставленной цели можно выделить следующие задачи, решаемые в статье:

выделение основных проблем при использовании традиционных методов подготовки студентов в условиях действующих образовательных стандартов;

построение системы предметной подготовки, реализующей представленную концепцию;

приведение примеров реализации системы предметной подготовки в рамках одной из предметных дисциплин (рассмотрена дисциплина «Алгебра» 9 или «алгебра и теория чисел»).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время большое количество исследователей занималось проблемами повышения качества образования, в том числе и проблемами преемственности. Были выделены такие направления, как обоснование значимости и особенностей преемственности в учебно-воспитательном процессе, изучение содержательного компонента преемственности между средней и высшей школой, исследование роли и особенностей деятельностного компонента преемственности в усвоении и способах организации знаний, умений и навыков, изучение проблемы совершенствования предметной подготовки будущих учителей математики в педвузе и ее профессионализации, исследование путей совершенствования методической подготовки студентов педагогического вуза [2].

Отмеченные направления охватывают широкий круг вопросов, связанных с профессиональной подготовкой студентов педагогического вуза. Вместе с тем отсутствует комплексное видение проблемы предметно-методической подготовки будущих учителей математики в контексте реализации принципов преемственности в системе школа-вуз-школа, что является неотъемлемым требованием современных образовательных стандартов нового поколения.

В перечисленных исследованиях недостаточное внимание уделяется формированию тех профессиональных компетенций, которые были бы непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью учителя, а также в соотношении с трудовыми умениями и функциями, которые обозначены в Профстандарте педагога. Во многом это связано с тем, что основная масса исследований проводилась до введения Концепции математического образования в Российской Федерации и новых образовательных стандартов, которые поставили во главу угла не только компетентностный подход, но и комплексное развитие профессиональных навыков будущего специалиста [3].

В связи с чем, наибольшую актуальность приобретает проблема профессионализации предметной математической подготовки будущего учителя математики, которую стоит понимать как систему условий, позволяющих ему реализовать в своей учебной деятельности в процессе изучения математических дисциплин элементы будущей профессиональной деятельности.

Проблема преемственности при обучении математике, которая в большинстве областей выстраивается по линии школа-вуз, то есть представляет проблему восприятия вчерашним школьником аспектов вузовского курса математики, в рамках педагогического вуза дополняется такой компонентой, как школа-вуз-школа. Вузовский этап математической подготовки будущего учителя должен стать промежуточным звеном между школьным обучением и будущей профессиональной деятельностью. Коротко данную связь можно установить в виде формулы «вчерашний школьник – сегодняшний студент – будущий учитель». Получаемые студентом знания должны не только развивать его математическую культуру, развивать профессиональную компетентность, но и помогать ему взглянуть на изученное в школе с более высокого уровня [4].

Исследования в области изменения направленности математического образования в МГПИ имени М.Е. Евсевьева велись долгое время, что нашло отражение в работах авторов [1].

Для реализации задачи обеспечения преемственности математической подготовки в рамках педагогического образования необходимо выбрать основную концепцию для создания единой образовательной линии изучения математики. В качестве такой линии может выступать рассмотренная еще Арнольдом в 2009 году идея о математике как «науке о моделях». Изучение математических объектов как абстракций, не связанных с практическими знаниями, ведет к превращению математики в схоластическую науку, уменьшает привлекательность ее изучения для школьника. Становится очевидной необходимость такой важнейшей составляющей современного математического образования, как его практическая ориентированность. В полной мере добиться ее можно лишь опираясь на моделирование с помощью математики естественных объектов, процессов и явлений.

Знание учителем приложений математики в естественных областях и умение доступно объяснить школьнику данные приложения позволит не только избежать вопрос о нужности математики, но позволит активнее использовать возможности междисциплинарных связей, видеть потенциал для применения математики в смежных областях, причем не только традиционных, таких, как физика, химия, информатика, но и не всегда стандартных – психология, литература, история. Использование математического моделирования позволит школьнику активнее участвовать в междисциплинарных учебно-исследовательских проектах, что является требованием образовательных стандартов нового поколения.

При изучении новых математических объектов идеальным будет являться поисковый метод, когда учащийся будет по проблемной ситуации сам выстраивать новую математическую конструкцию, подобно тому, как это делается в средней школе для производной. В ходе такого изучения в полной мере студент овладевает методом открытия новых знаний как ученик, что позволяет ему в дальнейшем качественно использовать данный метод в профессиональной деятельности со стороны учителя.

Однако в вузовском курсе при реализации данного метода появляются две проблемы: сложность математических конструкций, которые необходимо получить и дефицит времени, поскольку данный метод в отличие от классического, энергозатратен. Поэтому нами предлагается следующий вариант построения математической подготовки в педагогическом вузе, апробированный в течении двух циклов подготовки бакалавров по направлению подготовки Педагогическое образование совмещенных профилей подготовки Математика. Информатика и Информатика. Математика. На младших курсах (первый и второй) идет изучение основных методов, используемых при моделировании. Эти методы систематизированы по основным типам: геометрические, непрерывные, дискретные. Именно с такой классификацией и связан выбор дисциплин математической подготовки на младших курсах: алгебра, геометрия, математический анализ. При изучении разделов данных дисциплин студентам сообщаются приложения данных геометрических моделей при решении различных задач, в том числе и школьных (элементы векторной алгебры при решении стереометрических задач, элементы дифференциального исчисления при рассмотрении параметрических задач и задач с экономическим содержанием, общая теорема Виета при решении задач о корнях многочленов и другие). Однако сам принцип построения математической модели в полной мере не раскрывается, студенты видят лишь результат применения нового инструментария для решения известных им задач, а также овладевают собственно алгоритмами применения новых методов. Этот прием позволяет отработать вычислительные навыки использования аппарата высшей математики, которые необходимы для перехода к более серьезным моделям.

Последовательное наращивание сложности используемого математического аппарата на определенном этапе приводит к необходимости формирования нового качественного умения у студентов, а именно умения самостоятельно строить математические модели, используя накопленные знания и опыт. Данный переход наглядно иллюстрирует одну из основных онтологических закономерностей, а именно переход количества в качество. Но для полноценного осуществления такого перехода необходимо предварительное изучение предметной методики, которые начинается на третьем курсе. Теоретические положения общей методики, а также их применение в частной, формируют у студента потребность в изучении новых методов построения математических моделей.

Важным является и изучение общей физики именно на третьем курсе, поскольку вовремя происходит актуализация школьных знаний, подкрепленных рассмотренным на младших курсах математическим аппаратом. И затем на четвертом и пятом курсе студенты изучают предмет математическое моделирование как общий метод построения различных математических моделей реальных (прежде всего физических) процессов и явлений с использованием всех ранее полученных математических знаний. Методика обучения математике на старшем курсе предполагает рассмотрения вопросов, прежде всего, обучения умению распознавать в реальном процессе решаемую адекватную математическую модель. Таким образом, студент

проходит за курс обучения круг, начиная с познания новых математических конструкций, их применение в привычных задачах, обучение их преподаванию, приходя к правилам построения моделей и их обучению. После этого он готов осуществлять процесс обучения школьников, зная внутренние причины появления той или иной математической конструкции. Описанный выше процесс можно проследить на примере дисциплины «Алгебра». На первом и втором курсе ведется обучение студентов элементам линейной алгебры, осуществляется знакомство с основными алгебраическими структурами, изучаются основные понятия теории чисел теории многочленов от одной и нескольких переменных. При этом изучение новых математических конструкций ведется с обязательным применением полученных знаний к решению задач школьного курса. Например, методы линейной алгебры иллюстрируются на примере решения систем линейных уравнений, а также прикладных задач стереометрии, таких, как нахождение точек пересечения прямых и плоскостей, прямых пересечения плоскостей и аналогичных; знакомство с алгебраическими структурами ведется на примере рассмотрения развития числовой линии в школьном курсе математики и исторических понятий о числе; понятия теории чисел используются при выводе доказательств признаков делимости а также решения уравнений в целых числах; теория многочленов от одной переменной применяется при выводе формул Кардано и Феррари, а также при нахождении наибольшего общего делителя многочленов; многочлены от нескольких переменных позволяют решать задачи на использование теоремы Виета и одноименных формул. Таким образом, студенты не только узнают новые математические понятия, но и учатся их применять к решению известных ранее задач школьного курса, обычные методы для которых приводят к нерациональным или затруднительным вычислениям. Это позволяет осуществлять непрерывную связь со школьным курсом, постоянно апеллировать к школьным знаниям и умениям, мотивировать студента к получению новых знаний.

При изучении методики обучения математике на третьем и четвертом курсе студенты учатся использовать полученные знания из высшей математики для качественного преподавания школьной математики. При этом у них формируются приемы адаптации математических знаний для интересов обучения, например, сравнение исторической и логической линии при изучении и расширении понятия числа, формулировка понятия многочлена в понятной школьнику форме и другие понятия. Столкнувшись с реальным применением собственных математических и методических знаний в ходе педагогической практики, студенты приходят к необходимости узнать о способах построения математических моделей, тех основных принципах, которые лежат в основе создания абстракций. В частности, они рассматривают методы построения матричных моделей как описания двухпараметрических дискретных систем, что является основой современных табличных редакторов и баз данных. Кроме того, рассматриваются такие приложения матричной алгебры, как балансово-нормативные модели экономических процессов. Задание психологических взаимосвязей в виде графов имеет интерпретацию в виде матриц, поскольку является наиболее удобным для введения в компьютер представлением. На данных примерах студенту сообщаются принципы выбора математической абстракции для создания адекватной модели. В ходе изучения разделов методики обучения математике на четвертом-пятом курсе процесс понимания принципов математического моделирования рассматривается с точки зрения учителя, и студент получает практические навыки трансляции собственных знаний школьнику. Таким образом, происходит закономерный процесс возврата студента к школьным знаниям, который осуществляется на качественно новом уровне, на основе современных приемов методики и математики.

Выводы. Предложенная концепция математического образования будущего учителя математики позволяет проводить предметную подготовку в тесной связи с методической. Выделенные разделы подготовки студентов позволяют органично использовать математическую подготовку в будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями школьных образовательных стандартов и Профстандарта педагога.

Предложенная схема подготовки прошла апробацию в ходе подготовки бакалавров по направлению Педагогическое образование профиль Математика, Информатика. Результаты подготовки проверялись в ходе государственного экзамена в 2017 и 2018 годах, который включал в себя элементы демонстрационного экзамена и были высоко оценены комиссией, в составе которой больше половины составляли представители министерства образования, учителя математики, завучи и директора школ. Кроме того, студенты, проходившие обучение по указанным профилям, успешно участвовали в конкурсе «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) (первое место в номинации «Учитель средней школы») и в международной интернет-олимпиаде по математике (диплом победителя в номинации «Умница олимпиады»).

Составленные в соответствии с предложенной концепцией основные образовательные программы размещены на официальном сайте МГПИ <http://mordgpi.ru>, подготовленные методические материалы (учебные и учебно-методические пособия, контрольные работы и практикумы) либо опубликованы, либо прошли регистрацию в ФГУП НТЦ «Информрегистр».

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева и МГПИ им. М.Е. Евсевьева) по теме «Методическая подготовка студентов педагогического вуза в контексте практико-ориентированного обучения математическим дисциплинам».

Литература:

1. Дербеденева Н. Н. Конструктивный анализ опыта внедрения дисциплины «Основы математической обработки информации» в образовательный процесс педагогического вуза / Н. Н. Дербеденева, М. В. Ладоскин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 28-32.
2. Дербеденева, Н. Н. Обучение геометрии студентов первого курса педвуза в условиях преемственности между средней и высшей школой / Н. Н. Дербеденева // Интеграция образования: научно-методический журнал. – 2007. – № 1. – С. 141-146.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года // [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/389>
4. Тактаров Н. Г. Согласованность предметной подготовки бакалавров педагогического образования со школьным курсом математики / Н. Г. Тактаров, М. В. Ладоскин, Н. Н. Дербеденева // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 53 (11). – С. 113-120.

5. Ладоскин, М. В. Опыт апробации новых модулей основных образовательных программ по УГС Образование и педагогические науки (направление физико-математические науки, математика) / Ладоскин М. В., Васекин С. В. // Учебный эксперимент в образовании: научно-методический журнал. – Саранск, 2015. – № 4.– С. 22-28.

Педагогика

УДК 796: 61: 378

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

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

кандидат биологических наук Алтынова Надежда Витальевна

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

АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Аннотация. В статье приводятся данные исследований физического развития, функциональных возможностей, уровней физического здоровья и физической подготовленности студентов заочной формы обучения (на примере ФГБОУ ВО Чувашская ГСХА).

Ключевые слова: студенты, заочная форма обучения, уровень здоровья, физическое развитие, функциональные возможности кардиореспираторной системы, физическая подготовленность.

Annotation. In the article data of researches of physical development, functional possibilities, levels of physical health and physical readiness of students of the correspondence form are given (on the example of the Chuvash State Agricultural Academy).

Keywords: students, correspondence form of studies, health level, physical development, cardiorespiratory system functional capabilities, physical readiness.

Введение. В рамках реализации государственной политики в сфере физической культуры и спорта, определенной в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, отмечается необходимость создания условий, ориентирующих людей на ведение здорового образа жизни, на занятия физической культурой и спортом с целью оздоровления нации.

В процессе реализации государственной программы «Развитие физической культуры и спорта» исследования многих авторов свидетельствуют об ухудшении здоровья, физического развития и физической подготовленности студенческой молодежи [7].

На сегодняшний день большинство молодых людей, несмотря на то, что они осознают значимость и необходимость занятий физической культурой для укрепления здоровья, повышения двигательной активности и функциональных показателей остаются физкультурно-пассивными [2].

Значительная часть студенчества не ассоциирует физическую культуру с общей и профессиональной культурой будущего специалиста. Физкультурно-спортивная деятельность не является для них потребностью. К сожалению, в системе ценностей физическая культура в отношении конкретной личности остается на индифферентном уровне [9].

Заочное обучение в высшей школе является одной из наиболее востребованных форм непрерывного образования [6]. Данная форма обучения характеризуется интенсивной умственной нагрузкой студентов, связанной с освоением учебного материала, большая часть которого отводится на самостоятельное изучение. Кроме этого, у них резко возрастает психологическая нагрузка на организм, т.к. в своем большинстве это «возрастная группа людей», которая работает, имеет семью, детей.

Тем не менее, многолетний опыт работы в высшей школе свидетельствует о том, что студенты заочной формы обучения более позитивно относятся к занятиям физической культурой и спортом, чем обучающиеся очной формы.

Дисциплины «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» являются единственными предметами в вузе направленными на сохранение, укрепление здоровья, формирование личностных качеств и психофизической готовности к предстоящей профессиональной деятельности [10]. Если в соответствии с требованиями ФГОС ВО студенты очной формы обучения осваивают дисциплины «Физическая культура и спорт» в объеме 72 часов на 1-2 курсах, «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» – 328 часов – на 1, 2, 3 курсах, то студенты-заочники проходят весь объем этих дисциплин на 1 курсе: малое количество часов отводится на практические занятия, а основная часть – на самостоятельную работу, поэтому занятия с данной категорией по вышеуказанным дисциплинам должны быть ориентированы на овладение ими знаниями, умениями и навыками самостоятельного использования средств физической культуры в целях собственного личностного оздоровления и физического совершенствования.

От правильного построения этих занятий во многом будет зависеть работоспособность и здоровье студента не только в период обучения в вузе, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с этим для совершенствования процесса физического воспитания студентов заочной формы обучения необходим учет показателей физического развития, функциональных возможностей и их физической подготовленности.

Цель нашего исследования: провести анализ физического развития, функциональных возможностей, уровней физического здоровья и физической подготовленности студентов заочной формы обучения (на примере Чувашской ГСХА).

Для достижения поставленной цели нами были выдвинуты следующие задачи:

1. Обзор литературных источников по изучаемой теме.
2. Исследование физического развития, функциональных возможностей, физического здоровья и физической подготовленности студентов заочной формы обучения.

3. Анализ полученных результатов и составление рекомендаций по совершенствованию процесса физического воспитания для студентов заочной формы обучения.

Методы и материал исследований.

Объектом исследования выступали 65 студенток в возрасте 19-24 лет, обучающихся на факультетах экономическом и биотехнологий и агрономии Чувашской ГСХА.

Наше обследование включало соматоскопические (на основе анализа данных визуального осмотра человека оценивали состояние кожных покровов, тип телосложения, нарушение осанки), соматометрические (рост, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, сила кистевая и стантовая) исследования. Так же пальпаторно определялось увеличение щитовидной железы. Нам был интересен этот параметр, так как Чувашская Республика является местностью, эндемичной по зобу. Регион характеризуется сниженным содержанием йода в почве, воде, воздухе, продуктах питания, поэтому население имеет йодный дефицит легкой и средней тяжести [3], [8].

Физическое развитие определялось методом стандартов и методом индексов (ВРИ – весо-ростовой показатель, КП – коэффициент пропорциональности, ЖИ – жизненный индекс, Инд. проп. – индекс пропорциональности, КрТ – индекс крепости телосложения, СИ – силовой индекс) [1]. Сбор антропометрических данных осуществлялся по унифицированной методике.

Деятельность сердечно-сосудистой системы определялась по частоте сердечных сокращений (ЧСС, уд/мин), систолическому, диастолическому (САД, ДАД, мм рт. ст. соответственно) и пульсовому давлению (ПД, мм рт. ст.), которые многие авторы приравнивают к систолическому выбросу.

Функция дыхательной системы устанавливалась по частоте дыхательных движений (ЧД, раз/мин), окружностям грудной клетки, экскурсии, жизненной емкости легких (ЖЕЛ, мл), пробам Штанге (сек.) и Генчи (сек.), жизненному индексу (ЖИ, мл).

Уровень физического здоровья выявляли по методике Г.Л. Апанасенко, уровень физического состояния (УФС) – по Е.А. Пироговой.

Уровень физической подготовленности студентов осуществлялся с помощью контрольных тестов, предусмотренных рабочими программами по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Физическая культура и спорт (элективная дисциплина)» для студентов заочной формы обучения.

Мы использовали следующие тесты для определения физических способностей:

- гибкость (см);
- скоростные – бег 100 м (сек.);
- скоростно-силовые – прыжок в длину с места (см);
- координационные – челночный бег 3x10 м (сек.);
- силовые – поднимания и опускания туловища из положения лежа на спине (количество повторений).

Статистическая обработка материала осуществлялась по методу Л.С. Каминского.

Изложение основного материала статьи. При внешнем осмотре студенток нарушения осанки (правосторонний сколиоз, плоская спина, круглая спина, S-образный сколиоз) выявлены у 70,76%. Причины нарушений осанки многочисленны и разнообразны. Чаще всего причиной является продолжительное пребывание в неправильном положении из-за плохого освещения, неудобной мебели, постоянного ношения тяжестей в одной руке, каких-то профессиональных особенностей работы и т.д. Кроме того, дефекты осанки могут быть связаны с эндемическим зобом, так как гормон щитовидной железы – тиреокальцитонин совместно с паратгормоном участвует в обмене кальция. В Чувашии эндемический зоб протекает с субклиническим дефицитом тиреоидных гормонов. Это подтверждается и значительным увеличением щитовидной железы у 80% обследованных.

О том, что профилактика эндемического зоба микродозами йода в семьях не проводится, указали практически все студентки. Лишь в шести семьях проводили профилактику йододефицита препаратом йодомарин.

Полученные при исследовании данные по физическому развитию студентов заочной формы обучения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели физического развития студенток заочной формы обучения Чувашской ГСХА

Показатели										
Рост, см		Масса, кг	Окружность грудной клетки, см				ЖЕЛ, мл	Сила, кг		
стоя	сидя		вдох	выдох	пауза	экскурсия		правая кисть	левая кисть	стантовая
M±m										
159±0,92	100±2,56	59,9±1,65	95±2,00	86±1,96	20±2,09	8,5±0,46	3390±70	23±1,13	21±1,13	56,8±3,55

При сопоставлении наших данных с показателями физического развития студентов г.г. Казани, Череповца, Волгограда [4] следует отметить более низкий рост, больший вес, достаточные величины окружности и экскурсии грудной клетки и ЖЕЛ, силовые показатели были низкими (это характерно для школьников и студентов Чувашской Республики) [5].

Оценка физического развития методом индексов представлена в табл. 2.

Таблица 2

Показатели физического развития студенток заочной формы обучения Чувашской ЧСХА методом индексов

Показатели					
ВРИ	КП	ЖИ	Инд. проп.	КрТ	СИ
370±28,16	82,5±4,62	53±2,29	3,8±0,79	17±0,33	41,5±1,47

Анализ таблицы свидетельствует о том, что:

- весо-ростовой индекс девушек Чувашской ГСХА расценивался, как показатель средней упитанности;
- коэффициент пропорциональности свидетельствовал об относительной коротконогости;
- жизненный индекс указывал на недостаточность ЖЕЛ, или избыточную массу тела, наиболее характерную для студенток;
- индекс пропорциональности свидетельствовал о хорошем развитии грудной клетки;
- индекс крепости телосложения указывал на хорошее телосложение;
- силовой индекс был ниже нормативных величин.

Функциональные возможности кардиореспираторной системы обследуемых студенток представлены в табл. 3.

Таблица 3

Показатели функций кардиореспираторной системы студенток заочной формы обучения Чувашской ГСХА

ЧСС, уд/мин	Артериальное давление, мм рт. ст.		ПД, мм рт. ст.	ЧД, раз/мин	Пробы дыхательной системы, сек.	
	САД	ДАД			Штанге	Генчи
77±1,97	110±3,22	71±1,41	49±3,13	20±0,61	38±3,45	25±2,93

Анализируя данные таблицы, мы видим, что показатели гемодинамики находились на уровне средних возрастных величин, а пробы дыхательной системы были снижены.

Уровень физического здоровья студенток составил 10,00±1,20 и оценивался как средний.

Полученное цифровое значение уровня физического состояния оценивалось как высокое – 0,702±0,047.

Физические способности студентов заочной формы обучения представлены в табл. 4.

Таблица 4

Показатели физических способностей студенток заочной формы обучения Чувашской ГСХА

Физические способности				
Гибкость (см)	Скоростные (сек.)	Скоростно-силовые (см)	Координационные (сек.)	Силовые (кол-во повторений)
M ± m				
11,02±3,89	17,0±1,8	160,64±8,109	8,9±0,107	32±8,23

Анализ данных таблицы свидетельствует о том, что девушкам были свойственны следующие характеристики:

- показатель гибкости соответствовал среднему уровню, при этом у 41,5% был низким, у 41,5% – средним, у 17% – высоким;
- скоростные способности соответствовали средним, при этом низкий уровень определялся у 24,6%, средний – у 50,8 %, высокий – у 24,6%;
- скоростно-силовые способности были на низком уровне, при этом средний показатель был у 33,8% студенток, низкий – у 66,2%;
- координационные способности расценивались как высокие, при этом средний уровень был у 4,6%, высокий – у 95,4% студенток;
- силовые способности расценивались как высокие, при этом они были средними у 4,6%, высокими у 95,4% обследуемых.

Полученные данные свидетельствуют о том, что физические способности студенток заочной формы обучения оказались низкими только по скоростно-силовым качествам.

Выводы. Итак, наше исследование показало, что физическое развитие девушек заочной формы обучения расценивалось как среднее в параллели с избыточным весом и низкими показателями силового индекса.

Функция сердечно-сосудистой системы обследованных студенток оценивалась на «хорошо», а пробы дыхательной системы указывали на незначительную ее тренированность.

Уровень физического здоровья соответствовал средним значениям.

Физическое состояние студенток оценивалось как высокое.

Физическая подготовленность студенток соответствовала среднему и высокому уровням, кроме показателей скоростно-силовых качеств.

Мы считаем, что для повышения эффективности занятий по физическому воспитанию со студентами заочной формы обучения кафедре физического воспитания необходимо проведение обязательного мониторинга показателей физического развития, функциональных возможностей, уровней физического здоровья и физической подготовленности обучающихся. Это поможет преподавателям кафедры пересмотреть используемые методы и средства, применяемые в учебном процессе по физическому воспитанию и своевременно внести соответствующие коррективы.

Кроме этого, проведение мониторинга и сопоставление полученных результатов с общероссийскими стандартами позволит студентам владеть информацией об уровнях своего физического развития, функциональных возможностей, физического здоровья и физической подготовленности. Это в свою очередь, побудит обучающихся осознанно относиться к занятиям физической культурой как необходимому компоненту сохранения и укрепления здоровья, совершенствования физической подготовленности не только в период обучения в вузе, но и в дальнейшей жизни.

Литература:

1. Алтынова Н. В. Анализ особенностей респираторной системы студенток младших курсов в условиях селенодефицита // Результаты научных исследований: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во ООО «Аэтерна», 2015. – С. 29-32.
2. Алтынова Н. В. Влияние вегетативного гомеостаза на деятельность сердечно-сосудистой системы // Сборник материалов VI Всероссийского симпозиума «Ритм сердца и тип вегетативной регуляции в оценке уровня здоровья населения и функциональной подготовленности спортсменов», 2016. С. 41-45.
3. Алтынова, Н. В., Таланцева В. К. Об адаптационных возможностях студентов к учебной деятельности с учетом региональных особенностей // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. – 59. – Ч. 3. – С. 16-20.
4. Артеменков А. А. Физическое развитие и физическая подготовленность студентов экологически неблагоприятного города // Экология человека, 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskoe-razvitiye-i-fizicheskaya-podgotovlennost-studentov-ekologicheskii-neblagopoluchnogo-goroda> (дата обращения: 07.05.2018).
5. Валиева В. К., Волкова Т. И. Некоторые показатели физического развития и физических способностей студентов ЧИЭМ (филиал) СПбГПУ, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: сб. науч. ст. – СПб., 2010. – Т. 5. – №1. – С. 207-208.
6. Востокова Ю. И. Исследование особенностей профессионального самосознания студентов заочной формы обучения // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2011. – С. 74-79.
7. Доклад о результатах работы в 2016 году и основных направлениях деятельности Министерства спорта Российской Федерации на 2017-2019 годы. – 86 с.
8. Знатдинов А. И., Мингазова Э. Н. Разработка стандартов физического развития студентов-медиков на основе исторически сложившихся традиций в регионе // Современные проблемы науки и образования. 2013. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11326> (дата обращения: 07.05.2018).
9. Прокопьева А. В., Алтынова Н. В. Гармоничность физического развития учащихся Чувашской ГСХА // Сборник материалов II Международ. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы физического воспитания студентов». – Чебоксары, 2018. – С. 215-217.
10. Таланцева В. К., Волкова Т. И., Суриков А. А. О путях совершенствования процесса формирования психофизической готовности бакалавров экономики к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. Ялта : РИО ГПА, 2017. Вып. 57. – Ч. 8. – С. 247-257.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

директор Вильк Наталья Владимировна

Автономная некоммерческая организация общества помощи ручному труду «Заонежская изба» (г. Петрозаводск)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ЭТНОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые положения концепции непрерывного этнотехнологического образования и тенденции её развития в образовательном процессе. Представлены результаты проекта «Прибатурки и поигруношки» (№ КНД/2018-19с от 24 мая 2018 года) в рамках программы «Сохранение единства народов и этнических общностей Карелии» на 2014-2020 годы государственной программы Республики Карелия.

Ключевые слова: непрерывность, этнотехнологическое образование, проект, этнокультура.

Annotation. The article reveals some of the provisions of the concept of continuous ethno-technological education and the trends of its development in the educational process. The results of the project "Premature and pogremushki" (No. KND/2018-19s of 24 may 2018), the programme "Preservation of the unity of peoples and ethnic communities of Karelia" for the period 2014-2020 the state program of the Republic of Karelia.

Keywords: continuity, ethno-technological education, project, ethnic culture.

Введение. Современному образованию, этой в значительной мере замкнутой корпоративной системе, присуща, как школе любой формы организации, показательная стабильность. Она консервативна и очень устойчива к внешним воздействиям [4, с. 3]. Общество с трудом и большими временными потерями преодолевает проблемы оптимизации образования. Методологические проблемы создания действенных средств учёта и «управления» культурно-психологическими факторами, фактически исчерпывающе определяющими характеристики процесса обучения, составляют ядро глобальных затруднений системы образования. Алгоритмов полностью определяющих процессы формирования и контроля характера мышления, становления и утверждения системы ценностей и норм, впоследствии доминирующих у обучающихся, не существует.

Этнотехнологическое образование позволяет преодолеть эффект замкнутости локального образовательного пространства действующей в настоящее время традиционной педагогической системы, ориентирующейся на исходный принцип - внешний детерминизм и не учитывающей в должной мере возникающий от совместного действия множества влияний синергетический эффект. Присутствующие и влияющие на конечное состояние обучающихся множества факторов, указывают на то обстоятельство, что образование должно быть ориентировано не на текущие утилитарные нужды и потребности социума и его членов, а на перспективные задачи, решение которых позволит обучающимся адаптироваться к динамично изменяющимся технологиям жизнеобеспечения.

Необходимость непрерывного этнокультурного образования предопределена:

- отсутствием механизмов биологического наследования, преемственности культур поколений;
- принципиальной ущербностью и несовершенством стихийного опыта;
- несовершенством и функциональной недостаточностью семейного (кланового) образования;
- потребностью социума в организации систем коллективного обучения с одновременным решением задач социализации личности;
- тенденцией нарастания в современном обществе процессов диверсифицированности квалифицированного труда;
- значительной сложностью трактовки и передачи огромных объёмов культуры.

Изложение основного материала статьи. В основе концепции непрерывного этнотехнологического образования лежат принципы блочно-модульного построения информации, что позволяет выстраивать строго организованную логически обрамлённую совокупность содержательно тематически законченных элементов. Реализация основных положений предлагаемой концепции обеспечивает достижение главной цели – подготовку выпускников к предстоящей практической деятельности в современном социуме.

Как правило, в существующей системе непрерывного этнотехнологического образования в образовательном учреждении достигается существенное совпадение компонентов технологической подготовки обучающихся и элементов этнокультурного цикла (как по содержанию, так и по технологиям реализации учебных задач в образовательном процессе).

Интегрирующую функцию непрерывного этнотехнологического образования возможно рассматривать как продукт синтеза, взаимопроникновения и взаимовлияния разделов наук, изучаемых в учебном заведении (психологии, экономики, социологии, экологии, истории и т.д.). В процессе реализации учебных задач достигается социализация и индивидуализация личности обучающегося. Именно уровень образования определяет культурную преемственность поколений, интенсивность и успешность социализации поколения, приступающего к активной практической деятельности. Совершенством педагогического образования (педагогических технологий) обуславливается потенциальная эффективность использования практического опыта (познавательного, духовно-нравственного, материального) накопленного человечеством и фактически предназначенного для передачи-наследования последующим поколениям [8].

В России этнос – мезофактор, определяющий фундаментальные особенности культуры на некоторой выделенной территории для ограниченной совокупности людей. Динамика перемен, происходящих в Российском полиэтничном обществе, ярко отражается в социальном заказе, выставляемом системе образования, который всегда предьявляется в двух ипостасях: в виде декларируемых идей-призывов и в виде реальных действий.

Этнотехнологическое образование как новая синтезированная технологическая система педагогических новаций, представленная в форме строго очерченной совокупности инновационных концептов (законченных суждений), выдвигает изменённую топографию качественно новых обучающих функций, элементов, методик, технологий. Совокупность инновационных элементов, применяемых в данном подходе и трансформирующих учебный процесс, определяет динамику качественного изменения характера восприятия обучающимися комплексной картины Мира, предлагают новый набор способов его изображения, придают значительную конкретность каждого создаваемого сознанием индивида варианта его отображения, позволяют достроить изучаемое пространство в терминах частно-научных знаний, приобретаемых обучающимися.

Весьма специфичен сам процесс этнотехнологического образования – он предполагает в качестве активного элемента передачу в патерналистском режиме оригинальных технологий применения различных орудий труда как внутри, так и между поколениями. Ярко проявляется комплексность в реализации основных функций профессионального обучения; в частности, в системе этнотехнологического образования, наподобие с культурологическим личностно- ориентированным обучением, обучающийся выступает «автором» своих мыслей, поступков, оценок.

Педагогическая система обладает выраженной биполярностью в части одновременного присутствия качеств открытой и закрытой системы. В зависимости от силы влияния различных факторов она склонна демонстрировать (при доминировании внешних воздействий) оба вектора развития. Но особенность функционирования именно педагогических систем состоит в демонстрации выраженной зависимости от частотно-фазовых характеристик внутренних и внешних процессов, фактически в жёсткой корреляции определяющих течение самого учебного процесса. Весьма показательно то, что эта система энергично наращивает свою энтропию (демонстрирует социальную постоянность, возрастающее аргументированное сопротивление внешним воздействием, увеличение числа сторонников инноваций и др.) только под влиянием строго согласованных по частоте, резонансных воздействий на неё. Внутренние функции в своих проявлениях и внешние усилия в своих потенциях должны для наибольшего эффекта совпасть как по

времени, так и по потенциалу. Достичь такого идеального сочетания управленческими решениями невозможно.

Со своей стороны социум так же, как правило, не содействует этому процессу. Социальная система (к одной из основных подсистем которой отнесена педагогическая система) крайне инертна. В этом и её сила и её слабость. Вводимые функции и процедуры согласования (организационные, психоаналитические, воспитательные и т.д.) базируются в основном на непрерывно модифицируемом адресно-направленном аппарате контроля. В итоге, создаваемая в таких напряженных, строго детерминированных условиях база знаний обучающегося, приобретает черты четкой логичности, аргументированной функциональности, но при одновременной ограниченной ущербности в способности к разнообразию форм приобретаемых знаний. В пределах государственного стандарта такая система способна выполнить требования необходимости и достаточности наполнения баз данных, знаний, умений, отчасти навыков, ещё в меньшей мере компетентности. Достижение же уровня обученности соответствующего заданным компетенциям достаточно проблематично.

Накопление и присвоение знаний (этот процесс значительно точнее описывается термином «отчуждение») требует немалых затрат нервных усилий. Благоприобретённые знания перед их преобразованием в качественно новое состояние «умения», вынужденно защищаются самим обучающимся от агрессивности незнания. Реально личностная ценность учебных элементов, заполняющих тезаурус обучающегося проходит полную объективную проверку (контроль) со стороны педагогической системы. Знания, и в последующем умения, приобретают качества устойчивых (конкурентоспособных) социально значимых во времени и пространстве оценок личности.

Нынешние инновации (в том числе технологии этнотехнологического образования) весьма настойчиво подвергаются безжалостной, бескомпромиссной активной и пассивной проверке, как со стороны учебного процесса, так и самой педагогической системой, непрерывно выдвигающей инновационные экспериментально-продуктивные компоненты учебного процесса. Итоговый продуктивный выход – в синтезе приоритетных инноваций, взаимном признании, учёте и применении сильнейших сторон синтезируемых методов и технологий.

Познание отмечено «единством» противоречий, оно из них соткано. Для преодоления обучающимся инертности вначале чувственного мышления, затем — выдвигаемых суждений и, наконец, — самих способов мышления необходимо привлечь рефлексию. С целью наибольшей оптимизации процесса познания выгодно использовать эффект рефлексии на начальных шагах обучения. В практическом отношении процесс познания совершается посредством сотрудничества-симбиоза чувственно-наглядных элементов, спроецированных на исходные понятия, при этом появляется возможность проявления образного воображения. Воспринятый образ домысливается, достраивается, расширяется.

Креативная образовательная среда современных педагогических технологий, представляемая как открытая система, наделённая синергетическим характером функционирования, помещена над полем амбивалентных оценок и снабжена обширной алгеброй сравнений, логических построений и гипертекстовых ссылок. В совокупности элементы образовательной среды, наделённые такими характеристиками, обеспечивают самодетерминацию индивида в процессе обучения.

Поликультурная социальная среда формируется, испытывая жёсткое влияние процессов глобализации и глокализации. Традиционные этнокультурные ценности, привносимые и трансформируемые в интенсивных миграционных потоках, находясь под интенсивным и неоднозначным влиянием нестабильных политических и экономических и ситуаций, сохраняя относительную стабильность, всё же позволяют личности сохранять некоторый этнический образ самоидентификации. Собственная культура индивида задаётся когнитивной матрицей, определяющим стандартом в конструировании и развитии которой служит комплекс традиций, нравов, наследий этнокультурной среды, ранее окружавшей формирующуюся личность.

Экспансия культурного общения и относительная открытость границ культурного влияния влекут за собой как нарастающий обмен положительным опытом, так и возможное культурное истощение, в силу неизбежности процессов взаимной стандартизации и конкурентной свободы распространения идентичных (а часто – ничем не отличающихся) образцов культурных произведений [7].

На практике современная обучающая деятельность принимает преимущественно явно выраженный индивидуальный характер, что крайне негативно действует на аудиторию, расслаивая и разобщая её. Обучающийся проявляет-сталкивается с психологической посылкой, не позволяющей ему раскрыть полностью перед преподавателем свои проблемы. Учебная задача должна носить задаваемый извне личностный смысл. Именно в этом случае обучающее воздействие становится ориентиром для обучающегося в его деятельности. Только при условии определения, осмысления своего места в контексте общечеловеческой культуры, опорой самореализации становится генерируемый в процессе обучения фактор этнокультурной заинтересованности индивида.

К особенностям этнотехнологического образования, выявленных на практике, возможно отнести то обстоятельство, что оно позволяет (это относится к применяемым частным методикам) «включить» в образовательный процесс личностные функции обучающегося в тех ситуациях, когда когнитивная ориентировка уже не способна обеспечить тождественную роль-позицию обучающегося в структуре учебного занятия [5].

Структура индивидуальности обучающегося представляется симптомо-комплексом качеств, в различной степени гармонично дополняющих друг друга и создающих некоторую законченную модель личности, в формировании которой принимает активное участие преподаватель [6].

Профессиональная обязанность педагога – трансляция культуры в обществе. В процессе формирования этнокультурной компетентности преподаватель сталкивается с проблемами овладения методами и средствами традиционной и современной, модифицированной культуры. Последнее более выражено в субъективном культурном поле отдельных личностей, создаваемом, творимом её мотивами, интересами, всей полновесностью культурного тезауруса. Взаимное сочетание, проникновение, наложение многообразных субъективных проявлений личностного восприятия мира наполняет культурное пространство социума [2].

Творческий потенциал личности раскрывается и развивается в процессе создания новых приобретающих потребительскую стоимость предметов, благ. Трансформируя прошлые достижения в будущее, для начала «одноценностные» (с точки зрения потребительской стоимости) предметы, человек вовлекается в творческий процесс преобразования (а на личностном уровне - совершенствования) окружающего его мира.

Проектная деятельность является одним из перспективных методов развития этнокультурного образования. Причём, она включается в диаду «творчество-этнокультура» и способствует интеграции всех участников непрерывного образовательного процесса: дошкольников, школьников, их родителей, волонтеров, студентов, воспитателей, учителей, методистов, преподавателей.

Рассмотрим возможности проектной деятельности на примере конкретного этнокультурного проекта. На территории Великогубского поселения в Республике Карелия активно ведётся работа по возрождению этнокультурных традиций территории. В 2017 году стартовал проект «Не красна изба углами, а красна изба пирогами» в рамках конкурса «Культурная мозаика малых городов и сел», благодаря которому удалось расширить круг заинтересованных лиц в возрождении народных традиций, создать новые творческие площадки, усилить материально-техническую базу близлежащих этнокультурных центров.

В 2018 году на территории поселения в рамках проекта «Поддержка местных инициатив» планируется построить специальную детскую интерактивную площадку для этноигр в рамках реализации проекта «Прибатурки и поигруношки» заонежский диалект (руководитель проекта Вильк Н.В., директор автономной некоммерческой организации общество помощи ручному труду «Заонежская изба»).

В национальных играх, на которые сделан акцент в проекте, обучающиеся знакомятся с окружающей средой и обычаями местности, в которой они проживают. Такой шаг позволит приобщить обучающихся к старинным народным играм, систематизировать заонежский диалект, включить в активную досуговую деятельность обучающихся и их родителей, молодежь села.

Обучающиеся активно включаются не только в игру, но и в технологические процессы изготовления инвентаря для этих игр. Создаваемые поступками обучающихся ценности не обладают качествами исключительной первичности, они в решающей степени производны от тесной корреляции мира и человека, человечества и истории. Степень этой зависимости определяет истинную ценность результата и его последствие поступка индивида.

Воспитательным инвариантом, ценностно-смысловой сущностью на каждом шаге обучения выступает эстетический компонент национальной культуры. Он является активным элементом формирования ценностно-смысловой сущности личности любой национальности [1].

Личностный и социальный аспекты профессионального самоопределения обучающегося, как определяющие элементы становления будущего профессионала, собирают и концентрируют прогрессивные изменения, перерождения, «усовершенствования» его ментальных ценностей. Совместные усилия преподавателя и ученика, инициализирующие сложное образование социальных индивидуальных побудителей активности самого обучающегося, позволяют непрерывно пополнять знания, развивать умения, совершенствовать навыки и одновременно соотносить и совершенствовать свои возможности, способности, готовности с выдвигаемыми целями, создаваемыми ценностями.

Две модели – «фильтра» и «буфера» привлекаются в настоящем для раскрытия процессов самоидентификации личности в критериально-понятийном поле жизненных ценностей, в том числе (в частности) – образовательном пространстве этнотехнологий. Привлечение процедур спиралеобразного алгоритма поиска истины в сонме информационных элементов, обрушивающихся на обучающегося позволяет оптимизировать поток воспринимаемых фактов, обеспечивает полноту покрытия определяющих условий и требований как социума, так и самой личности. Критическая актуализация самосознания личности обучающегося необходима в силу значительного превышения мощности потока информации, поступающей из окружающей среды и способностью человека к адекватной её оценке, определению личностных параметров смысла и ценности сообщений. Отсеивающим фильтром в этих обстоятельствах служит система этнических ценностей, ранее усвоенных индивидом. Эффект модели буфера построен на проникающем, активном влиянии системы этнокультурных представлений (верований, убеждений, традиций и т.п.), выступающих своеобразной преградой перед внешними травмирующими воздействиями, выстраивающих конструктивную систему преодоления стрессовых ситуаций, определяющих систему смыслов и ценностей жизнеустройства.

Выводы. Достаточно привлекательно применение в практике непрерывного этнотехнологического образования контрафактного моделирования как средства к наиболее эффективному стимулированию рефлексии и «креативному» поиску при достижении целей требует от преподавателя крайне точно спроектированного и выверенного плана проведения занятия.

В этой ситуации необходима полная информация о подготовленности группы, её параметрах [9].

Реализуемые в современном обучающем процессе авторские программы не трансформировались в комплекс «лично-нейтральных» учебно-методических материалов. Они с трудом воспроизводятся-тиражируются. Необходимо энергично выраженное рефлексивное отношение к психологическим особенностям развития каждой личности, подвергаемой воздействиям обучающей системы.

Значительного улучшения параметров учебного процесса возможно достичь, применяя в качестве исполнительных пробно-заменных технологических элементов различные инновации, что позволит организовать формирующий эксперимент и в последствии, при обработке результатов поисково-экспериментальной постановки исполнения отдельных этапов обучения, выйти на оптимальный (в данных условиях и ограничениях) вариант маршрута обучения.

Однако "Без научной парадигмы все нововведения не обретают окончательного статуса необратимых" [3].

Литература:

1. Алдошина, М.И. Модель формирования этноэстетической культуры будущих преподавателей в университете / М.И.Алдошина // Высшее образование сегодня. – 2009. – №2. – С. 90 – 94.
2. Афанасьева, А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования / А.Б.Афанасьева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – 2006. – № 8(30). – С. 77 – 89.
3. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики А.П.Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. – 480 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3 – 8.
5. Видт, И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3 – 7.

6. Нарышкин, А.В. Стрoение образа мира человека и соотношение понятий «знак» - «символ» и «значение» - «смысл» / А.В.Нарышкин // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 88 – 101.
7. Смищенко, Р. С. Проблемы формирования этнополитологической культуры в контексте глобализации / Р.С. Смищенко // Известия Алтайского государственного университета. – 2015. – № 2, том 2. – С. 242 – 245.
8. Тигров, В. П. Технологическое образование как педагогическая система / В.П.Тигров // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 7 (51). – С. 206 – 214.
9. Эльконин, Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова / Б.Д.Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 118 – 142.

Педагогика

УДК: 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Тихонова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Игорь Иванович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Омарова Патимат Гасанкадиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема реализации принципа визуализации в современной системе образования. Практика его использования в сфере образования показывает, что наличие визуальной культуры оказывает большое влияние на формирование личности человека. В процессе онтогенеза у школьников повышается значимость визуальных представлений учебной информации, обуславливающей способность преодолевать трудности в обучении. В практической деятельности используется более сотни методов визуального структурирования содержания и его функционирования в многолетнем процессе обучения.

Ключевые слова: визуализация, образование, обучение, учащиеся, методы и функции визуализации.

Annotation. In the present article the problem of realization of the principle of visualization in a modern education system is considered. Practice of its use in education shows that existence of visual culture exerts a great influence on formation of the identity of the person. In the course of ontogenesis at school students the importance of visual representations of the educational information causing ability to overcome difficulties in training increases. In practical activities more than one hundred methods of visual structuring contents and its functioning in long-term process of training are used.

Keywords: visualization, education, training, pupils, methods and functions of visualization.

Введение. В современной концепции модернизации Российского образования четко определено требование к образованию – система знаний у обучающегося, направленная на развитие и образование его личности, совершенствование его познавательных и творческих способностей.

Современное образование ощущает необходимость разработки новых педагогических технологий, которые применяли бы эффективные способы переработки, передачи, сохранения и использования информации, а также бы закрепляли за данными технологиями необходимость реализации высокопродуктивного, личностно-ориентированного, доступного для творчества в образовательном процессе.

В процессе обучения приоритетными факторами развития и совершенствования личности школьника и формирования у него образовательных компетенций будут являться его познавательная активность и социальная деятельность. При этом акцент при изучении учебных предметов в образовательном учреждении надо делать на организацию и управление познавательным процессом.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателей, способных к внедрению педагогических инноваций, к разработке технологий моделирования оптимальной учебной и внеучебной деятельности учащегося при доминировании визуальной среды, может проявляться за счет формирования специальных умений визуализации учебного материала.

Однако вопросам обучения и развития способностей у учащегося средствами и методами визуализации в научно-методических источниках отводится недостаточное внимание.

Принципу визуализации в аспекте активизации процесса обучения, не определено конкретное место. В процессе обучения он выступает как компонент, благоприятствующий восприятию и повышению качества изучаемого материала. Естественно, что необходимость в подготовке изучаемого материала, способствующей в визуальном виде наделить обучаемых основными или необходимыми фактами, обусловлена информационной доступностью окружающего мира. Под средствами визуализации надо понимать систему получения, передачи и анализа визуальной информации, адекватно реагирующую на действия учащегося, позволяя при этом каждому субъекту взаимодействия управлять транслируемой информацией (Рапуто А.Г., 2010).

Повседневная практика в сфере образования показывает, что наличие новой визуальной культуры оказывает мощное влияние на формирование личности человека. Становится понятно, что необходимо развивать у учащихся особые умения визуализации учебной информации.

Изложение основного материала статьи. По мнению А.А. Вербицкого и соавторов (2009) процесс визуализации – это «... свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий». Это определение термина позволяет развести понятия «визуальный», «визуальные средства» от понятий

«наглядный», «наглядные средства». В педагогике понятие «наглядный» базируется на демонстрации предметов, процессов, явлений, представлении образа.

Создание образа и его представление представляет собой проекцию психического образа, который взаимодействует с деятельностью субъекта и объекта материального мира, а также опирается на механизмы мышления, охватывая различные уровни отражения и отображения действительности, и проявляется в разных формах учебной деятельности.

Значение визуальных моделей представления учебной информации с возрастом обучающегося повышается, способствующих преодолению трудностей, связанных с образовательным процессом, базирующемся на абстрактно-логическом мышлении.

В настоящее время в практической деятельности используется более сотни методов визуального структурирования – от традиционных диаграмм и графиков до «стратегических» карт, лучевых схем и каузальных цепей. К наиболее распространенным методам визуализации в процессе обучения относятся:

- периодическая таблица, блок-схема,
- QR-код,
- иконографика,
- таймлайн,
- «облако» слов,
- концептуальная карта,
- карта мыслей,
- различные виды диаграммы,
- «дерево» решений.

Многообразие методов визуализации обусловлено существенными отличиями в природе, особенностями и свойствами знаний различных предметных областей. Наибольшая информационная емкость, универсальность и интегративность характерны для схематических. Этот способ визуального отображения и систематизации учебной информации базируется на определении связей между элементами знаний и деятельностью при переводе вербальной информации в невербальную. Деятельность по конкретизации смыслов, составлению логической цепочки размышлений, описанию образов и их признаков мыслительной деятельности, а также операций с помощью вербальных средств обмена информацией формирует продуктивные способы мышления, необходимые современному человеку при реальных темпах развития науки и техники.

Для схем характерно наличие специфической наглядности, соподчинение частей содержания, выделение логических и преемственных связей между ними. Наглядность основана на определенной структуре и ассоциативных связях, присущих долговременной памяти человека. Схемы же выступают в роли промежуточного звена между внешним линейным содержанием учебного материала и внутренним нелинейным содержанием в сознании обучающегося. В данной ситуации схема выполняет функцию объединения понятий в определенную систему. Восприятие и анализ действительности появляется в том случае, когда мозг находит опорные точки в ранее полученных знаниях и представлениях.

При визуализации изучаемого материала следует обратить внимание на то, что наглядные образы уменьшают цепь вербальных суждений и синтезируют схематичный образ наибольшей «емкости», «сжимая» информацию. При составлении учебно-методических материалов необходимо контролировать уровень обобщения содержания обучения, копировать вербальную информацию образной и наоборот, чтобы иметь возможность полностью восстановить обучающимися звенья логической цепи (Ермилова Е.Б., 1999).

Еще одним из важных моментов использования визуальных пособий при обучении является определение оптимального соотношения наглядных образов и словесной информации. Визуальное мышление в практической деятельности находится в постоянном взаимодействии. Оно демонстрирует все стороны изучаемого понятия, процесса или явления. Этот вид мышления представляет точное и обобщенное отражение реальности, но в абстрактном отражении. Визуальное мышление создает образы, делает их цельными, обобщенными и полными (Манько Н.Н., 2009).

Функции визуализации в процессе обучения так же многообразны:

- опредмечивание словесного сообщения, которое учащийся должен передать в форме рассказа или ответа на поставленный вопрос;
- контроль полноты и характера усвоения учебной информации;
- способность к развитию воображения;
- выявление характера индивидуального восприятия и переработки учебной информации;
- определение отношения к изучаемому материалу;
- выявление отношения к определенному событию;
- создания необходимого учебного настроения;
- пробуждение определенных чувств;
- усиление или ослабление определенного эмоционального воздействия или состояния учащегося;
- подготовка к игре, определение ее условий;
- активация познавательного интереса;
- адаптация к новым условиям обучения;
- концентрация внимания на важном; переключение внимания на другой объект;
- вызов определенных ассоциаций;
- способность к анализу и сравнению;
- тренировка внимательности и наблюдательности;
- способность делать выводы и логические умозаключения;
- способность воспринимать информацию и проводить аналогии, осознавать и обосновывать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, закреплять изученный материал.

Формируя цель обучения педагог в процессе визуализации, определяет способ и характер методического решения, которое он принимает для реализации соответствующего фрагмента урока, и те приемы, которые он для этого использует (Тихонова И.В., 2017).

Визуализация действует как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий уплотнить образовательный процесс, удалить из его второстепенные детали и тем самым способствовать его оптимизации.

Взаимодействие педагога и ученика как участников единого процесса происходит в ходе получения информации по каналам обратной связи. При этом педагог получает информацию о ходе и результатах обучения по внешним каналам обратной связи, а ученик - по каналам внутренней связи, обеспечивая информационную поддержку процессу рефлексии ученика, то есть обеспечивая тот процесс ради которого и задумывается использование визуализации.

Принцип визуализации информации обладает большим потенциалом в решении поставленных вопросов управления временем на уроке, особенно актуальных с учетом постоянной интенсификации процесса обучения. Главная цель визуализации - это реализация различных видов коммуникации, а соответственно и увеличения объема передаваемой информации в процессе обучения.

Выводы. Визуализация учебной информации позволяет решить следующие образовательные задачи:

- обеспечение интенсификации обучения,
- активизация учебной и познавательной деятельности,
- формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий,
- передача знаний и распознавания образов,
- повышение визуальной грамотности и визуальной культуры.

Таким образом, построение обучения на основе принципа визуализации повышает качество и объем зрительного восприятия, способствует развитию зрительной памяти, воображения, пространственных представлений и делает обучение более рациональным и эффективным.

Литература:

1. Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г. Личностный и компетентностный подход в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009. - 336 с.
2. Ермилова, Е.Б. Визуализация обучения как средство развития учебных способностей младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Ермилова. - Казань, 1999. - 24 с.
3. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н.Н. Манько // Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. - 2009. - № 2. - С. 22-28.
4. Рапуто, А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей [Электронный ресурс] // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. - Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5147>
5. Тихонова, И.В. Использование методов визуализации в обучении / И.В.Тихонова, Шевченко А.В., Омарова П.Г. // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ. - Краснодар, 2017. - С. 272-273.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Толетова Марина Константиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Александрова Татьяна Константиновна

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

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ САМООЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования самооценки учебных достижений студентов в процессе методической подготовки к обучению химии. Приводится анализ психолого-педагогических и методических источников по развитию и формированию самооценки. Особое внимание уделяется методике формирования самооценки студентов, позволяющей адекватно и объективно оценивать собственные знания и умения, приведены также данные педагогического эксперимента, доказывающие результативность проведения самооценки учебных достижений студентов.

Ключевые слова: самооценка, учебные достижения, учебно-методические задания.

Annotation. The article is dedicated to the actual problem of formation of self-assessment of studying achievements of students in the process of methodical training for chemistry teaching. Analysis of psychological-pedagogical and methodical sources on development and formation of self-assessment is given. Special attention is devoted to the methods of students, self-assessment formation, giving them opportunity to adequately and objectively evaluate their knowledge and skills. Also data of pedagogical experiment is given, proving efficiency of doing self-assessment of educational achievements of students.

Keywords: self-assessment, studying achievements, studying methodical tasks.

Введение. Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов на всех ступенях современного школьного образования предъявляет достаточно высокие требования к профессиональной подготовке учительских кадров. Учителю необходимо осуществить оценку как предметных, так и метапредметных образовательных результатов учащихся. Уже к началу своей профессиональной деятельности педагог должен обладать широким диапазоном оценочных действий в контексте идеологии ФГОС: представлять различия между традиционной (суммативной) и формирующей системами оценивания [4], участвовать в проведении внутришкольного аудита, уметь формировать банк контрольно-измерительных материалов и применять их в системе оценки результатов образования [1], использовать различные формы фиксации образовательных результатов учащихся (классные журналы, электронные дневники, тетради для мониторинга индивидуальных достижений учащихся, электронные порталы электронные и т.п.).

Не случайно за последний период времени все большее внимание профессионального педагогического сообщества, как ученых исследователей, так и учителей – практиков, привлекается к введению определенных эталонных образцов, интегрирующих в своем содержании совокупность требований к осуществлению важнейших функций учителя. Прежде всего, следует упомянуть о процессе введения профессионального

стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3].

В контексте рассматриваемой нами проблематики значимо, что профессиональный стандарт может рассматриваться как инструмент оценивания квалификации [6].

С 2017 по 2020 годы планируется внедрение Национальной системы учительского роста, целью которой является создание новой модели аттестации учителей и формирование содержания Единых федеральных оценочных материалов, позволяющих оценить уровень профессиональной подготовки учителей.

Очевидно, что студент педагогического университета должен быть готов к реализации современных оценочных практик и, одновременно, четко осознавать, что его профессионализм и компетенции будут, в свою очередь, являться объектом анализа и оценки. Для того, чтобы объективно и четко реализовывать оценочные процедуры, использовать широкий диапазон различных форм фиксации образовательных результатов обучающихся, студенту следует осуществлять самооценку и самоанализ своей деятельности, своих собственных учебных достижений. Данная задача входит в совокупность типовых профессиональных задач педагога, к решению которых он должен быть подготовлен в системе высшего педагогического образования в соответствии с концепцией развития профессиональной компетенции, разработанной учеными РГПУ им. А.И. Герцена [2]. Каждая из задач характеризуется перечнем конкретных проявлений. В частности, задача проектировать и осуществлять профессиональное самообразование означает, что «...учитель должен уметь анализировать собственную деятельность...» [4, с. 28].

Цель статьи заключается в раскрытии методики формирования у студентов адекватной и объективной самооценки знаний и умений в процессе методической подготовки к обучению химии.

Изложение основного материала статьи. В трудах отечественных психологов: Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.С. Рубинштейна, М.Н. Скаткина и др. самооценка рассматривается в связи с проблемой становления самосознания, как важнейшего фактора развития личности.

Вопросами, связанными с влиянием самооценки на личность занимались: В.А. Горбачева, А.И. Липкина, Е.И. Савонько, Е.А. Серебрякова и др. Под самооценкой понимают: обобщенное, т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе (Л.С. Выготский); компонент структуры самосознания, включающий наряду со знаниями о себе, оценку человеком своих способностей, нравственных качеств и поступков (В.И. Абраменко, В.Г. Казаков); оценку личностью своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков (Р.С. Немов, В.В. Столин) и др. Анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что самооценка знаний и личностных качеств студентов влияет на их дальнейшую профессиональную деятельность и связана с решением задач, которые они ставят перед собой.

Ученые различают адекватную и неадекватную самооценку [5]. При адекватной самооценке студент реально соотносит свои возможности и способности, критически относится к себе, старается выполнить поставленные перед собой задачи.

Организуя процесс контроля и оценивания учебных достижений студентов в процессе методической подготовки к обучению химии, преподавателю необходимо учитывать их самооценку знаний и умений, так как это позволит повысить результативность учебной деятельности обучающихся.

Формирование адекватной самооценки знаний и умений студентов возможно лишь при осуществлении самоконтроля их учебной деятельности, когда происходит сопоставление процесса и результата с эталоном.

В психолого-педагогической литературе самоконтроль определяют как: акт умственной деятельности человека (В.И. Страхов и др.); компонент учебной деятельности учащихся, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов, или как умение контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки (Л.В. Жарова, Г.М. Чернобельская); метод саморегуляции поведения, деятельности и активизации обучения (И.И. Кувшинов, Г.А. Соболева) и др. В методике обучения химии самоконтролю уделялось внимание в работах Н.М. Дергуновой, М.С. Пак, Г.М. Чернобельской и др.

В структуре самооценки учебных достижений студентов можно выделить следующие аспекты: *аналитический* (анализ и исследование представленных характеристик); *деятельностный* (контроль собственной деятельности на основе сопоставления с заданными результатами), *коррекционный* (исправление ошибок) и *формирующий* (развитие адекватной установки на оценку своих возможностей).

Формирование самооценки учебных достижений студентов в процессе методической подготовки к обучению химии базируется на основе следующих методологических подходов: деятельностном, личностно-ориентированном и акмеологическом.

Деятельностный подход является основой для формирования у студентов самооценки своей учебной деятельности, так как предполагает организацию субъект-субъектных взаимодействий: преподаватель-студент и студент-студент при включении последних в самооценочную деятельность – деятельность по контролю за усвоением собственных знаний и умений и оценочную деятельность за усвоением знаний и умений коллеги.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание условий для участия студентов в оценивании как своих знаний и умений, так и коллег.

Акмеологический подход позволяет рассмотреть квалификационные характеристики и требования ФГОС к профессиональной деятельности бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Химическое образование», определив при этом критерии оценки и самооценки учебных и личностных достижений студентов. На основе акмеологического подхода устанавливаются уровни сформированности профессиональных компетенций, которыми должен овладеть студент.

К основным принципам формирования умений самооценки относятся: *принцип объективности* (разработка единых критериев и показателей оценки учебных достижений студентов); *принцип обратной связи*.

Процесс формирования у студентов самооценки осуществляется на основе самоконтроля и взаимоконтроля во время занятий, а также в процессе самостоятельной работы при подготовке домашних заданий.

В качестве результата достижения поставленных целей выступают умения оценивания и самооценивания.

В узком понимании умение оценивать - это умение устанавливать степень соответствия достигнутых результатов качественным (уровням сформированности знаний и умений) и количественным (баллам) критериям оценки знаний и умений.

Методом контроля, который мы использовали для оценки сформированности умений самооценки, является выполнение учебно-методических заданий, моделирующих деятельность учителя химии и адекватно отражающих сущность и содержание процесса обучения химии.

Эксперимент проходил со студентами 3 курса бакалавриата, обучающимися по направлению «44.03.01-Педагогическое образование», профиль «Химическое образование» в РГПУ им. А.И. Герцена в рамках изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания (Химическое образование)» в количестве 21 человек. Данную группу студентов мы назвали экспериментальной.

Перед выполнением учебно-методических заданий студентам предлагались методические рекомендации, которые позволяли вспомнить материал и актуализировать знания по данной теме. Методические рекомендации включали цели и задачи изучения темы, содержали указания на методы и средства обучения, применяемые учителем при рассмотрении данной темы, а также содержали задания для организации самостоятельной работы учащихся. После ознакомления с рекомендациями студенты выполняли задания для самоконтроля знаний и умений. Каждый балл за задание устанавливался методом покомпонентного анализа. Учебно-методические задания позволяли осуществить перенос теоретических знаний в реальные условия, в то же время, способствовали формированию самообразовательной деятельности студентов; проведению самооценки и самоконтроля.

Приведем пример задания для самоконтроля знаний и умений студентов по теме «Растворы».

Задание 1. Какие опыты следует рассмотреть с учащимися при обсуждении процесса растворения веществ в воде?

Задание 2. Какую дополнительную информацию о роли и значении осмоса в природе сообщаем учащимся?

Задание 3. О каких опытах немецкого физиолога М. Траубе сообщаем учащимся при демонстрации роста «искусственной клетки»?

Для закрепления и совершенствования знаний и умений по теме студентам предлагались аналогичные задания. Так как целью нашего исследования было формирование у студентов умений самооценки, после изучения каждой темы была проведена самостоятельная работа, в которой использовались учебно-методические задания.

Для того, чтобы учащиеся могли осуществить оценку выполняемой самостоятельной работы, им предлагались соответствующие критерии.

Задание 4. Значительную роль в процессах усвоения пищи, обмена веществ, воды и солей между клетками и окружающей их межклеточной жидкостью играет осмос. Для более глубокого понимания осмотических явлений демонстрируем учащимся опыт по «выращиванию водорослей». Какие опыты демонстрируем учащимся для имитации роста «искусственной клетки»? К каким выводам подводим учащихся при обсуждении результатов эксперимента? Предложите 3 задания для выполнения лабораторного практикума, демонстрирующего явление осмоса. Составьте 3 вида заданий на закрепление понятия «осмос».

Таблица 1

Критерии оценивания выполнения учебно-методических заданий

№ № п/п	Критерии	Баллы
1.	Приведены примеры опытов, демонстрируемых учащимся при имитации роста «искусственной клетки».	2
2.	Сформулированы выводы, к которым подводим учащихся при обсуждении результатов эксперимента.	2
3.	Предложены 3 вида заданий для выполнения лабораторного практикума, демонстрирующего явление осмоса.	3
4.	Составлено 3 вида заданий на закрепление понятия «осмос».	3
5.	Сформулировано определение понятия «осмос».	1
Итого		11

Исходя из заданных критериев, студенты смогли осуществить самооценку своих знаний и умений. После выполнения заданий они должны были оценить свои знания, переводя количество набранных баллов в традиционную шкалу оценок.

11 баллов - правильное, полное, обоснованное выполнение учебно-методического задания (оценка «5»).

9 баллов – результат выполнения учебно-методического задания содержит некоторые неточности или недостатки в полноте и обоснованности (оценка «4»).

6 баллов – результат выполнения учебно-методического задания содержит значительные недочеты или раскрыта только часть вопросов (оценка «3»).

5 баллов – не выполнено более 50% учебно-методического задания (оценка «2»).

После выполнения и оценки студентами собственных учебно-методических заданий в соответствии с предложенной им шкалой оценок они должны были обмениваться работами с коллегами, решавшими те же самые задания.

После взаимопроверки и самооценки выполненных учебно-методических заданий преподаватель так же осуществлял окончательный контроль и выставлял свои оценки. Далее проводился анализ контрольных заданий и сравнение самооценок и оценок, выставленных студентами и преподавателем. Преподаватель корректировал неверные оценки результатов выполнения учебно-методических заданий и объяснял, за что были выставлены те или иные оценки. Рассмотрение результатов выполнения учебно-методических заданий способствовало формированию адекватной оценке возможностей студентов.

Цель экспериментального исследования состояла в проверке сформированности умений самооценки студентов. Для того, чтобы студенты смогли осуществить самооценку выполняемой самостоятельной работы, им предлагались соответствующие критерии. Качественными критериями служили требования к выполнению учебно - методических заданий (описание методов, средств, технологий, используемых при ответе на вопросы, формулирование определений и выводов и т.д.), отображающих содержание обучения химии в средних учебных заведениях.

В качестве количественных показателей сформированности умений самооценки студентов служили баллы за выполнение каждого задания и соответствующие оценки по пятибалльной шкале. Расчет баллов производился с учетом числа учебных действий, необходимых для качественного выполнения задания.

Результаты самооценивания студентов и оценивания преподавателем выполнения учебно-методических заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты самооценивания студентов и оценивания преподавателем выполнения учебно-методических заданий

Оценка	Частота появления оценки	
	Экспериментальная группа (21 чел.)	
	Преподаватель	Студенты
2	1	2
3	7	4
4	10	11
5	3	4
Итого	21	21

Сравнение результатов зависимости самооценки знаний и умений студентов и оценок, выставленных преподавателем в экспериментальной группе, отличаются незначительно. Это связано с тем, что со студентами в экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по формированию адекватной самооценки, что позволило им более объективно оценить свои знания и умения.

Выводы. Сформированность у студентов адекватной и объективной самооценки знаний и умений способствует, на наш взгляд, совершенствованию их подготовки к будущей профессиональной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта, а также является дополнительным мотивирующим фактором для дальнейшего самообразования.

Литература:

1. Бахмутский, А.Е. Проектирование системы оценки достижений и образовательных результатов школьников / А.Е. Бахмутский, С.А. Писарева. – СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2014. – 86 с.
2. Глубокова, Е.Н. Инновационная деятельность педагога в образовательной организации / Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова. – СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2014. – 116 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во «РГПУ им. А.И. Герцена», 2004. – 392 с.
4. Крылова, О.Н. Технология формирования оценивания в современной школе / О.Н. Крылова, Е.Г. Бойцова. – СПб.: КАРО, 2015 – 128 с. - (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
5. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во Питер, 2013. – 304 с.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями) <http://base.garant.ru/70535556/>

Педагогика

УДК:372.23

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье автор описывает организацию адаптационного процесса детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации. И указывает на определенные условия, необходимые для благоприятного прохождения вышеуказанного процесса.

Ключевые слова: адаптация, дошкольная образовательная организация, ранний возраст, семья, стресс, новая жизненная ситуация, режим, поведенческая реакция.

Annotation. In this article the author describes the organization of the adaptation process of young children to preschool educational organization. And points to certain conditions necessary for the favorable passage of the above process.

Keywords: adaptation, preschool educational organization, early age, family, stress, new life situation, regime, behavioral response.

«Детство - это важный период в жизни человека, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, самобытная, неповторимая, яркая, жизнь. И от того, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».
(В.А. Сухомлинский)

Введение. Процесс адаптации ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации это сложный и многогранный период. Что-же такое адаптация? Адаптация – это привыкание, приспособление организма к новым условиям дошкольной организации. Кроме того, в этот процесс вовлечен не только ребенок, но и вся его семья. В период адаптации вся семья испытывает стресс, у родителей возникают волнения и тревога за своего малыша: "Как ребенок поведет себя в детском коллективе? Как быстро адаптируется к новой жизненной ситуации? Как воспитатель будет относиться к нему? Будет ли ребенок часто болеть? Но нельзя забывать о воспитателе, принимающим в группу малышей, перед которым встают практически такие же проблемы".

Изложение основного материала статьи. Адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации является очень важной и актуальной проблемой, так как в современных условиях, начинают пользоваться спросом группы для детей от 1 года до 3-х лет. В сложившихся условиях, необходимо учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей.

При поступлении ребенка в дошкольную образовательную организацию, у него происходит ломка привычных стереотипов: из хорошо знакомой повседневной домашней обстановки малыш попадает в незнакомую среду дошкольной организации. У детей раннего возраста, как правило, возникают проблемы адаптации к новым условиям, это связано с ограниченными адаптационными возможностями. У ребенка может возникнуть "адаптационный синдром", который является прямым следствием неготовности психической и физиологической к вхождению в детский сад и выходу из семьи.

Как же проходит адаптация детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации? Этот вопрос широко освещен в работах Н.М. Аксариной, Л.Г. Голубевой, Р.В. Ямпольской, Н.Г. Ватутиной и др. Вышеуказанная проблема является объектом многочисленных исследований, особенно там, где совершенствуются формы общественного воспитания т.е. в дошкольных образовательных организациях, домах ребенка.

В условиях семейного воспитания ребенок с рождения находится в определенном режиме, он привыкает к способу питания, к особенностям семейных взаимодействий и конкретному способу общения с ним. Постепенно, у ребенка вырабатывается модель поведения в семье (вырабатываются привычки, навыки и т.п.). Изменение в ежедневном порядке жизни ребенка, молниеносно сказываются на его поведенческой реакции. Это напрямую связано с маленьким жизненным опытом ребенка и вызывает определенные трудности в адаптации к новым условиям [2, С. 59].

Быстрое и значимое изменение в жизни ребенка, например переход в дошкольное образовательное учреждение, может привести к серьезным нарушениям в его поведении и как следствие отрицательные реакции. Любые изменения в состоянии здоровья ребенка влияют на его психику и нервную систему. Вхождение в новый режим дня, непривычные требования взрослых, измененная окружающая обстановка, необходимость постоянно контактировать со сверстниками – становятся для ребенка источником стрессовых ситуаций. Научно доказано, что адаптационные процессы связаны с возрастом ребенка. Вышеуказанные процессы легче проходят у детей до 6-ти месяцев, у которых еще мало стереотипов поведения, или старшие дети (старше 2-х лет), у которых уже имеется некоторый жизненный опыт [3, С. 15].

При поступлении ребенка в группу детского сада воспитатель, зная какие проблемы могут быть у ребенка, наблюдает за ним под руководством психолога и старшего воспитателя. Все особенности отмечаются в листе адаптации, где отражено поведение ребенка в первый, второй и т.д. дни, пока он не адаптируется к новым условиям (таблица 1).

Таблица 1

Адаптационные данные	Дни наблюдения								
	1-й	2-й	3-й	4-й	8-й	16-й	32-й	64-й	128-й
Настроение									
Аппетит: - завтрак; - обед; - полдник									
Сон: - засыпание; - продолжительность									
Активность в речи, игре									
Взаимоотношения: - со сверстниками; - со взрослыми									

Наблюдение за ребенком ведется по следующим параметрам: настроение, аппетит, сон, активность в речи, игре, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Адаптационный лист оформляется на каждого поступившего ребенка.

Задача воспитателя в этот сложный период, заключается в создании максимума усилий для того, чтобы ребёнок безболезненно прошёл все этапы адаптации к условиям дошкольной организации но, для быстрого и легкого протекания процесса адаптации, необходимо соблюдать следующие условия:

1. Создание условий для охраны и укрепления здоровья детей, для более легкого прохождения адаптационного периода к условиям дошкольной образовательной организации. Необходимо разработать примерную программу адаптационного периода (таблица 2).

Таблица 2

программа адаптационного периода ребенка			
1 НЕДЕЛЯ. ЗНАКОМСТВО:	2 НЕДЕЛЯ.	3 НЕДЕЛЯ. АДАПТАЦИЯ К ПРИЕМУ ПИЩИ.	4 НЕДЕЛЯ. СОН.
<ul style="list-style-type: none"> лучше начинать знакомство с детьми и воспитателем на прогулке, на территории детского сада; можно познакомить ребенка с пространством группы, в то время, когда там никого нет (в утренние часы, или во время прогулки воспитанников). Это необходимо для того, чтобы ребенок знал где находятся необходимые помещения: раздевалка, групповая комната, туалет, спальная комната, столовая. Желательно чтобы в этот период рядом находился близкий взрослый. 	<ul style="list-style-type: none"> постепенно начинаем приучать малыша к отсутствию близкого взрослого (начинать с 15-30 минут и доводить до нескольких часов. увеличение времени пребывания ребенка в детском саду (по его желанию). 	<ul style="list-style-type: none"> в данный период, лучше, чтобы близкий взрослый приходил за ребенком к концу прогулки, помогал ему раздеваться и присутствовал при приеме пищи (обеда). 	<ul style="list-style-type: none"> организованная деятельность ребенка после сна.

2. Формирование у детей навыков здорового образа жизни, содействие всестороннему психофизическому развитию детей раннего возраста. В своей деятельности, педагог, применяет необходимые приемы направленные на нейтрализацию отрицательных проявлений у вновь поступивших детей.

3. Создание условий направленных на эмоциональное благополучие воспитанников. Важно с самого начала формировать у ребенка положительную реакцию на дошкольную организацию. Необходимо, чтобы ребенок чувствовал доброжелательное отношение к себе, только в таком случае период адаптации должен пройти легче. Чтобы ребенок спокойно и с желанием шел в детский сад, необходимо создать домашнюю обстановку, в зависимости от потребностей ребёнка создаём уголки уединения, в которых находятся любимые вещи или игрушки. Как пройдет адаптационный период напрямую зависит от имеющегося опыта ребенка раннего возраста, то есть от того насколько стабильна и его нервная система и как проходит процесс приспособления к изменяющимся условиям. Дети из многодетных семей, или семей с многочисленными родственниками, быстрее и легче привыкают к новым условиям, чем дети, которые находятся в изолированной, однообразной обстановке и ограничены в общении.

Для благоприятного эмоционального фона ребёнка, необходимо использовать метод музыкотерапии. Ласково обращаться к ребёнку, малыша по необходимости можно брать на руки.

4. Формирование у воспитанников чувства уверенности в своих возможностях. Важной задачей в адаптационный период является помощь ребенку в возможности быстро и безболезненно освоиться в новой жизненной ситуации, почувствовать уверенность в своих возможностях. Для этого необходимо провести знакомство малыша с группой(со всеми групповыми пространствами - игровая, спальня, раздевалка, туалет); знакомить с детским садом (музыкальный зал, спортивный зал); познакомить детей друг с другом. Формировать доброжелательное, положительное отношение между воспитателем и ребёнком. Важным условием является то, что чтобы ребёнок чувствовал себя уверенно и защищено в первые дни в детском саду он находится вместе с мамой.

5. Правильная организация в адаптационный период игровой деятельности. В раннем возрасте игровая деятельность тесно связана с познавательной. Часто происходит так, ребенок приходит в детский сад, но не интересуется игрушками, не хочет знакомиться с детьми, это связано с тем, что малыш испытывает стресс и его познавательная деятельность заторможена. Игровая деятельность направлена на формирование положительных эмоциональных контактов между ребенком и взрослым, а так же между детьми и обязательно включает игры и упражнения. Первые игры необходимо организовывать фронтально, для того чтобы дети не чувствовали себя обделенными вниманием. Воспитатель должен всегда выступать инициатором игр. Игры, надо выбирать с учетом возможностей детей и их интересов. Как правило, положительное эмоциональное общение может возникнуть на основе совместных действий, которые сопровождаются улыбкой, спокойной интонацией, проявлением заботы к каждому ребенку [1, С. 38].

6. Работа с родителями. Перед приходом малыша в детский сад необходимо проводить работу с родителями т.к. не только детям тяжело в период адаптации, но и их родителям. Поэтому важна работа воспитателя с родителями. Ребенок наиболее подвержен влиянию родителей, в связи с чем, чтобы облегчить синдром адаптационного периода, в дошкольной организации должен быть разработан комплексный подход:

1. Первичная диагностика семьи:

- характеристика родителями поведения своего ребенка в семье;
- анкетирование родителей;
- оценка психоэмоционального состояния ребенка в ДОО;
- заполнение индивидуального адаптационного листа.

2. Психопрофилактическая и коррекционно-развивающая работа, направленная на снятие проблем, которые могут возникнуть в начальном адаптационном периоде у ребенка к условиям дошкольной образовательной организации. Работа с родителями направлена на профилактику и коррекцию отклонений в поведении ребенка. При работе с семьей необходимо использовать различные формы работы: тематические и итоговые родительские собрания, консультации по запросу родителей, беседы, индивидуальное консультирование (по результатам диагностики), оформление информационных стендов для родителей, рекомендации.

Выводы. Таким образом, комплекс мероприятий с использованием современных методов и технологий должен помочь ребенку раннего возраста быстро и безболезненно адаптироваться к условиям детского сада. Кроме того, нельзя забывать о личности воспитателя, так как он играет огромную роль в период адаптации ребенка. Педагог находящийся рядом с детьми должен быть хорошим специалистом в области дошкольного воспитания, должен уметь наблюдать, анализировать, учитывать в своей деятельности все факторы для положительной и быстрой адаптации воспитанников. Кроме того, он должен любить детей, быть отзывчивым и внимательным по отношению к каждому ребенку.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Организация деятельности. Центра игровой поддержки ребёнка раннего возраста. – Волгоград: Учитель, 2012. – 205 с.
2. Белкина Л.В. Адаптация раннего возраста к условиям ДОУ – Воронеж «Учитель», 2004. – 236 с.
3. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет. Г.Г. Григорьева: Просвещение, 2003 – 253 с.

Педагогика

УДК: 374.32

кандидат педагогических наук Толстова Наталья Сергеевна
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат культурологии, доцент Чапаева Маргарита Викторовна
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);
старший преподаватель Рыжкова Татьяна Валерьевна
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК АКТ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Статья посвящена теме профессионального самоопределения молодого поколения. В статье рассматриваются некоторые мировые модели профессиональной ориентации. Освещается проблема профориентационной деятельности в России и сложности профессионального ориентирования молодого поколения в мире профессий. Рассматривается решение проблемы профессиональной ориентации молодого поколения на законодательном уровне. Акцентируется внимание на возможности частичной реализации государственных законов и проведении концентрированной и краткосрочной профориентационной деятельности в условиях детского оздоровительно-образовательного центра.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, профессиональная ориентация молодого поколения, профориентационная деятельность.

Annotation. The article is devoted to the topic of professional self-determination of the younger generation. In the article some world models of professional orientation are considered. The problem of vocational guidance in Russia and the problems of professional orientation of the young generation in the world of occupations are discussed. The author considers the solution of the problem of professional orientation of the young generation at the legislative level. Attention is focused on the possibility of partial implementation of state laws and the conduct of concentrated and short-term vocational guidance in the conditions of a children's health education center.

Keywords: vocational orientation, self-determination, professional orientation of the younger generation, vocational guidance.

Введение. В настоящее время система профориентации в том или ином государстве формируется под влиянием различных как внешних, так и внутренних факторов таких как: политическое устройство, уровень благосостояния общества, менталитет, уровень развития экономической ситуации в стране и в мире в целом, религиозные и культурные взгляды, зарубежный опыт, особенности системы образования и т.д.

И.В. Дементьев, аспирант Республиканского института высшей школы (РИВШ), в своей статье «Профориентация: зарубежный опыт» утверждает, что на данный момент исследователи выделяют три основные модели профессиональной ориентации: японскую, американскую и западноевропейскую.

Соединенные Штаты Америки принято считать страной – родоначальником профессиональной ориентации, так как первое профориентационное бюро было организовано и открыто в 1908 году в Бостоне Ф. Парсонсом. И так же им была разработана первая программа по профессиональной ориентации «черта-фактор», что в дальнейшем легло в основу теорий американских ученых: А. Маслоу, Д. Сьюпера, С. Гинсбурга и др. [2, с. 65-72].

Безусловно, в настоящее время система профессиональной ориентации в США характеризуется множеством схем и программ и является децентрализованной. Обосновано это тем, что вопросы образования не входят в компетенции федерального правительства по Конституции США и руководство школами и школьное законодательство находятся в ведении органов штата. Характерной особенностью структуры профориентационной деятельности США является то, что помимо работы с профориентацией в школе проходит работа с профессиональной ориентацией в службах занятости населения, которые в свою очередь существуют как государственные, так и частные. И все же ведущую роль в профориентации играет школьная консультативная служба «Гейденс», занимающаяся сбором информации о обучающихся, консультированием

в учебной, профессиональной и личностно-социальной деятельности, а также служба помогает в дальнейшем трудоустроиться выпускникам и ведет сбор о дальнейшей профессиональной судьбе выпускников [8, с. 44-56].

Лидером же профориентации в Европе принято считать Францию. Система профориентации в этой стране создана на государственном уровне и регулируется тремя министерствами: образования, труда и здравоохранения [7, с. 101-111].

В Японии так же создана собственная структура профориентационной работы. По утверждению М. С. Гуткина отличительной чертой профориентации в Японии является тот факт, что профориентационная работа на сто процентов сконцентрирована в средней школе. Концепция профориентации в Японии базируется на научной теории С. Фукуямы и его диагностическом методе «человек-профессия», разработанных после окончания второй мировой войны в период радикальной реформы японской школы. Система профориентации глубоко интегрирована в учебный процесс и составляет основу учебных программ школы, что помогает самоопределению молодого поколения. М.С. Гуткина подкрепляет свои аргументы тем, что каждый японский школьник в обязательном порядке минимум 48 раз за три года участвует в профессиональных пробах [3, с. 114-121].

В России же, по мнению авторитетных отечественных ученых, таких как: Шафранов-Куцев Г.Ф., Пряжников Н.С., Зеер Э.Ф., Климов Е.А. - профориентационная деятельность слабо организована и находится в стадии развития. Безусловно с этим нельзя не согласиться, так как особое внимание профориентационной деятельности и четкое регулирование данного вопроса было разработано и утверждено в Российской Федерации 29 декабря 2014 года в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 год. №2765-р. Данная программа стала актуальной и востребованной благодаря изменению социально-экономической ситуации и расширению мира профессий.

Так изменения социально-экономической ситуации в России: преобразование (трансформирование) рынка трудовых ресурсов, новые специфические условия развития экономики, введение санкций, слияние информатизации и технологий современного производства обозначили проблему формирования профессиональной мобильности молодого поколения, а также определили значимые качества конкурентоспособности различных профессий рабочих и служащих с учетом потребностей производства. Профориентация молодежи имеет важную роль, как для развития личности определенного молодого человека и реализации его интересов, так и реализации интересов общества и государства в целом.

Изложение основного материала статьи. Автор магистерской диссертации Е.В. Левинская, дает определение профессиональной ориентации молодого поколения, как одному из самых важных этапов в самоопределении и становлении личности. И утверждает, что момент выбора будущей профессии влияет на дальнейшую жизнь человека. Предполагает, что, в связи с неправильным выбором профессии, человек идет по неинтересному, не устраивающему его жизненному пути и остается не удовлетворенным своей жизнью. Поэтому момент выбора профессии в старших классах является одним из самых важных. Е.В. Левинская утверждает, что наличие широкого кругозора в мире профессий играет важную роль при выборе профессии. Чем больше подросток пробует себя в разных видах деятельности, узнает, читает про различные профессии, тем больше шансов, что он из множества вариантов сможет выбрать то, к чему у него есть интерес, а также определить, чем ему точно не нравится заниматься. Так же автор отмечает, что современные подростки не так много времени уделяют изучению мира профессий. Безусловно, это зависит от родительского воспитания и от заинтересованности учителей в школе. Поэтому часто современные подростки узнают о профессиях от родителей или на примере их знакомых и ближайшего окружения. Это не всегда позволяет широко и полно узнать о разнообразных специальностях. Е.В. Левинская предполагает, что, «...с помощью профориентационных программ, направленных на получение знаний о современных профессиях, можно расширить кругозор подростков и дать им возможность большего выбора» [10].

Несомненно, с позиции Е.В. Левинской невозможно не согласиться так как, образовательные программы общего образования и дополнительного образования молодого поколения не соответствуют сложившейся социально-экономической ситуации, так как прежние профориентационные программы в свою очередь во многом не соответствуют реальной жизни, а новые, бесспорно, еще не вполне сформированы и готовы к реализации. Что остро сконцентрировало потребность в усовершенствовании и расширении базы профориентационной деятельности молодого поколения в Российской Федерации.

Для решения возникших вопросов был разработан и подписан 27 февраля 2015 года совместный план мероприятий министерства образования и науки Российской Федерации и федерального агентства по делам молодежи в сфере воспитания детей и молодежи, планируемых к реализации в рамках государственной программы «развитие образования». Одним из пунктов этого плана является вопрос профориентации молодежи – п.2.6. Содействие профориентации и карьерным устремлениям молодежи.

Так же распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года №2765-р была утверждена Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 год.

Данная программа предоставит увеличение возможностей профессиональной подготовки учащихся, целенаправленное развитие способности к жизненному и *профессиональному самоопределению* в изменяющихся условиях выбора. Учащиеся на ранних стадиях смогут осознанно выбрать профессию с учетом реальных потребностей личностной реализации и потребностей производства. По предварительной оценке, данная программа рассчитана до 2020 года, но может быть продлена до 2030 года.

Важным критерием является определение цели профориентационной программы, данная цель хорошо представлена в концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы.

«Целью программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [1].

Одним из основных значимых компонентов программы является постановка и достижение результата работы профориентационной программы. Для выявления результативности и эффективной работы программы Правительством Российской Федерации поставлены следующие цели:

«В результате реализации мероприятий Программы предполагается обеспечить следующие синергетические (работающий вместе, кооперативно) социально-экономические эффекты: ...совершенствование механизмов и инструментов вовлечения молодежи в активную социально значимую деятельность, направленную на становление личности детей и профессиональную самореализацию молодежи...» [1].

Для выполнения выше поставленных целей и достижения наиболее эффективного результата работа по профессиональной ориентации должна начинаться со «школьной скамьи». Так как школьники не всегда осознанно выбирают специальность, а исходят из того какие предметы могут хорошо сдать при поступлении в ВУЗ или какую профессию считают наиболее престижной, либо поступают за компанию с друзьями, иногда же решение и вовсе принимают родители. В результате не все выпускники могут реализовать себя как профессионалы, при этом из-за дефицита квалифицированных и мотивированных специалистов страдает промышленность, а по большому счету – и государство.

Целевая программа развития образования в настоящее время стала наиболее актуальной и востребованной с появлением острой проблемы профессионального самоопределения молодого поколения. Вопрос с выбором профессии наиболее остро проявляется в старших классах: какие предметы наиболее углубленно изучать для дальнейшего поступления в ВУЗ, какую специальность выбрать и куда пойти учиться, все эти вопросы возникают у обучающихся и требует решения. Но чаще всего молодые люди не имеют знаний о мире профессий и выбирают те предметы, которые на их взгляд они лучше знают и поступают в ВУЗы выбирая профессии по следующим пунктам: авторитетность учебного заведения, престижность профессии, желание овладеть той или иной профессией, не зная ее специфики, (что в дальнейшем приводит либо к нежеланию учиться, либо к смене специальности/профессии), за компанию с друзьями или же по настоянию родителей. Из этого следует, что профориентационная работа в современной школе не развита и с одной стороны чрезвычайно затруднена сильно перегруженными и теоретизированными программами, а с другой стороны отсутствуют квалифицированные кадры, осуществляющие профориентационные работы. Поэтому проблема профориентации и профессионального самоопределения является чрезвычайно актуальной в условиях современных социально-экономических и социокультурных преобразований.

Образовательные программы общего и дополнительного образования детей и взрослых не отвечают сложившейся социально-экономической ситуации, прежние профориентационные программы во многом не соответствуют реальной жизни, а новые еще не вполне сформированы. Погружение молодого поколения в профориентационную деятельность и знакомство с миром профессий требует непрерывности как в учебное, так и в каникулярное время. Именно поэтому приоритетным направлением Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и соцзащиты РФ и Федерального агентства по делам молодежи является дополнение концепции программы профориентации молодого поколения - Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 год. Программа охватывает обширный спектр образовательной деятельности как в учебное, так и в каникулярное время. От школьных занятий, внеклассного обучения до дополнительного образования, кружков и детских образовательных центров (лагерей, площадок). Что способствует самоопределению и непрерывной профессиональной ориентации молодых людей даже в каникулярное время [9].

Одной из таких оздоровительно-образовательных площадок является Всероссийский детский оздоровительно-образовательный центр «Смена».

Всероссийский детский оздоровительно-образовательный центр «Смена» действует при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства спорта Российской Федерации, Союза Ворлдскиллс России (WorldSkills Russia) и сотрудничает с многими авторитетными партнерами.

Образовательные программы Всероссийского детского центра «Смена» имеют профориентационный характер. В лагере организованы разновозрастные и мультикультурные группы (отряды), так как профориентация молодого поколения требует особого подхода в связи с психологией возраста, контингент центра – это молодежь младше 18 лет. Также отряды разделены в связи с разнообразием культурно-религиозных принадлежностей молодежи (христиане, мусульмане, католики), так как в лагерь приезжает молодежь со всей России, в том числе со стран ближнего зарубежья.

На территории Всероссийского детского центра расположено четыре лагеря: «Лидер-Смена», «Спорт-Смена», «Арт-Смена», «Профи-Смена». Два из них — «Лидер-Смена» и «Спорт-Смена» — принимают своих гостей в течение всего года. Участники образовательных программ посещают занятия и мастер-классы ведущих специалистов не только России, но и зарубежья: артистов, олимпийских чемпионов, политиков, руководителей крупных корпораций, бизнес-тренеров, историков, журналистов, писателей и других авторитетных деятелей. Что позволяет молодым людям узнать о той или иной профессии от специалистов в данной отрасли.

Профориентационная деятельность в условия Всероссийского детского центра достаточно сложный многогранный процесс, зависящий от условий самого центра, контингента молодого поколения (воспитанников), временных рамок, сезонности и является одним из основополагающих аспектов выбора направления развития личности, самоопределения. С развитием современной экономики возрастает количество профессий, а соответственно и выбора сфер образования и деятельности молодых людей. В связи с этим особенно остро встает вопрос о построении эффективной системы профориентационной работы удовлетворяющей интересы и потребности как личности отдельного члена общества, так и государства в целом.

И бесспорно, если рассматривать условия дополнительного образования в рамках Всероссийского детского оздоровительно-образовательного центра «Смена», то можно отметить следующее: система мобильна, не перегружена теорией и отличается от профессиональной ориентации в школе динамичностью, скоростью протекания. В условиях разновозрастных групп, групп разных регионов, мультикультурных представителей существует возможность обмена информацией и взаимообучения друг друга. Возможно выстроить программу профориентационной смены. То есть программу профессиональной ориентации по той или иной профессии адаптированную по нескольким критериям: сроки лагерной смены (21 день), возрастной аспект обучающихся (подростки от 13 до 18 лет – разные отряды), возможность выбора и интерес к той или иной профессии (разнообразные смены и профориентационные программы), период обучения в лагере (круглогодичная работа лагеря, как в период каникул, так и в учебное время), возможность выбора кружков, семинаров, образовательных и ознакомительно-развлекательных профориентационных программ. Это является прекрасной возможностью для проведения концентрированной профориентационной и краткосрочной деятельности в условиях детского оздоровительно-образовательного центра.

Выводы. Вне сомнения, в связи со сложившейся социально-экономической ситуацией и обострившимися проблемами в сфере образования, самоопределения и профессиональной ориентации

молодого поколения распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года №2765-р об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 год и совместный план мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации и федерального агентства по делам молодежи в сфере воспитания детей и молодежи, планируемых к реализации в рамках государственной программы «развитие образования» являются очень актуальными, востребованными и основополагающими в развитии профориентации молодого поколения. И профессионально и качественно могут быть частично реализованы благодаря образовательным программам на базе детского оздоровительно-образовательного центра «Смена». Что в свою очередь несомненно, поможет в самоопределении, становлении и ориентировании личности молодого поколения в мире профессий.

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р об утверждении Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы.
2. Гриншпун С.С. Организация профориентации школьников в США / С.С. Гриншпун // Педагогика. - 2005. - №9. - с. 65-72.
3. Гуткин М.С. использование Ф-теста для диагностики развития профессионального самосознания школьников / М.С. Гуткин // Психология. – 1999 - №3 - с. 114-121.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М. Изд-во «Академия». 2012. 304 с.
5. Пряхникова Е.Ю. Пряхников Н.С. Профориентация: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 6-е из. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 496 с.
6. Зеер Э.Ф. Конфликтующие реальности профессионального самоопределения и пути их преодоления // Проблемы профориентационной работы в современных условиях: м-лы Всеросс. Науч.-практич. конф. 25-26 марта 2010 года. Тюмень: Изд-во ТюмГУ. 2010. – с. 25-34.
7. Шасмутдинова И.Г. Профессиональная ориентация учащихся во Франции / И.Г.Шасмутдинова, О.И.Павлова // Педагогика. - 2007. - №4. - с. 101-111.
8. Мухамедова Э.В. Профессионально-педагогическая ориентация старших школьников в РФ и США: дис. ...канд.пед.наук:13.00.01 / Э.В. Мухамедова. - Пятигорск, 2005. – 232 л.
9. Федеральный портал Российское образование [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.edu.ru/news/education/25670/>
10. Электронная библиотека МГППУ: Левинская. Интерактивная модель профориентации для старшеклассников: Автореферат магистерской диссертации [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/studworks/LevinskayaED_2014/LIm-ma-009.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/studworks/LevinskayaED_2014/LIm-ma-009.htm#$p1)

Педагогика

УДК: 378

преподаватель Трояк Евгений Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирская пожарно-спасательная академия» государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Железнодорожск)

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье исследуется проблема готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности (НИД): раскрыто содержание понятия «готовность курсантов МЧС России к НИД», обозначены уровневые и критериальные характеристики готовности курсантов МЧС России к НИД, предложен комплекс методов оценки уровня сформированности готовности курсантов МЧС России к НИД по каждому из представленных критериев, а также представлены результаты исследования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, готовность, готовность курсантов МЧС России, критерии готовности к НИД, методы оценки, курсант МЧС России.

Annotation. The article analyzes and formulates the problems of readiness of the Russian Ministry of emergency situations cadets for research activities. Also the content of notion "readiness of cadets of EMERCOM of Russia to research activities designated criteria level and the characteristic of readiness of cadets of EMERCOM of Russia to the research activities, the proposed complex of methods of estimation of level of formation of readiness of cadets of EMERCOM of Russia to research activities for each of the presented criteria.

Keywords: research activity, readiness, readiness of military students from Russian Emergency Situations Ministry, criteria for readiness for research activity, methods of evaluation, reflective sheet, military student, Russian Emergency Situations Ministry.

Введение. В настоящее время перед системой высшего профессионального образования, в том числе вузами системы МЧС России, стоит задача подготовки специалиста, способного к постоянному профессиональному саморазвитию, готового к осуществлению научно-исследовательской деятельности в той или иной области знаний. Одним из важных аспектов решения обозначенной задачи является комплексная оценка уровня готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности.

Формулировка цели статьи. Благодаря совершенствованию организационно-педагогических условий повышается уровень профессиональной подготовки курсантов и их готовность к научной деятельности. Поэтому, цель статьи: представить анализ результатов исследования уровня готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Готовность как условие успешного выполнения деятельности характеризуется избирательной активностью, настраивающей личность на будущую деятельность. В научных исследованиях выделяются следующие виды готовности: общая, специальная, временная, одновременная, психологическая, практическая, функциональная, личностная и другие. Такое количество разновидностей готовности говорит о сложности данного феномена. Готовность человека к любой деятельности можно

выразить формулой: **готовность=желание+знание+умение** или **готов=хочу+знаю+умею** (И.Ю. Степанова, В.А. Адольф) [4].

Опираясь на мнение исследователей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В. А. Слостёнин и др.) готовность должна определяться сформированными качествами личности, устойчивыми ее характеристиками, необходимыми для достижения поставленных целей деятельности. Таким образом, готовность определяется как устойчивая структурированная характеристика личности, отражающая ее способность применять знания, умения и навыки для достижения намеченного результата.

С учетом данных положений, а так же современных подходов к определению сущности научно-исследовательской деятельности было сформулировано определение готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности под которой понимается *интегративная характеристика их личности, определяющая способность к научно-исследовательской деятельности, включающая систему методологических знаний и знаний основных компонентов этой деятельности, и умения их реализовать, осознание ее значимости для решения научно-исследовательских и профессиональных задач.*

Опишем структурные компоненты готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности и критерии, позволяющие определить уровни ее сформированности.

Так, в результате теоретического анализа изучения готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты и соответствующие критерии: мотивационный (*наличие мотивов, побуждающих к НИД; проявление интереса к научно-исследовательской деятельности, к участию в научных проектах, конференциях; проявление познавательной активности; осознание значимости НИД для профессионального саморазвития*), когнитивный (*знания о науке, об организации научно-исследовательской деятельности*), организационно-деятельностный (*владение научно-исследовательскими умениями, публикационная активность*), оценочно-рефлексивный (*способность анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексию собственной научно-исследовательской деятельности; корректировать и планировать собственные действия в научном познании*), сформированность которых, в совокупности, является показателем уровня готовности курсанта МЧС России к НИД. Поэтому, одной из задач опытно-экспериментальной работы было выявление уровня готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности по каждому из названных критериев.

В соответствии с вышеобозначенными критериями были определены следующие критериальные характеристики, отражающие трехуровневое проявление готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности (высокий, средний, низкий) (Таблица 1).

Таблица 1

Уровневые характеристики готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности

Критерии готовности к НИД	Уровни и критериальные характеристики		
	Высокий	Средний	Низкий
МОТИВАЦИОННЫЙ	Проявляет высокую познавательную активность; среди мотивов, побуждающих к НИД преобладают такие как «интересно», «желание найти решение», «профессиональный рост» и т.д. Проявляет глубокий интерес к научно-исследовательской деятельности, к участию в научных проектах, конференциях; осознает значимость НИД для профессионального саморазвития	Умеренно проявляет познавательную активность, в состав мотивов, побуждающих заниматься НИД, могут входить прагматичные мотивы такие как «получить зачет», «карьера» и др. проявляет слабый интерес к научно-исследовательской деятельности, к участию в научных проектах, конференциях; частично осознает значимость НИД для профессионального саморазвития	Не проявляет познавательной активности, в состав мотивов, побуждающих к НИД входят только прагматичные и принуждающие мотивы: «получить зачет», «по принуждению преподавателя»; проявляет фрагментарный интерес к исследовательской деятельности, не участвует в научных проектах, конференциях; не осознает значимость НИД для профессионального саморазвития
КОГНИТИВНЫЙ	Владеет систематизированными знаниями о науке и об осуществлении, организации научно-исследовательской деятельности	Владеет основными знаниями о науке и об осуществлении, организации научно-исследовательской деятельности	Обладает фрагментарными, бессистемными знаниями о науке, отрывочными представлениями об осуществлении и организации научно-исследовательской деятельности.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	Владеет совокупностью научно-исследовательских умений (организационных, методологических, информационно-аналитических, конструктивно-проектировочных, рефлексивных, коммуникативных). Высокая публикационная активность результатов исследований (доклады, статьи, тезисы и т.д.)	Частично обладает совокупностью исследовательских умений (организационных, методологических, рефлексивных, коммуникативных). Умеренная публикационная активность результатов исследований (доклады, статьи, тезисы и т.д.)	Не владеет отдельными умениями исследовательскими умениями (организационными, коммуникативными). Отсутствуют факты оглашения результатов научных исследований.
ОЦЕНОЧНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ	Способен анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексию собственной научно-исследовательской деятельности; корректировать и планировать свои действия в научном познании.	Частично проявляет способность анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексию собственной научно-исследовательской деятельности; дальнейшая исследовательская деятельность если и корректируется, то не в полном объеме.	Не способен анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексию собственной научно-исследовательской деятельности; дальнейшая исследовательская деятельность не корректируется.

Показателями степени готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности выступают целостность и мера проявления ее основных критериев: мотивационного, когнитивного, организационно-деятельностного и оценочно-рефлексивного.

Диагностика сформированности готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности на основе обозначенных критериев требует комплексных методов оценки.

В нашем исследовании мы предлагаем комплекс методов оценки уровня готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности, который применялся нами для их диагностики в ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России. В качестве экспериментальной и контрольной группы выступали курсанты по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность. Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 171 курсант и 7 человек профессорско-преподавательского состава.

Комплекс методов изучения состояния готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности представлен в таблице 2.

Таблица 2

Методы изучения состояния готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности

Критерии	Диагностические методы, инструменты измерения показателей
Мотивационный	Анкета «Исследование мотивации к научно-исследовательской деятельности» (самооценка); Методика «Степень проявления познавательной активности и интереса» (Е. М. Раздульева) (оценка преподавателями)
Когнитивный	Тест «Выявление комплексных представлений о науке и об осуществлении научно-исследовательской деятельности» (Ю.А. Чехонадская); опросник «Осведомленность студентов об исследовательской деятельности»; В. В. Горшкова, Т. А. Загрина
Организационно-деятельностный	Методика «Владение исследовательскими умениями» (И.А. Александрова) - 3 этапа: самооценка, оценка обучающимися друг друга, оценка преподавателями; Изучение публикационной активности
Оценочно-рефлексивный	Опросник «Диагностика рефлексивности» (А.В Карпов); Рефлексивный лист (самооценка осуществленной научно-исследовательской деятельности)

Рассмотрим более подробно каждый из представленных критериев.

В изучении готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности по мотивационному критерию обучающимся была предложена анкета «Исследование мотивации к научно-исследовательской деятельности», где в основной части методики им требовалось выбрать мотивы, лежащие в основе их отношения к исследовательской деятельности, а в дополнительной части предлагалось проградировать мотивы следующим образом: 0 – мотивация отсутствует; 1 –слабая мотивация; 2 – средняя мотивация; 3 – сильная мотивация. Например, в основной части анкеты были представлены такие мотивы как «Интерес к научному поиску», «Желание приобрести собственные исследовательские умения», «Необходимо для продолжения непрерывного образования», «Стремление глубоко разобраться в изучаемой проблеме», «В дальнейшем грамотно выстроить свою профессиональную деятельность», «Вынужден заниматься научно-исследовательской деятельностью по настоянию преподавателей», «Желание участвовать в исследовательских проектах, научных семинарах, конференциях» и другие. Анализ полученных данных по результатам данной методики показал, что большинство курсантов МЧС России - 68 % и 70 % экспериментальной и контрольной групп соответственно не проявляют интереса к научно-исследовательской деятельности, не осознают значимость научно-исследовательской деятельности для личностного и

профессионального саморазвития. Обучающиеся проявляют лишь незначительный интерес к легким научно-исследовательским заданиям, но отсутствие настойчивости и активности не позволяет им достичь необходимых результатов в данной деятельности. Данная группа курсантов не проявляет интереса к участию в исследовательских проектах и конференциях.

В изучении готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности по мотивационному критерию нас также интересовала оценка преподавателей степени проявления познавательной активности, интереса курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности (методика Е. М. Раздульевой) [3]. Преподавателям было предложено заполнить бланки наблюдений по следующим показателям: проявляет интерес к научному исследованию; задает вопросы по содержанию научного исследования и стремится к разрешению проблемной ситуации в ходе научного поиска и исследовательской работы; способен к установлению причинно-следственных связей методологических характеристик исследования; проявляет настойчивость в усвоении и осмыслении научных знаний; стремится к самостоятельному получению дополнительной информации, использует современные источники научной и справочной литературы, энциклопедии; способен к правильным, глубоким, логическим суждениям и выводам, анализу, синтезу, обобщению, индукции, дедукции и т.д.).

Степень проявления стремления к научно-исследовательской деятельности и познавательной активности оценивалась по 3-х балльной системе (3 б. - да, 2 б. - иногда, 1 б. - нет). Для подсчета результатов наблюдения фиксировалось среднее значение набранных баллов. Анализ результатов наблюдения показал, что 41% опрошенных курсантов МЧС России экспериментальной и 48 % контрольной групп не стремятся к самостоятельному получению дополнительной информации, демонстрируя эпизодический интерес к новинкам научной литературы и инновационным разработкам современности. Согласно проведенной диагностики, научно-исследовательской деятельностью с интересом занимаются лишь 32,7% опрошенных экспериментальной и 35 % контрольной групп; не испытывают самостоятельной потребности заниматься исследовательской деятельностью 57,2% респондентов экспериментальной и 59 % контрольной групп, для этого требуется внешний стимул.

С целью изучения уровня готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности по когнитивному критерию, нами выделены следующие его показатели: знания о науке, методологии научных исследований и организации научно-исследовательской деятельности. Наш подход развивается в рамках идей А. М. Новикова, констатирующего значимость развития у современного обучающегося системы общенаучных методологических знаний, синтезирующих мировоззренческие аспекты научных идей, взглядов, дефиниций и философское толкование явлений, знаний о методах научного познания, о методологии, об организации и планировании научного исследования для формирования самоэффективности выпускника в реалиях информационного общества [2].

С целью диагностики сформированности готовности курсанта МЧС России к научно-исследовательской деятельности по когнитивному критерию мы использовали тест «Выявление комплексных представлений о науке и об осуществлении научно-исследовательской деятельности». Данный тест представляет собой комплекс неоконченных предложений, затрагивающих определенную область научно-исследовательской деятельности (категориальный строй науки в целом, уровни, виды, формы научно-исследовательской деятельности), что позволяет проверить расширение диапазона научно-методологических знаний, проследить оптимальное применение их на практике и вносить коррективы в формирование готовности у курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности. На начальном этапе опытно-экспериментальной работы результаты исследования позволили констатировать, что высокий уровень комплексных представлений о научно-исследовательской деятельности (знания о науке, о методологических характеристиках организации научного исследования) продемонстрировали 11 % опрошенных экспериментальной и 10 % контрольной групп.

По мнению многих исследователей (Н.Д. Брагина, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Т.Е. Климова и др.) одной из базовых составляющих эффективности любой деятельности, в том числе научно-исследовательской, выступает осуществление рефлексии. Акт рефлексии стимулирует активность и самостоятельность личности в научно-исследовательской деятельности, опосредует формирование соответствующих внутренних мотивов, обеспечивает их устойчивость, активизируя и направляя научно-исследовательскую деятельность (Н.Д. Брагина). Поэтому при изучении уровня готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности было необходимым и значимым оценить в ее содержании рефлексивную составляющую (по оценочно-рефлексивному критерию).

В нашем исследовании показателями оценочно-рефлексивного критерия изучения уровня готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности выступают: способность анализировать, давать оценку и осуществлять рефлексии собственной научно-исследовательской деятельности; корректировать и планировать свои действия в научном познании.

Для оценки вышеуказанных показателей обучающимся был предложен опросник диагностики рефлексивности А.В Карпова [1].

Вспомогательным методом исследования уровня готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности по оценочно-рефлексивному критерию выступила самооценка обучающимися результатов собственной научно-исследовательской деятельности. С этой целью был разработан и предложен курсантам МЧС России рефлексивный лист, который им требовалось заполнить после выполнения творческой научно-исследовательской работы

Рефлексивный лист, заполняемый курсантами МЧС России при выполнении научно-исследовательской работы

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:		
1.	Достаточно ли Вам знаний и умений для логического и эффективного осуществления научно-исследовательской работы?	
2.	Испытывали ли вы затруднения при организации и проведении научно-исследовательской работы? Если да, то удалось ли выявлять причины затруднений?	
3.	Находили ли Вы недостатки или ошибки в собственной научно-исследовательской работе?	
4.	Удалось ли вам достичь результатов в соответствии с поставленными целями научно-исследовательской работы?	
5.	Удалось ли Вам сделать выводы из экспериментальных результатов?	
6.	Удалось ли Вам скорректировать/спланировать дальнейшую научно-исследовательскую работу на основе полученных экспериментальных результатов?	
7.	Сложно ли Вам было письменно изложить результаты научно-исследовательской работы?	

Анализ полученных результатов исследования по изучению готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности показал, что лишь 6% курсантов МЧС России экспериментальной и 9 % контрольной групп имеют высокий уровень сформированности оценочно-рефлексивного критерия.

Для изучения готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности по организационно-деятельностному критерию была использована методика «Владение исследовательскими умениями» И.А. Александровой. Данная методика значима для нашего исследования тем, что предназначена для комплексной оценки научно-исследовательских умений как самими курсантами МЧС России (самооценка), оценки их преподавателями, так и обучающимися друг друга, что в итоге позволило получить наиболее объективные результаты.

Таким образом, анализ результатов диагностики организационно-деятельностного критерия в экспериментальной и контрольной группах показал, что у респондентов научно-исследовательские умения сформированы недостаточно. Самые низкие показатели были получены при оценке преподавателями сформированности научно-исследовательских умений у курсантов МЧС России. Мы провели письменное анкетирование 7 преподавателей с использованием вышеназванной методики и пришли к выводу, что, исходя из оценки преподавательским составом, у курсантов МЧС России преобладает низкий уровень сформированности научно-исследовательских умений, что проявляется в значительных затруднениях при организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности, прогнозировании хода научно-исследовательской работы, внедрении ее результатов в практическую деятельность. Особенные затруднения обучающиеся испытывали при определении объекта, предмета, целей и задач исследования, подготовке докладов по результатам научно-исследовательской работы. Так низкий уровень был констатирован у 65 обучающихся экспериментальной группы и у 83 курсантов МЧС России контрольной группы (82% и 89% соответственно).

Исследование результатов самооценки показало, что высокий уровень сформированности научно-исследовательских умений продемонстрировали 70 курсантов МЧС России экспериментальной группы и 83 курсанта МЧС России контрольной группы (90 % и 89% соответственно). При оценке курсантами МЧС друг друга высокий уровень сформированности научно-исследовательских умений был выявлен лишь у 7 (9%) обучающихся экспериментальной группы и 8 (9%) контрольной группы. Итоговый результат подсчитывался целостной композитной оценкой, и показал общий уровень владения курсантами МЧС научно-исследовательскими умениями (высокий уровень научно-исследовательских умений продемонстрировали 8 (10 %) опрошенных курсантов МЧС России в экспериментальной и 8 (9%) в контрольной группах; средний уровень — 49 (63%) и 64 (69%) в экспериментальной и контрольной группах соответственно; низкий уровень выявлен у 21 (27%) респондента экспериментальной и 20 курсантов МЧС России (22%) контрольной группы).

Так же при изучении готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности (по организационно-деятельностному критерию) исследовался такой показатель как публикационная активность результатов исследований, представленных в виде научных докладов, статей, тезисов в различных научных журналах и сборниках конференций различного уровня (региональных, всероссийских, международных). Так, курсанты МЧС России, имеющие более 5 научных публикаций, имели, по нашему мнению, высокую публикационную активность и были отнесены к высокому уровню проявления данного показателя; обучающиеся, имеющие до 5 опубликованных исследований, проявляли фрагментарную публикационную активность и были отнесены к среднему уровню исследуемого показателя; респонденты, не предоставившие доказательные факты наличия опубликованных работ, составили группу испытуемых с низким уровнем публикационной активности.

Выводы. В целом по уровням проявления критериев готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности обучающиеся экспериментальной и контрольной групп распределились следующим образом (Таблица 3).

Уровни проявления критериев готовности курсантов МЧС России к научно-исследовательской деятельности в экспериментальной и контрольной группах на начало опытно-экспериментальной работы

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный	6%	4,5%	21%	24,5%	73%	71%
Когнитивный	11%	10%	40%	43%	49%	47%
Организационно-деятельностный	7%	5%	36%	37%	57%	58%
Оценочно-рефлексивный	6%	9%	36%	31%	58%	60%
Общий:	7,5%	7,12%	33,25%	33,75%	59,25%	59%

В процессе осуществления диагностики мы исходили из того, что обобщение полученных по каждому критерию результатов позволит выявить целостную картину уровня готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности.

Анализ результатов, полученных в ходе диагностики, показал, что, по совокупности данных двух групп, порядка 59% курсантов МЧС России имеют низкий уровень готовности к организации и осуществлению научно-исследовательской деятельности, 33% - средний и всего 7% - высокий. Полученные данные дают основания для разработки и реализации организационно-педагогических условий, способствующих формированию готовности курсантов МЧС к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессиональной подготовки.

Литература:

1. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
2. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков. — М.: Либроком, 2009. — 280 с.
3. Раздутьева, Е. М. Развитие исследовательских способностей студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Раздутьева Елена Михайловна. — М., 2008. — 19 с.
4. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. – Красноярск, 2013. – 368 с.

Педагогика

УДК-378.14

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Лейля Хусеиновна

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

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные нетрадиционные формы повышения эффективности проведения занятий. Исследованы формы проведения нетрадиционных занятий для активизации и мотивации студентов в обучении. Выявлены тренды возрастания и убывания активности, так при традиционной форме явно видно снижение активности почти по прямой, а при нетрадиционной форме деловой игры тренд идет в сторону повышения активности по изогнутой экспоненте, что показывает резкое повышение активности студентов на занятии. Из чего можно сделать вывод о большей эффективности нетрадиционных форм проведения занятий как средства повышения мотивации студентов к изучению программного предмета.

Ключевые слова: нетрадиционные формы, традиционные лекции, диспуты, дискуссии, круглые столы, ролевые деловые - игры, пресс-конференции, активизация, мотивация.

Annotation. The article considers current non-traditional forms of increasing the effectiveness of conducting lessons. The forms of conducting non-traditional classes for activating and motivating students in teaching are explored. Trends are revealed in the growth and decrease of activity, so in the traditional form, the activity decreases almost in a straight line, and in the case of a non-traditional form of the business game, the trend goes toward increasing activity in a curved exponent, which shows a sharp increase in the activity of students in the class. In consequence of which we can conclude that the effectiveness of non-traditional forms of conducting classes is more effective as a means of increasing the motivation of students to study a program subject.

Keywords: non-traditional forms, traditional lectures, debates, discussions, role-playing business games, press conferences, activization, motivation.

Введение. Современное развитие общества требует от человека значительных изменений, происходит смена модели культурно-исторического развития. Продолжительный период вся система Российского образования находится в процессе сложного, непрерывного реформирования. Однако насколько глубокие реформы не совершались бы в системе образования, в итоге они, концентрируются на фигуре педагога. Именно педагог является главным субъектом, проводником реализации на практике основных инноваций. И для успешного введения в практику различных нововведений, для реализации определённых для него задач, педагог обязан обладать необходимым уровнем и профессиональной компетентности, и профессионализма.

Очевидно, что в нестабильном, динамично развивающемся сообществе невозможно однозначно единожды достичь нужного законченного уровня квалификации. Существуют определенные государственные требования, к условиям осуществления основной общеобразовательной программы. Вбираются требования к степени квалификации педагогических работников образовательного учреждения по определенной специальности в соответствующие с квалификационной характеристикой. В список этих

требований входят базовые знания, умения, навыки, необходимые и для того, чтобы успешно выполнять работу педагога высшей школы. Еще хотелось бы подчеркнуть такую особенность нынешней системы высшего образования как отсутствие у классических университетских отраслевых выпускников бакалавров элементарных знаний по педагогике, потому, что такой предмет отсутствовал в их программе подготовки. Педагогика как предмет преподается только будущим школьным учителям. У представителей отраслевых специальностей (физиков, химиков, биологов, географов, экологов, и др.) педагогика вводится только в процессе подготовки магистров и аспирантов для того, чтобы они в дальнейшем смогли преподавать предметы своей основной специализации, передавая знания студентам высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Современная педагогика высшей школы за годы своего развития накопила огромный багаж приемов и методов подачи учебного материала, позволяющий успешно осваивать эту интересную дисциплину. Существенную роль помимо полученного однажды базового образования в процессе становления профессионализма современных педагогов высшей школы призваны сыграть различные нетрадиционные формы передачи информации.

Одной из наиболее традиционных форм передачи учебной информации является лекция. В своем классическом выражении она представляет собой последовательное изложение учебного материала и хорошо представлена в учебниках [5]. Преподаватель, излагая лекционный материал, пропускает его через призму своего восприятия. Такая форма подачи учебного материала хорошо зарекомендовала себя при очном, заочном обучении, при подготовке на курсах повышения квалификации. Контингент слушателей курсов повышения квалификации в основном люди взрослые они уже обладают различным профессиональным опытом определенным социальным статусом и у них зачастую уже сложились некоторые профессиональные предпочтения [2]. Бытует мнение, что с возрастом слабеет способность к обучению, однако это не так, согласно последним исследованиям по психофизиологии интеллект человека достигнув своего наивысшего развития в период зрелости, долгое время продолжает успешно функционировать, не снижая своего потенциала. Взрослому слушателю более важно научиться решать конкретные практические задачи, овладеть интересными педагогическими приемами, в этой ситуации общетеоретическая информация отходит на второй план. Теорию слушатели этой категории могут освоить самостоятельно, более важным им представляется конкретный совет, личное мнение преподавателя иногда даже взаимнообмен интересными профессиональными находками [3]. Поэтому традиционные лекции, подающие информационный материал в готовой форме, при всей их нужности в теоретическом плане могут вызвать скуку, и снизить мотивацию к обучению [4]. В связи с этим возникает потребность в новых более активных формах обучения, тут важна обратная связь, позволяющая контролировать уровень интереса слушателей, помогающая добиваться их активного участия в учебном процессе, что напрямую повышает мотивацию. Любому человеку хочется узнать больше о предмете, который вызвал интерес [1]. Поэтому применение нетрадиционных лекционных форм становится все более популярным. Чтобы правильно справиться с подготовкой подобной лекции нужно следовать определенным принципам: проблемности, диалогового общения, игровому, двупланности, и принципу совместной коллективной деятельности [4]. Соблюдение этих принципов позволяют излагать материал интересно, не просто подавать факты, а позволяя самим слушателям получать знания.

Для исследования проявления активности слушателей нами была выбрана традиционная лекция и нетрадиционная форма лекции, объединяющая в себе лекцию- вдвоем и лекцию пресс-конференцию на тему «Педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе» [4]. Для чистоты эксперимента учебный материал лекций и обсуждаемые темы были максимально похожи, различалась только форма подачи.

Традиционная лекция содержала в себе: план лекции, сам лекционный текст, сформированный в соответствии с планом. В конце лекции контрольные вопросы для подготовки и список литературы по теме, после прочтения лекции слушателям предлагалось задать вопросы, дать оценку проведенной лекции весь ли материал изложенный в ней понятен.

Лекция вдвоем и пресс-конференция по той же тематике проводилась двумя преподавателями. Слушателям предлагалось тема и план лекции. В течении 3-5 минут слушателям предлагалось письменно составить интересующие вопросы по предложенной тематике, приветствовались даже провокационные вопросы. Далее следовала систематизация и распределение вопросов между лекторами. Каждый лектор освещал свою часть лекционного материала. Лекция носила характер «блиц-игры» в ней все студенты играли роль участников, а преподаватели исполняли роли ведущих мероприятия показывая способы организации. Главной задачей преподавателей было ответить на все имеющиеся вопросы, не зависимо от их содержания и напоминают брифинг. В конце лекции наиболее активным слушателям предлагалось высказать свое мнение и подвести итоги пресс-конференции в виде небольшого обсуждения.

Эксперимент проводился в 10-ти академических группах магистров по разным специальностям. Для 5-ти групп была проведена традиционная лекция, для других 5-ти лекция пресс-конференция. В аудитории среди слушателей сидел наблюдатель и фиксировал результаты активности участников. Группы имели различный состав, поэтому результаты посчитаны для каждой группы и в среднем представлены в процентах. Для ранжирования активности студентов нами была предложена шкала из четырех характеристик активности:

- Отсутствие, какой либо активности – здесь подразумевалась полная пассивность слушателя, отсутствие интереса, занятия своими делами, переговоры с соседом, отсутствие записей в тетради, слушатель не задал ни одного вопроса;
- Слабая активность – единичные ответы (или вопрос), реплики по теме;
- Принимали участие в обсуждениях – более активное участие, более 1-го заданного вопроса;
- Высокий уровень активности, активное обсуждение проблем по тематике занятия – слушатель активно задавал вопросы, высказывал свое мнение, принимал участие в обсуждении.

По итогам эксперимента отсутствие, какой либо активности при проведении традиционной формы лекции показали 48% слушателей, в случае нетрадиционной формы их количество сократилось до 4% (разница составляет 44% - только 4 процента остались полностью пассивными). Слабую активность в первом случае проявили 24% участников эксперимента, во втором 20% разница составила 4% в сторону увеличения активности.

В категорию «принимали участие в обсуждениях» попало на 16% больше в сторону увеличения активности, чем при традиционной форме лекции. И наконец 12% против 44% продемонстрировали высокий уровень активности в случае проведения нетрадиционной формы лекции, что на 32% или в 3,6 раза больше

чем при традиционной форме лекции. Исходя из этого можно констатировать повышение уровня мотивации к обучению при использовании активных методов с применением нетрадиционных форм обучения.

Кроме лекций наиболее известной формой обучения студентов является форма семинара. Семинар по сравнению с прочими формами обучения требует от студентов достаточно высокого уровня самостоятельности — например, умения работать с несколькими информационными источниками, сравнивать, как один и тот же вопрос освещается разными авторами, делать собственные умозаключения, обобщения и выводы. Активность этой работы зависит от формы проведения семинара и формы контроля. Наиболее плодотворными с этой точки зрения являются, конечно, активные формы семинара: диспуты, дискуссии, «круглые столы», ролевые деловые-игры, «пресс-конференции» и т. п. Каждая из этих форм по-своему интересна, имеет характерные функции, свои методы подготовки, организации и проведения. Для эксперимента была выбрана тема семинара «Проблема личности в психологии и педагогике». Семинар был проведен в 2-х одинаковых группах численностью по 25 студентов, в первом случае семинар имел традиционную форму: вопросы для подготовки и ответы на них; во втором случае в виде деловой игры диспута Педагоги против психологов. Группа делилась на 2 команды, одна часть освещала проблему личности в педагогике, другая в психологии сопоставлялись близкие и противоположные точки зрения, итоги диспута подводились совместно с преподавателем. Наблюдатель-экспериментатор фиксировал активность всех участников семинара.

Были выявлены тренды возрастания и убывания активности, так при традиционной форме явно видно снижение активности почти по прямой, а при нетрадиционной форме деловой игры тренд идет в сторону повышения активности по изогнутой экспоненте, что показывает резкое повышение активности студентов на занятии, и как следствие возрастание интереса к процессу обучения и более высокой мотивации. Из чего можно сделать вывод о большей эффективности нетрадиционных форм проведения занятий как средства повышения мотивации студентов к изучению программного предмета.

Выводы. Особое внимание мы уделили активным формам в лекционном курсе призванных стимулировать мотивацию студентов в процессе обучения, дается понятие о фонде оценочных средств предназначенного для усиления и систематизации обратной связи в процессе обучения.

Кроме того нами проанализированы и статистически обработаны результаты эксперимента, которые представлены в виде круговых диаграмм и графика гистограммы с выделением тенденций (графического направления общих тенденций). В ходе опыта было изучено проявление активности студентов при проведении разных форм лекций традиционной и лекции – пресс-конференции на тему «Педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе, а так же семинара «Проблема личности в психологии и педагогике» так же в традиционном исполнении и виде деловой игры. Результаты практически доказывают прямую связь повышения интереса и активности студентов с применением инновационных активных форм проведения занятий, которые хотелось бы рекомендовать проводить чаще для более успешного усвоения учебного материала.

Литература:

1. Окомков О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития. Высшее образование в России. — М., № 2, 1994.
2. Сорокопуд Ю.В. Использование инновационных технологий в процессе профессионально-личностного развития будущих преподавателей высшей школы // Вестник Университета (Государственный университет управления) - 2009. - № 6. - С. 110-113.
3. Сорокопуд Ю.В. Университетский Инновационно - технологический центр, как необходимое ресурсное условие модернизации дополнительной профессиональной подготовки преподавателей высшей школы // Вестник Университета (Государственный университет управления) - 2009. - № 14. - С. 90-93.
4. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебное пособие – Ростов/ на Дону: Феникс, 2011 – 544 с. (ГРИФ УМО).
5. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования. — М., 1984.

Педагогика

УДК: 37.013.2

кандидат педагогических наук, доцент Узденова Земфира Каншаубиевна

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

МАРКИРОВАННОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. Проблема, связанная с изучением коннотативного аспекта семантики слов в полиэтнической среде, представляется актуальной, поскольку в настоящее время возросла потребность обучаемых в обмене информацией, познании окружающего мира и речевом общении. Маркированность лексических единиц характеризует ситуацию общения, его участников, их отношение к предмету речи, включает в себя оценочный, образный, экспрессивный и эмоциональный компоненты. Объектом исследования служит изучение коннотативных признаков языковых единиц, а предметом – их функционирование в речи.

Ключевые слова: коннотация, полиэтничный аспект, оценочность, образность, экспрессивность, эмоциональность.

Annotation. In recent years, in modern linguistics, an anthropocentric focus, a desire to comprehend the interaction of language and personality, the formation of a language personality and a culture of dialogue are assigned a special role. This article reveals the essence of the culture of the dispute and is considered in detail in a comparatively comparative form of the expression of speech etiquette. Without controversy, that is, a collision in the conversation of different, sometimes absolutely opposite points of view, is indispensable. It is a tried and tested way of rejecting obsolete, erroneous views and asserting new, innovative ideas.

Keywords: connotation, polyethnic aspect, evaluation, imagery, expressiveness, emotionality.

Введение. Полиэтнический аспект изучения языковых единиц прослеживается в их возможных способах указания на особенности интерпретации образного основания культурно-национального пространства

лингвистического сообщества, что способствует пониманию закономерностей взаимодействия культуры языка. В таком взаимодействии значимой становится культурно-ценностная информация, заключенная в системе языка и его единиц. Наиболее ярко и наглядно культурно-национальная специфика языка проявляется в семантике слова. Это объясняется тем, что номинация объектов и явлений окружающей действительности происходит сквозь призму этнокультурного мировидения. «Мир воспринимается человеком относительно самого себя. Языковая картина характеризуется специфическими свойствами, т.е. субъектом является не только человек вообще, но и представитель определенной этнокультурной общности, отличающийся своеобразием мировосприятия, обусловленным материальным и духовным образом жизни этноса» [3, 99].

Формулировка цели статьи. Статья носит теоретический характер и имеет своей целью обоснование лингвистической сущности коннотативных категорий, раскрытие их индивидуальности и самостоятельности. Учитывая роль коннотации в создании прагматической значимости речевых образований, языковая личность получает возможность оптимизировать своё общение с другими носителями языка, уменьшить вероятность коммуникативных ошибок.

Изложение основного материала статьи. Практика показывает, что разграничение оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова представляет определённые трудности в полиэтнической среде. В совокупности эти категории можно обозначить термином «коннотация», т.е. «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринуждённость, фамильярность и т.п.» [2, 203 – 204].

«Семантическую категорию оценки мы будем называть оценочностью, поскольку этот термин обладает, во-первых, достаточной степенью абстрактности, во-вторых, необходимой краткостью и, в силу этого, удобным в употреблении, в-третьих, позволяет отличать оценку как семантическую категорию от логического и онтологического толкований» [4, 264]. Под оценочностью понимается заложенная в слове положительная или отрицательная характеристика человека, предмета, явления. Наличие «плюса» или «минуса» в значении слова – важнейший показатель оценки, средства выражения которой могут быть различны. К ним относятся интонация, оценочные конструкции (*всем пирогам пироги*), оценочные фразеологизмы (*семи пядей во лбу*), некоторые аффиксы (*толстуха*), прямое и переносное значение слов. Например:

Стране нужны знающие люди, а не мотыльки. (Николаев. Лешка); *А уж одета – картина!* (Абрамов. Пелагея).

Если сравнить прямое оценочное значение слова *знающий* с переносным значением слова *картина* и окказиональным *мотыльки*, то можно заметить, что производное значение характеризуется в отличие от прямого и образностью, и экспрессией.

Оценочность – категория функциональная. Оценочная функция слова – это разновидность номинативной функции. Номинативно-оценочную функцию выполняют слова, выражающие отношение к чему-либо. Вместе с тем оценочность может появиться и у слов, выполняющих указательную функцию, т.е. у местоимений. Например:

– Тогда это было для вас что-то, – торжествуя подчеркнул Кузьмин. – А сейчас это оказалось ничто. И весьма (Гранин. Однофамилец).

На основании того что оценочность представляет собой функциональную категорию, она меньше всего является «созначением» и поэтому отличается от эмоциональности и экспрессивности. К тому же оценочность принадлежит к числу категорий, которые не только отражают, хранят, но и передают культуру из поколения в поколение [6].

Образность – сложная и многозначная категория, имеющая различные трактовки в связи с различным осмыслением понятия «образ» [8]. Такая дифференциация определяется его двойственной природой, а именно: бывает образность языковая и образность авторская. С одной стороны, образность присуща тем или иным словам языка и представляет собой элемент семантики слова; с другой стороны, образный строй художественного текста является своеобразной формой выражения авторского замысла.

В художественном произведении образность можно выявить не только на уровне отдельного слова, но и в словосочетании, предложении, строфе, абзаце, тексте. Средствами создания такой образности являются метафоры, символы, аллегории и другие поэтические тропы. Остановимся более подробно на образности, заложенной в семантике слова.

Образность – это не «созначение», а существенный признак самого значения, способ представления значения. В отличие от оценочности образность – категория отражательная. С позиции формирования языка образы слов имеют гносеологическую природу, а в художественном произведении образу присущи прагматические свойства, ибо он выступает как средство воздействия на читателя.

Как же соотносится образность с оценочностью? Есть слова оценочные, но не образные: *хороший, плохой*...; есть образные, но не содержащие в себе положительной или отрицательной характеристики: *мать-и-мачеха, координаты* («адрес, местопребывание»); наконец, есть слова, совмещающие в себе образность и оценку: *кухня* («о скрытой, закулисной стороне какой-либо деятельности»), *тюфяк* («о вялом, нерасторопном, безвольном человеке»). Образность и оценка не тождественны, но совместимы, особенно на уровне производных значений.

Общеупотребительных слов, образных в прямых значениях, немного. «Поставщиками» образности являются переносные значения. Иногда достаточно присмотреться к слову, чтобы воссоздать первоначальное представление-образ; сравним: *пескарь, снегирь*... Нагляднее образность слова проявляется при окказиональном употреблении. Например:

Внизу он услышал, как ругались рабочие, грузившие в машину роаль: «Купили бы скрипку какую-нибудь, а то ворочай танк этот!» (Велембовская. Вид с балкона).

Важно отметить одно существенное обстоятельство, что образность слов с разной степенью вариативности используется в процессе коммуникации для достижения различных целей говорящего.

Экспрессивность – система языковых средств, позволяющих выразить субъективное отношение говорящего к содержанию или адресату речи и тем самым оказать воздействие на личность реципиента [7].

В основе экспрессивности лежит определенное несоответствие каких-либо языковых или речевых средств нормам современного русского литературного языка. Указанное несоответствие не является помехой, ошибкой, искажением, так как ясно осознается его «умышленность». Экспрессию можно наблюдать на различных уровнях языка.

I. Об экспрессии на фонетическом уровне писал Н.С. Трубецкой, подчеркивая возможность намеренного изменения фонем говорящими. Так, например, героиня одного чеховского рассказа произносила слово *Петербург* через [у]: *Пютюрбюрг*. Сравним:

– *Если занесена инфекция... – важно начал Шелухин, гордясь словом «инфекция» и произнося его через «э», но Рахманинов не дал ему кончить* (Нагибин. Где стол был яств...).

II. Экспрессия на лексическом уровне может носить как узуальный, так и окказиональный характер, её можно разделить на языковую и речевую. Сравним производные значения у слов: *полюнь* – «о ком - , чём-либо неприятном, доставляющем огорчения, боль»; *репей* – «о навязчивом, надоедливо пристающем к кому-либо человеке» – и окказиональное значение у слова *бурьян*:

Разве это казаки? Это только играют в казаков. Так, бурьян. С ними я могу как угодно разговаривать (Иванов. Пархоменко).

Возникает вопрос: чем же обусловлена выразительность этих слов, их экспрессия?

Экспрессия производных оценочных значений продиктована тематическим несоответствием производного значения слова производящему значению. Тематическая принадлежность слова в прямом и переносном значениях различна. Так, слово *бегемот* в прямом значении входит в тематическую группу «четвероногие», а в производном значении является характеристикой *толстого, неуклюжего человека*. Тематическая принадлежность производящего значения не может не проецироваться на производное значение слова, придавая ему и образность, и экспрессию. Более того, экспрессия свойственна всем производным оценочным значениям существительных: *дикарь, тундра, маляр, шляпа, петух*... Однако порождена эта экспрессия не оценочностью, а производностью. Наличие оценочной функции не мотивирует экспрессию в силу того, что экспрессия слов в их производных значениях может и не быть связанной с оценкой. Сравним:

... *на завтрак будет опять «блондинка», так звали всем осточертевшую пищённую кашу* (Полевой. Золото).

Следует заметить, что оценочные слова не всегда экспрессивны (*хороший, добрый, веселый*), тогда как производность значения, заведомое несоответствие прямому значению делают слова выразительными, образными.

Вопреки тому что экспрессия является важнейшим признаком переносных значений, со временем она может стираться. Существуют определенные приёмы усиления экспрессии как в области речи, так и в области языка.

1. Повышенная экспрессия может создаваться подчёркнутым тематическим сближением средства оценки и объекта характеристики. Это тематическое сближение наблюдается, разумеется, в группах со сложившейся языковой оценочностью. Например:

До чего же конь хорош, чисто – лебедь! (Шолохов. Тихий Дон).

Если языковой моделью постепенно становится тематическое несоответствие производящих и производных значений, то средством усиления экспрессии является нарушение этой модели, т.е. тематическое сближение слов. Иногда можно встретить и полное совпадение. В одной из сказок Д.Н. Мамина-Сибиряка Ворона сетует:

– *А чуть я полечу – меня сейчас все и начинают гнать в три шеи. Разве это справедливо? Да ещё бранят вдогонку: – Эх, ты, ворона!*

2. Повышенная экспрессия может создаваться изменением объекта оценки: употреблением для характеристики предмета слов в их прямых значениях, являющихся оценкой человека. Например:

Забористее всего пахнет молодой лук, когда, знаете ли, начинает поджариваться и, понимаете ли, шипит, подлец, на весь дом (Чехов. Сирена).

И в этом случае усиление экспрессии возникает за счёт сознательного нарушения языкового стандарта: предмет оценивается словом, которое является характеристикой человека.

Если первые два приёма относятся к речевым приёмам усиления экспрессии, то последующие три – к языковым, так как в результате их использования может появиться и появляется новое узуальное значение.

1. Приём иронического употребления слов. В основе иронии лежит несоответствие слова контексту, чем и обусловлена экспрессивность. Например:

У нас среди шофёров есть такие орлы, что боятся на две сотни километров в рейс идти (Ажаев. Далеко от Москвы).

2. К приёмам усиления экспрессии оценочных существительных можно отнести внутрисловную антонимию, то есть развитие у них значения с противоположным, положительным характером. Сравним:

Он плясал залихватски, отчаянно, весь отдаваясь пляске... – Ах, собака! Что делает! – одобряли пляску зрители (Скиталец. Огарки).

3. Помимо иронии и энантиосемии, у некоторых слов может развиваться другое экспрессивное значение – значение меры и степени. Например:

Он был зверски добросовестным, это кубинский капитан (Гранин. Пинг-Понг).

III. С точки зрения выражения экспрессии морфемный уровень языка соотносится с процессом словообразования. Экспрессивные средства создаются на базе существующих моделей, при этом иногда сохраняется лишь морфемный параллелизм при иной направленности словообразовательного процесса. Сравним: *опошиллся, опустил и офрицился*:

– *У тебя все «аккуратно». Офрицился, честное слово* (Эренбург. Буря). Подмена корневой или аффиксальной морфемы приводит к поморфемному восприятию слова. Например:

От нечего делать написал пустынький французистый водевильчик под названием «Медведь» (Чехов. Письмо Я.П. Полонскому).

IV. Экспрессия на синтаксическом уровне может быть создана изменением синтаксических связей слов. В этом плане интересен «ломаный» синтаксис речи героев И.Э. Бабеля.

Важно подчеркнуть, что сущность языковой экспрессии – в преодолении всевозможных шаблонов, стандартов. Однако из этого не следует, что экспрессивность неизбежно предполагает ломку каких-либо

языковых устоев. Экспрессивные средства заложены в самом языке, не говоря уже о специальных приёмах усиления экспрессии.

Экспрессивное в языке выступает как нерегулярное, нетипичное и потому необычное, выразительное. Экспрессия слова в художественном тексте нередко зависит от точности и уместности употребления данного слова.

Эмоциональность – одна из движущих сил в развитии языка, ибо способствует созданию новых средств, которые служат для наиболее ёмкой передачи мыслей и чувств говорящего (пишущего) [1]. В лексическом составе языка можно выделить ряд слов, называющих эмоции: *страх, ужас, тоска, радость, блаженство...* То или иное эмоциональное наполнение этих слов составляет ядро значения, а не «сознание», поэтому подобным словам не приписывают в качестве коннотативного признака эмоциональность. Они в отличие от вышеперечисленных слов не называют, а выражают эмоции. Всё же основную часть эмоций мы выражаем не при помощи специализированных слов-сигналов, а параллельно, совместно с передачей информации. При этом ведущая роль принадлежит интонации. Необходимо отметить также эмоциональность как коннотативный признак в значении слова. Здесь можно выделить 2 группы слов:

1. Слова, эмоциональность которых заложена в определённых аффиксах: *Дашенька, белочка* и т.д. Есть слова, которые трудно представить с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *свирепый, банда* и другие, но они могут стать средствами выражения эмоций в конкретном контексте:

Ванька почувал некую перемену в Горыныче, подошёл к нему и похлопал одну голову по щеке. – Мх, ты... свирепый. Свирепунчик ты мой (Шукшин. До третьих петухов).

2. Слова, эмоциональность которых не предопределена особыми аффиксами, а сопровождает значение слова: *растяпа, индюк* («о глупом, заносчивом, надменном человеке»), *придирается, воспеть...* Несомненно, все эти слова можно прочитать с подчёркнуто нейтральной интонацией, но в данном случае речь идёт о таком прочтении, интонация которого определяется значением слова, в результате чего они воспринимаются говорящими как эмоциональные.

Выводы. Из сказанного следует, что эмоциональность и психологическая категория. Она находит своё языковое выражение в междометиях, аффиксальных образованиях, в интонировании речи, в процессе чего становится как бы сопровождающим признаком многих слов.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что оценочность, образность, экспрессивность и эмоциональность лишь на первый взгляд кажутся тождественными категориями. Каждый коннотативный элемент в семантике слова имеет качественное своеобразие. Изучение процессов номинации в полиэтническом аспекте позволяет рассматривать не только особенности наименований объектов и явлений действительности с учётом их принадлежности той или иной лингвокультуре, но и соотношение значения слова с феноменом культуры.

Литература:

1. Аванесова Н.В. Эмоциональность и экспрессивность – категории коммуникативной лингвистики // Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – № 2 (17). – С. 5 – 9.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – 3-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2005. – С. 203 – 204.
3. Джаубаева Ф.И. Кавказский текст: язык и культура горцев в произведениях Л.Н. Толстого // Культурная жизнь Юга России, 2009, №3 (32). – С. 99.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 6-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
5. Квашина В.В. Оценочность как языковая категория в современной лингвистике // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – №5 (21). – С. 252.
6. Мирзоева Л.Ю. Категориальные особенности оценки и их представление в современной лингвистике // Вестник КарГУ. – 2012. – №2 (66). – 134 с.
7. Самыличева Н.А. Экспрессивность как базовое свойство окказиональных слов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 4 (1). – С. 354 – 360.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 696 с.
9. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 352 с.

Педагогика

УДК:376.42

старший преподаватель Урмова Светлана Евгеньевна

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

студентка 4 курса Краева Надежда Геннадиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на оценку эффективности использования пословиц в качестве средства формирования нравственных представлений у умственно отсталых младших школьников на уроках чтения и развития речи. В статье представлена модель включения пословиц в структуру урока, и даны некоторые методические рекомендации по работе с ними. Приведенный сравнительный анализ результатов исследования на контрольном этапе можно расценивать как попытку авторов показать практическую значимость включения данного средства в качестве неотъемлемой составляющей формирования нравственных представлений в учебном процессе.

Ключевые слова: воспитание, нравственные представления умственно отсталых младших школьников, пословицы, уроки чтения и развития речи.

Annotation. This article presents the results of an experimental study aimed at assessing the effectiveness of the use of Proverbs as a means of forming moral ideas in mentally retarded younger students in reading and speech development lessons. The article presents a model of inclusion of Proverbs in the structure of the lesson, and gives some guidelines for working with them. The given comparative analysis of the results of the study at the control stage can be regarded as an attempt of the authors to show the practical significance of the inclusion of this tool as an integral part of the formation of moral ideas in the educational process.

Keywords: education, moral representations of mentally retarded younger students, Proverbs, reading lessons and speech development.

Введение. Проблема нравственного воспитания на протяжении многих веков остается актуальной для всех образовательных учреждений. Особая роль в сохранении нравственно-духовных и моральных ценностей и основ государственности традиционно отводится школе [5].

Но, особое значение данной проблеме уделяют в специальных (коррекционных) школах, так как в силу интеллектуального дефекта формирование нравственных представлений у умственно отсталых детей проходит с определенными трудностями. Вопросы формирования нравственных представлений у умственно отсталых младших школьников отражены в исследованиях таких авторов: А.С. Белкин, Е.Н. Евтушенко, Б.П. Брунов, Г.Ф. Кумарина, Е.Н. Трубина и др. [2; 6]. В связи с внедрением Федерального государственного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с 2016 года в систему специального образования, данная проблема становится еще более актуальной, так как данный стандарт выделяет значение духовно-нравственного компонента как приоритетное [11]. Актуальность данной темы требует поиска новых способов и путей для повышения эффективности нравственного воспитания.

Данное обстоятельство легло в основу экспериментального исследования, целью которого стала попытка на основе теоретического анализа проблемы нравственного воспитания умственно отсталых младших школьников продемонстрировать возможности использования пословиц на уроках чтения и развития речи для формирования нравственных представлений у данной категории обучающихся. При этом было выдвинуто предположение о том, что формирование нравственных представлений у умственно отсталых младших школьников на уроках чтения и развития речи будет наиболее эффективным при систематическом целенаправленном использовании пословиц.

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ литературы по данной проблеме выявил наличие неоднозначного подхода к определению самого понятия «нравственность», однако среди прочих нами было выделено наиболее информативное с точки зрения дидактики определение нравственности – сложное, комплексное образование личности, которое включает осознание и реализацию принятых в обществе моральных норм и правил поведения [4; 12]. В связи со сложностью самого понятия и его интегративными свойствами нравственное воспитание приобретает определенную специфику в выборе форм, средств, методов с учетом таких принципиальных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, как когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Когнитивный компонент предполагает наличие знаний о нравственных нормах, качествах, которые осознаются и внутренне усваиваются человеком, образуя нравственное сознание. Эмоциональный компонент определяет способность к сопереживанию и сочувствию и включает в себя нравственные чувства и нравственные переживания. Поведенческий компонент характеризуется нравственными действиями и включает в себя нравственные привычки и поступки [7; 8]. Поэтому одной из целей современной дидактики становится поиск таких средств воздействия на личность, которые в интеграционной, проблематичной и одновременно доступной для различных категорий обучающихся форме отражали бы все выше перечисленные компоненты. Таким средством, на наш взгляд, являются русские пословицы. Они обычно имеют созвучную форму, это позволяет легко их запоминать и поэтому является наиболее доступным и эффективным средством. Уроки чтения и развития речи позволяют наиболее полно реализовать работу с пословицами, как со средством нравственного воспитания. Но, не смотря на это, у умственно отсталых школьников в силу таких особенностей, как низкий уровень абстрагирования и обобщения, присутствуют трудности в понимании смысла пословиц. Наиболее подробно данному вопросу уделил внимание в своих работах В.А. Лапшин [3].

Основой диагностики уровня сформированности нравственных представлений стали модифицированные варианты диагностических методик: «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина), «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) [9], «Как поступать» [1]. Эксперимент проводился в базе МКОУ «Школа-интернат VIII вида №71» и МБОУ «Школа №75» г.Н. Новгорода. В состав экспериментальной группы вошли 20 младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, контрольная составили их сверстники с нормальным интеллектуальным развитием в том же количестве.

Для оценки сформированности нравственных представлений были выделены следующие критерии: полнота и точность представлений о нормах поведения в различных нравственных ситуациях и умение объяснить их значение; принятие и осознание нравственных норм; умение сделать самостоятельный нравственный выбор.

На основе суммирования баллов за каждое задание были выделены 3 уровня, указывающие на степень сформированности нравственных представлений: высокий, средний, низкий.

Анализируя ответы двух групп детей можно отметить, что умственно отсталые школьники в отличие от их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием имеют неточные и неполные представления о нормах поведения в различных нравственных ситуациях и демонстрируют значительные трудности при объяснении их значения. Так, 80% школьников с нормой интеллекта показали высокий уровень и 20% средний уровень, тогда как низкий уровень показали 85% умственно отсталых школьников и лишь 15% - средний. У данной категории детей наблюдались трудности в определении нравственной направленности поступка, заключающиеся в неумении объяснить причину отнесения поступка к группе «плохих» или «хороших» («хороший, потому что мальчик ложится спать»). В анализе нравственного поступка, например, в той ситуации, где мальчик помогает встать другому мальчику, упавшему с велосипеда, многие умственно отсталые школьники относили данный поступок к категории «плохих», поясняя тем, что «мальчик столкнул

другого мальчика с велосипеда», «мальчики дерутся»; можно отметить и такую особенность, как неадекватный характер аргументации поступка («поступок хороший, так как мальчик в наушниках») и др.

По результатам заданий, направленных на выявление уровня принятия и осознания нормы, 85% школьников с нормой интеллекта показали высокий уровень и 15% - средний, тогда как 70% умственно отсталых детей показали низкий уровень, который характеризуется непринятием и неосознанием нравственной нормы, и 30% - средний, в случае которого нравственная норма недостаточно осознается, высокого уровня у данной группы не наблюдалось. В большинстве случаев нравственная норма умственно отсталыми школьниками не принималась, и безразличное отношение («просто пройду», «ничего не буду делать»), проявление эгоизма («это моя кукла, я ее не дам»). А если норма и принималась, то была недостаточно или не осознанна: стереотипные ответы («потому что так надо делать»), руководство внешними мотивами («помогу, чтоб мама не наказала») и др.

Выполнение заданий, где необходимо было сделать самостоятельный нравственный выбор, подтвердили поверхностный, формальный и неосознанный характер усвоения нравственных знаний и показали, что умственно отсталые дети не умеют применять полученные знания при выборе стратегии поведения, а также, что выбор моделей поведения в ситуациях нравственного характера весьма ограничен и отличается стереотипностью и неосознанностью: 55% детей показали низкий уровень и 45% - средний, а школьники с нормой интеллекта в 90% случаев высокий уровень и 10% - средний. Умственно отсталые дети демонстрировали отрицательные модели поведения, что характеризует низкий уровень («прогуляю уроки с ними», «посмеюсь над ним», «побью его»). А также было выявлено, что многие умственно отсталые обучающиеся в принципе не способны к самостоятельному нравственному выбору, они выбирали действия, направленные на социальную оценку взрослыми («расскажу учителю»).

Учитывая полученные результаты, нами была составлена и апробирована программа, направленная на формирование нравственных представлений с помощью систематического и целенаправленного использования пословиц на уроках чтения и развития речи. Апробация программы проводилась на базе МКОУ «Школа-интернат VIII вида №71», с обучающимися 4-ого класса.

Одним из концептуальных основ выбора пословиц стали результаты исследований Д.С. Ярославцевой и Т.А. Чебыкиной, которые доказали, что умственно отсталым школьниками в основном доступны пословицы только с прямым смыслом, также возникают большие трудности с пониманием переносного смысла пословиц и переносом в жизненную ситуацию [13]. Исходя из описанных исследователями трудностей восприятия пословиц, нами была разработана система работы над пословицами на уроках чтения.

Реализация программы предполагала следующие условия использования пословиц на уроках чтения и развития речи:

1. Преобладающее количество пословиц – пословицы, имеющие только прямой смысл (особенно на первых этапах работы) и небольшое количество пословиц, имеющих прямой и переносный смысл. Исключаем пословицы, имеющие только переносный смысл.

2. Выбор пословиц, направленных на формирование нравственных представлений. Мы выбрали такие наиболее социально значимые качества личности: щедрость, дружелюбие, честность, трудолюбие, вежливость, милосердие.

3. Работа с пословицами не должна противоречить основному содержанию уроков чтения и развития речи. Применение пословиц должно органично вписываться в данные уроки в соответствии с календарно-тематическим планированием, дополняя и расширяя содержание программы по формированию нравственных представлений средствами пословиц. В данном случае пословицы являются логичным дополнением к основному тексту учебника.

4. Так как работа с пословицами проводится на уроках чтения, то важным условием будет то, что по времени на данный фрагмент урока отводится не более 10-15 мин. Работа с пословицами может быть включена в любой структурный компонент урока и может выступать как отдельный и самостоятельный компонент (это зависит от произведений, изучаемых на уроке, приемов работы с пословицами и в целом от структуры построения урока). Не следует включать в урок более одной новой пословицы или двух новых пословиц с одинаковым смыслом.

5. Соблюдение этапов при работе с пословицами: объяснение смысла пословицы (например, с помощью приемов: объяснение пословицы в сочетании с демонстрацией иллюстраций, перенесения сюжета пословицы в знакомую ситуацию и др.), анализ пословицы с нравственной позиции (используем задания типа: «Собери пословицы», «Закончи пословицу», «Подбери фразу к пословице» и др.), заключительный (его цель состоит в том, чтобы школьники научились обобщать, группировать, классифицировать различные пословицы. На данном этапе предусмотрена работа с несколькими пословицами по одной или разным темам. Должное внимание должно быть уделено приемам сравнения пословиц по смыслу, главной мысли и др.) [10].

Пословицы подбирались таким образом, чтобы они отражали главную мысль произведения или одну из проблем, поднимаемых в произведении. Пословица: «Без труда не выловишь и рыбку из пруда». Для произведения «Трудолюбивый медведь» пословица была выбрана в соответствии с основной идеей (моралью): чтобы любое дело получалось хорошо, необходимо проявить терпение и усидчивость. Мораль пересекается со смыслом пословицы: что просто так сразу ничего не получится, надо упорно работать. Поэтому является логическим дополнением к работе с басней. Исходя из того, что смысл пословиц должен быть направлен на воспитание социально значимых нравственных качеств, данный пример соответствует всем выше перечисленным условиям: пословица доступна умственно отсталым школьникам и общепотребима в быту, направлена на воспитание качества трудолюбия (а именно, его составляющих: упорства, терпения).

К каждому произведению был подобран список соответствующих пословиц, например: к произведению «Сказка о рыбаке и рыбке» (А.Пушкин) – «Без хлопот и труда растет не кукуруза, а лебеда»; «Ненасытному все мало», призванные совместно решать такие воспитательные задачи нравственного характера как формирование упорства, терпения в труде; демонстрация на примере произведения результата проявления жадности.

Таким образом, мы разработали систему работы с пословицами с целью формирования нравственных представлений умственно отсталых школьников применительно к отдельным произведениям, в которую вошли список пословиц применительно к произведениям, изучаемым в соответствии с календарно-тематическим планом. В качестве наглядного примера механизма реализации программы формирования

нравственных представлений на основе использования пословиц на уроках чтения и развития речи приведем фрагмент календарно-тематического плана по данной программе (табл. 1).

Таблица 1

Список пословиц к произведениям, изучаемым в соответствии с календарно-тематическим планом в 4 классе на уроках чтения и развития речи

Тема (произведение)	Кол-во часов	Задачи	Пословицы
Трудолюбивый медведь (И.Крылов)	1	1. Воспитывать качества: упорство и терпение при выполнении любой работы. 2. Показать на примере то, что только с помощью приложенных усилий, терпения и желания можно получить положительный результат.	Без труда не вытащишь и рыбку из пруда
Обобщение по теме «О труде и трудолюбии»	1	1. Воспитывать качества настойчивости, терпеливости и целеустремленности в труде.	Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Поспешишь – людей насмешишь
«Какая бывает зима» (По М.Пляцковскому)	1	1. Воспитывать чувство заботы, милосердия.	В такую погоду хороший хозяин и собаку на улицу не выгонит
«Сказка о рыбаке и рыбке» (А.Пушкин)	2	1. Продолжать воспитывать качества упорства, терпения в труде. 2. Показать на примере произведения результат проявления жадности	1. Без хлопот и труда растет не кукуруза, а лебеда. 2. Ненасытному все мало.
«Соломинка, уголек и боб» (Братья Гримм)	1	1. Показать значимость наличия друзей в жизни человека. 2. Воспитывать качество взаимопомощи, дружелюбия. 3. Воспитывать чувство ответственности, товарищества.	Не смейся чужой беде: своя на гряде. Друг познаётся в беде.
«Винни-Пух и все-все-все» (По А.Милну)	2	1. Показать на примере произведения значение дружбы в жизни человека 2. Воспитывать качества взаимопомощи, коллективизма.	Друг познается в несчастье. Друга не узнаешь, пока не понадобится его помощь. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Для проверки эффективности систематического применения пословиц на уроках чтения и развития речи с целью формирования нравственных представлений у умственно отсталых младших школьников был проведен контрольный эксперимент с использованием тех же методик, что и на этапе констатирующего.

Анализируя ответы двух групп детей: контрольной, не участвующей в формирующем эксперименте и экспериментальной, можно отметить положительную динамику, которая наиболее явно прослеживалась по следующим критериям:

- «полнота и точность представлений о нормах поведения в различных нравственных ситуациях и умение объяснить их значение»: средний уровень показали 40 % школьников 4 –ого класса, по сравнению с 10 % школьников 3 класса. Данный результат говорит о том, что снизился процент школьников, которые не смогли правильно отнести поступок к определенной группе («хороший» или «плохой»).

- «принятие и осознание нравственных норм»: 10% показали высокий уровень, 60 % - средний. Что говорит о том, что в большинстве дети принимаю норму, но недостаточно осознают. Когда же, на этапе констатирующего эксперимента большинство школьников не принимали нравственные нормы.

- «умение сделать самостоятельный нравственный выбор» обучающиеся также в большинстве случаев демонстрируют низкий уровень, но школьников, показавших его на этапе контрольного эксперимента снизилось (с 70% до 50%), а 10% школьников на данном этапе продемонстрировали высокий уровень, в отличие от результатов констатирующего эксперимента, где высокого уровня не наблюдалось вообще. Несмотря на то, что школьники демонстрируют низкий уровень, он преобладает на небольшое количество процентов. И можно сказать, что ответы детей стали намного лучше, чем на этапе констатирующего эксперимента, это во многом связано с отказом от выбора отрицательной модели поведения. Обратим внимание на изменения в ответах детей в неоконченных историях на примере одной из них: «Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: "Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать игрушки. Попросите Олю помочь вам". Тогда Оля ответила...». Если на этапе констатирующего эксперимента, дети давали примеры таких ответов: «не будет помогать», «пусть сами убирают», то на этапе контрольного эксперимента ответы детей стали иметь большую направленность на взаимопомощь: «поможет убрать», хотя показали недостаточный уровень осознанности данной нормы, мотивируя свою позицию тем, что «попросила учительница», «помогу, потому, что они друзья, им надо помогать», «мне же не трудно помочь», что не наблюдалось во время проведения констатирующего эксперимента у умственно отсталых школьников.

Отмечается положительная динамика и в самостоятельном нравственном выборе: выбор многих был социально одобряемым, некоторые из школьников сами пытались положительно разрешить ситуацию, не прибегая к помощи учителя, как бы на этапе констатирующего, например, были такие ответы: «я поделюсь куклой, так как мне для сестры ничего не жалко», «я подойду и попрошу его извиниться» и др. Также мы заметили, что у школьников заметно повысился интерес к занятиям, общий настрой на уроках.

Выводы. По результатам контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что систематическое и целенаправленное использование пословиц на уроках чтения и развития речи является эффективным средством формирования нравственных представлений у умственно отсталых младших школьников.

Литература:

1. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И.Б. Дерманова. - СПб.: Речь. - 2002. - 104 с.
2. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук (13.00.03) / Евтушенко Елена Александровна. - Москва, 2010. - 224 с.
3. Лапшин В.А. Изучение особенностей и развития обобщений учащихся вспомогательной школы (на материале пословиц) / В.А. Лапшин // Проблемы обучения умственно отсталых детей. - М., 1979. - С. 73-81.
4. Лихачев Б.Т. О критериях оценки нравственной воспитанности школьников / Б. Т. Лихачев // Педагогика. - 2002. - № 5. - С. 45-49.
5. Малинин В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета. - 2017. - №4 [Электронный ресурс]. - URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/701>
6. Медведева Т.А. Нравственное воспитание учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / сост. Т. А. Медведева. М.: СПб, 2007. - 372 с.
7. Мельникова Н.В. Нравственная сфера развития личности дошкольника / Н.В. Мельникова. — Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2010. — 109 с.
8. Овчарова Р.В. Психологическая структура нравственной сферы личности подростка / Р.В. Овчарова, Э.Р. Гизатулина // Педагогическое образование в России. - 2011. - № 3. - С. 103 – 108.
9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.
10. Черногрудова Е.П. Возможности использования русских народных пословиц на уроках / Е.П. Черногрудова // Начальная школа. - 2009. - № . - С. 29 – 32.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1599 от 19 дек. 2014 г. - М., 2014. 83 с. - URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.
12. Яковлева К.Н. Краткие методические указания к использованию пословиц и поговорок на уроках / К.Н. Яковлева // Начальная школа. - 2009. - №4. - С. 39 – 45.
13. Ярославцева Д.С. Формирование нравственных качеств личности учащихся старших классов специального коррекционного учреждения VIII вида в процессе изучения пословиц / Д.С. Ярославцева, Т.А. Чебыкина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей (23 апреля 2009 год, г. Екатеринбург). - 2009. - С. - 95-98.

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 Прохорова Мария Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистр Молькова Елизавета Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. В статье представлено описание требований профессионального стандарта к проектным умениям педагогов профессионального обучения. Сделаны выводы о необходимости о наличии противоречий между требованиями образовательного и профессионального стандартов. На основе сформулированных проектных умений авторами предложены конкретные методы подготовки к проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: проект, умение, педагог профессионального обучение, формирование, профессиональный стандарт.

Annotation. The article describes the requirements of the professional standard for design skills of vocational education teachers. Conclusions are drawn about the need for contradictions between the requirements of the educational and professional standards. On the basis of formulated project skills, the authors proposed specific methods for preparing future teachers of vocational training for the project activity.

Keywords: project, skill, teacher of professional training, formation, professional standard.

Введение. Развитие профессионального образования на современном этапе характеризуется значительным усилением внимания к формированию умений выпускника осуществлять проектную деятельность. Особенно это касается обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, поскольку содержание их будущей профессиональной деятельности напрямую связано с подготовкой обучающихся к проектной деятельности на всех уровнях образования.

Формулировка цели статьи. Представление описания проектных умений будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные стандарты, согласно государственной политики в области профессионального образования основаны на следующих принципах:

- учет особенностей постиндустриального общества, характеризующегося возрастающей неопределенностью и ускорением темпа цифровых и технологических изменений;
- учет международных тенденций и требований Вордскиллс, ориентированных на развитие профессиональных компетенций, повышения престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций не только для экономического роста, но и для личного успеха;
- учет образцов лучших практики, т.е. опыт успешных предприятий и организаций, являющихся лидерами в конкретной отрасли и ориентированных на будущее и конкурентоспособность не только на национальном, но и на мировом рынке.

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 и должностям;
- 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 [9].

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 видов трудовой деятельности и функций в каждом из видов трудовой деятельности. В этом принципиальное отличие которое использовалось ранее, в условиях индустриальной экономики, где содержание трудовой деятельности было более стабильным, менее динамичным и подверженным изменениям.

В связи с вышесказанным именно проектная деятельность педагога профессионального обучения выходит на передовые позиции и является приоритетной при подготовке будущих педагогов.

Раскрывая значимость проектных умений в профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, необходимо отметить, что она тесно взаимосвязана с готовностью выпускника выявлять и формулировать проблемы, связанные с развитием профессионального образования, участвовать в различных формах командного взаимодействия, разрабатывать разнообразные педагогические, организационно-управленческие, технологические новшества [7]. Поэтому сформированность проектных умений является важнейшим условием эффективной профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

В настоящее время в российском профессиональном образовании сложилась парадоксальная ситуация, когда наблюдается несоответствие требований образовательных стандартов, выраженных на языке компетенций, требованиям профессиональных стандартов, описанных в формате трудовых функций. Различие в требованиях к выпускнику на наш взгляд, негативно отражается на качестве профессиональной подготовки, поскольку приводит к формальному подходу при проектировании содержания и технологий обучения проектной деятельности. Следовательно, поиск возможных способов формирования проектных навыков у будущих педагогов профессионального обучения не теряет актуальности.

Целью статьи выступает представление описания проектных умений будущих педагогов профессионального обучения в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

К задачам исследования относятся следующие:

- систематизировать требования профессионального стандарта, касающиеся готовности педагога профессионального обучения к проектной деятельности;
- описать методы, которые целесообразно использовать при подготовке педагогов профессионального обучения к проектной деятельности;
- сформулировать условия эффективного развития проектных умений у будущих педагогов профессионального обучения.

Приступая к описанию проектных умений педагогов профессионального обучения, содержащихся в профессиональном стандарте, отметим, что проектная деятельность в профессиональном образовании будет определяться нами как форма целенаправленной учебно-познавательной, исследовательской и творческой деятельности, которая предполагает включение педагога и обучающихся в активное достижение значимой цели, применение согласованных способов и приемов совместной работы, обеспечивающих достижение запланированного результата [2, 4, 9]. Проектная деятельность педагога профессионального обучения составляет основу повышения качества профессионального образования, что происходит за счет участия его в разработке и реализации различных новшеств, касающихся как содержания профессиональной подготовки, так и управления различными видами активности обучающихся. Поэтому можно утверждать, что проектная деятельность становится механизмом воплощения инноваций для его дальнейшего развития («пошаговое осуществление образа будущего»). Теоретические вопросы участия педагогов в проектной деятельности содержатся в исследованиях Бондаревской Р.С., Бережной И.Ф., Кочетковой О.А., Цыплаковой С.А. и др. Исследования в данном направлении касаются обоснования педагогических моделей реализации проектной

деятельности в профессиональном образовании, разработки методик вовлечения обучающихся в различные виды проектного взаимодействия, разработки критериев оценки проектной деятельности [1, 2, 10].

Проанализируем проектные умения педагога профессионального обучения, содержащиеся в профессиональном стандарте.

Необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения умений, связанных с реализацией проектной деятельности, находят отражение и в содержании ФГОС, и в содержании профессионального стандарта. Так, во ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) указано, что в процессе профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения обеспечивается формирование ряда компетенций, прямо или косвенно связанных с проектной деятельностью. Например, к таким компетенциям относится ОК-5 (способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия), ПК-12 (готовность к участию в исследовании проблем, возникающих в процессе подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена), ряд профессиональных компетенций образовательно-проектировочной деятельности (начиная с ПК-15 заканчивая ПК-23). В профессиональном стандарте педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования указан ряд трудовых функций, предполагающих участие педагога профессионального обучения в реализации проектной деятельности. Среди «проектных» трудовых функций можно назвать Н/02.6 (Организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и (или) ДПП под руководством специалиста более высокой квалификации), I/03.7 (Руководство научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельностью обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП) и др. [5, 6].

Систематизируя требования профессионального стандарта, сформулируем проектные умения, которыми должен овладеть выпускник по данному направлению подготовки (таблица 1).

Таблица 1

Проектные умения будущих педагогов профессионального обучения

Содержание отдельных трудовых функций, связанных с проектной деятельностью	Умение, которое необходимо сформировать у студента
Изучать тенденции развития соответствующей области научного знания, требования рынка труда, образовательные потребности и возможности обучающихся с целью определения актуальной тематики исследовательской, проектной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и (или) ДПП	- умение формулировать проблемы профессионального образования, обладающие социальной, профессиональной и личностной значимостью - умение генерировать идеи для решения поставленных проблем
Формулировать темы проектных, исследовательских работ обучающихся по программам бакалавриата и (или) ДПП (с помощью специалиста более высокой квалификации)	
Оказывать методическую помощь обучающимся в выборе темы и выполнении основных этапов проектных, исследовательских работ с учетом рекомендаций специалиста более высокой квалификации	- умение разработать план исследования/решения проблемы - умение разработать методическое обеспечение проектной работы обучающихся
Оценивать качество выполнения и оформления проектных, исследовательских работ обучающихся	умения оценки качества проектных работ
Организовывать работу научного общества обучающихся	умение организовать командное взаимодействие в рамках реализации проекта

Таким образом, анализ трудовых функций показывает, что проектные умения педагога профессионального обучения должны быть связаны с его способностью формулировать актуальную тематику для исследований и разработок, планировать самостоятельно и оказывать консультативную помощь в планировании работ в рамках проекта, организовывать команду обучающихся в проекте, оценивать результаты проектной работы.

В соответствии со сформулированными проектными умениями мы выбрали методы, которые целесообразно применять для их эффективного формирования в процессе профессиональной подготовки. Отметим, что комплексным методом формирования проектных умений выступает метод проектов. Однако метод проектов в его классической интерпретации целесообразно использовать не может быть реализован абсолютно для всех дисциплин учебного плана, поскольку его полноценная реализация предполагает значительную трудоемкость и требует значительных затрат усилий со стороны преподавателей и обучающихся. Поэтому метод проектов целесообразно применять либо в рамках отдельных, наиболее значимых дисциплин учебного плана, либо в рамках курсового проектирования [3, 8]. Среди методов и приемов, которые также формируют проектные умения педагогов профессионального обучения, могут быть названы активные и интерактивные методы обучения (таблица 2).

Методы формирования проектных умений будущих педагогов профессионального обучения

Проектное умение	Методы и приемы формирования умений проектной деятельности
умение формулировать проблемы профессионального образования, обладающие социальной, профессиональной и личностной значимостью	Дискуссия Мозговой штурм Интеллектуальные карты Тренинг
умение генерировать идеи для решения поставленных проблем	
умение разработать план исследования/решения проблемы	Контекстная задача Кейс-метод Проектное задание
умение разработать методическое обеспечение проектной работы обучающихся	
умения оценки качества проектных работ	Контекстная задача Кейс-метод
умение организовать командное взаимодействие в рамках реализации проекта	Тренинг Ролевая игра

Перечень предложенных методов обучения может быть расширен и дополнен в результате дальнейшего исследования.

Выводы. Формирование проектных умений у будущих педагогов профессионального обучения способствует разрешению важнейшего противоречия современного профессионального образования — между репродуктивностью учебной деятельности и продуктивностью будущей профессиональной деятельности. Готовность педагогов профессионального обучения к проектной деятельности выступает главным условием дальнейшего развития профессионального образования в нашей стране.

Литература:

1. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки // Среднее профессиональное образование. №9. 2013. С. 24-26
2. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и образование. № 4. 2009. С. 94–96.
3. Кочеткова О.А., Гаврилова М.А. Формирование проектных умений студентов в курсе теории и методики обучения математике // Известия ПГПУ им. В.Г. Беллинского. 2011. №26. С. 468-473.
4. Мулина О.Н. Проектная деятельность студентов – будущих педагогов в формировании инновационных компетенций // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. №85. 2013. С. 1-10.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 N 608н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993). [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [сайт]. [2018]. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344>.
6. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 N 1085 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.10.2015 N 39534). [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: [сайт]. [2018]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf>
7. Прохорова М.П., Семченко А.А. Планируемые результаты обучения по дисциплине как объект педагогического проектирования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 15.
8. Филатова О.Н., Прохорова М.П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 164.
9. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №57. Ч.7.
10. Цыплакова С.А. Теоретические основы проектного обучения студентов вузе // Вестник Мининского университета. 2014. № 1.

УДК: 371.146

кандидат педагогических наук, доцент Фирсова Светлана Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола);

магистрант Любаева Ксения Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола)

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются условия, при которых возможен профессиональный рост преподавателя иностранных языков в современной системе образования. Основной упор делается на интегративную модель развития, которая позволяет создать целостный образ преподавателя, отвечающего требованиям нового времени. Также определены факторы и ценностные ориентиры, помогающие преподавателю иностранных языков достичь эффективности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: преподаватель иностранных языков, профессиональное развитие, условия, факторы развития, интегративная модель, профессиональные компетенции.

Annotation. The paper deals with the conditions for the professional development of the foreign language teacher. The special attention is paid to the model of the professional development which allows to imitate the integrative image of the modern teacher. The factors and values of the effective professional activity are also identified in the paper.

Keywords: a foreign language teacher, professional development, factors of development, an integrative model, professional competences.

Введение. В современном мире стремительными темпами растет спрос на изучение иностранных языков. Данная тенденция связана в первую очередь с глобализацией, а в частности с необходимостью вступать в межкультурный диалог. По этой причине перед преподавателями встает новая задача – обучить человека иностранному языку максимально быстро и качественно.

Данные особенности, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку, напрямую влияют на условия развития преподавателя как специалиста в своей области. Более того, принимая во внимание тот факт, что подходы к лингвистическому образованию ввиду некоторых причин непрерывно меняются, условия преподавания также подлежат постоянной адаптации. К подобным причинам можно отнести как общие факторы, среди которых развитие информационных технологий, так и частные или, другими словами, экстралингвистические факторы: культурные особенности стран изучаемых языков, политическая корректность использования лексических единиц и многое другое [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что предпосылками к эффективному профессиональному развитию преподавателя иностранных языков служат владение не только лингвистическими, но и внеязыковыми компетенциями.

Формулировка цели статьи. При определении условий и факторов, влияющих на профессиональную деятельность преподавателя, необходимо ответить на два вопроса: 1) от каких условий зависит профессиональный рост преподавателя иностранных языков, и 2) какие факторы способствуют его эффективному развитию? Определяя условия эффективности профессионального развития преподавателя иностранных языков особое внимание следует сосредоточить на требованиях, которые выдвигаются перед преподавателем иностранных языков в современной системе образования.

Изложение основного материала статьи. Владение определенным набором компетенций гарантирует повышение уровня профессиональной подготовки в сфере двуязычной коммуникации. В условиях изменяющихся тенденций к лингвистическому образованию на данный момент к выпускникам педагогических учреждений и педагогам-практикам выдвигается следующий ряд требований: 1) профессиональная компетентность, 2) ценностные ориентации, 3) способность к самореализации. Рассматривая компетентность преподавателя иностранных языков, наряду с лингвистическими компетенциями особое внимание в системе непрерывного профессионального образования уделяется лингвокультурологической компетенции [2].

Обобщенное определение профессиональной квалификации преподавателя иностранных языков также включает:

- знания о языке и системе языка;
- предметные знания;
- педагогическую и методическую компетентность;
- ИКТ – компетентность;
- организацию контроля;
- непрерывное профессиональное развитие;
- научную работу.

Поэтому одной из важных целей преподавателя является овладение необходимыми компетенциями, которые в свою очередь повышают эффективность его профессионального развития. Данный процесс возможен лишь в условиях инновационной образовательной среды и реализации интегративной модели развития преподавателя иностранных языков [3].

Инновационная образовательная среда включает себя ряд совокупность существующих и специально создаваемых условий, необходимых для эволюции образовательного учреждения и личностного и профессионального развития обучающихся.

По существу, интегративная модель представляет собой собранные воедино знания, умения, навыки, творчество, стандарт и индивидуальность преподавателя [4]. На основе всех этих качеств преподаватель меняет свое мышление, у него возникает новое видение предмета, активизируется профессионально-педагогический контакт с обучающимися. Поэтому важной функцией образовательного процесса является

создание таких условий, при которых будет формироваться профессиональная компетентность преподавателя.

Другим немаловажным аспектом интегративного развития преподавателя иностранных языков является его профессиональная мобильность, которая является одним из факторов конкурентоспособности специалиста. К основным характеристикам мобильности относятся такие качества, как: открытость новому; готовность к профессиональной рефлексии; мотивация успеха; способность к интерпретации; способность к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений; включённость в непрерывный процесс образования и самообразования [5].

Таким образом, на основе изложенного можно сделать вывод, что условием профессионального роста преподавателя иностранных языков является обеспечение процесса интеграции как в содержательном, так и в процессуальном плане, что выражается во взаимодействии компетенций преподавателя и его профессиональной мобильности.

Однако соблюдение условий профессионального развития преподавателя возможно лишь при наличии определенных факторов, способствующих его эффективному развитию. Все эти факторы можно разделить на две категории. Во-первых, фактор образованности, который включает в себя научно-методические знания, научную степень, и, во-вторых, личностный фактор, который выражается в способности преподавателя мотивированно побудить студента работать над собой [6].

Оба данных фактора включают в себя ряд критериев, по которым ориентируются образовательные учреждения, выпускающие преподавателей иностранных языков. Интересный подход к определению таких критериев применяет Крупченко А. К. в своей работе «Профессиональное развитие учителя иностранного языка». Она выделяет три фактора, среди которых формирование готовности преподавателя к реализации системно-ценностных требований соответствует фактору образованности, ценностное самоопределение педагога – личностному фактору, а также отдельный фактор наличия гражданско-правовой позиции [7].

На основании этих трех факторов были разработаны ценностные ориентиры, объединяющие в себе учебную, методическую, научно-исследовательскую, организационную и международную виды деятельности. Данные направления, по которым следует осуществлять свою деятельность преподавателям иностранных языков, являются основополагающими факторами эффективного профессионального развития. К ним относятся:

1. Гражданско-правовая позиция педагога. Данное положение включает в себя развитие лингвокультурологических знаний, помогающих вступать в диалог с представителями разных этнических групп.

2. От научного исследования к инновационной практике. Данное положение помогает сформировать педагогу способность исследовать, моделировать и управлять процессом образования, что является немаловажным в постоянно изменяющихся условиях.

3. Разработка инновационных моделей и программ ПК. Интерактивные технологии в преподавании иностранного языка занимают лидирующие позиции, а потому умение пользоваться ими для современного преподавателя является неотъемлемой частью профессионального развития.

4. Ценностный потенциал современных образовательных технологий. В отличие от предыдущего положения данный аспект предполагает расширение возможностей преподавания посредством дистанционного, а также очно-заочной формой обучения.

5. Подготовка педагогических кадров высшей категории через аспирантуру. Данный этап создает условия для научно-профессионального самосовершенствования преподавателя.

6. Проведение научно-практических мероприятий, которые способствуют популяризации и обмену опытом между участниками.

7. Ценностное самоопределение преподавателя. На данном этапе создаются условия мотивации к самообразованию и эффективной профессиональной деятельности [7].

Особая роль в системе компетенций преподавателя отводится методической компетенции как ключевому компоненту профессиональной компетенции [5]. Формирование и развитие данной компетенции непосредственно связаны с реализацией компетентного и интегративного подходов. Это обусловлено тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт разработан с учетом плоткт компетентного подхода и предполагает использование данного подхода в образовательном процессе, а интегративный подход подразумевает целостно-личностное развитие преподавателя в инновационной образовательной среде.

Под методической компетентностью преподавателя понимается способность и готовность педагога к проектированию и осуществлению образовательного процесса, направленного на развитие иноязычного межличностного и межкультурного общения, а также рефлексии собственной педагогической деятельности. Обозначенная компетенция развивается на основе следующих принципов [5]:

- 1) автономности – умения преподавателя самостоятельно принимать решения относительно выбора стратегии и методов обучения и контроля, действовать исходя из сложившейся педагогической ситуации;

- 2) проблемного обучения – организации учебного процесса как системы усложняющихся задач, стимулирующих обучаемых к анализу, размышлению, обобщению и сравнению;

- 3) междисциплинарности – обеспечении межпредметных связей и интеграции знаний, получаемых в процессе изучения смежных дисциплин;

- 4) адаптивности – определения методы обучения адекватно поставленным целям и задачам и разработке индивидуальные образовательные маршруты для обучаемых;

- 5) контекстности - осуществлении обучения в соответствии с конкретными потребностями учеников (личными или профессиональными).

Успешное профессиональное развитие преподавателя иностранных языков возможно не только на основе тщательного и систематического планирования. Мы предлагаем следующую модель планирования, включающую следующие этапы:

- 1) Самооценка, позволяющая определить как хорошо развитые профессиональные компетенции, так и «точки роста». На этом этапе также можно использовать отзывы экспертов, коллег, учеников и родителей. Полезными будут также специальные шкалы и дискрипторы профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков, разработанные Кембриджским оценочным центром, Британским Советом, Департаментом по языковой политике Европейского Союза.

2) Определение результатов необходимого развития на основе самоанализа и самооценки. Важно, чтобы данные результаты могли быть измеряемы в определенных единицах.

3) Исследование имеющихся источников и ресурсов для профессионального развития (Интернет-источники, курсы повышения квалификации, специальная литература и периодическая печать) и определение наиболее адекватных целям развития.

4) Детальная разработка плана действий, включающего как краткосрочные задачи, так и цели на перспективу.

5) Заполнение определенных печатных форм (таблиц, отчетов, дневников) для мониторинга реализации плана профессионального развития.

6) Рефлексия, направленная на анализ результатов выполнения программы с целью определения способов и условий для применения полученных знаний.

7) Подведение итогов, заключающееся в измерении полученных результатов и определении зон для дальнейшего планирования.

8) Повторение описанного алгоритма для планирование последующего этапа развития (на следующий учебный год).

Описанные выше положения являются основополагающими факторами на пути к профессиональному росту преподавателя иностранных языков. В условиях интегративной модели развития данные ценностные ориентиры позволяют достичь результатов как в совершенствовании компетенций, так и в формировании профессиональной мобильности.

Выводы. Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков возможно лишь в условиях непрерывного самообразования при тщательном планировании и анализе. Данная необходимость объясняется тем, что иностранные языки играют значительную роль в современном мире, который постоянно меняется. Вместе с ним изменяется не только структура языка, но и культурные особенности стран, по причине чего преподавателю и следует находиться в постоянном самосовершенствовании. Поэтому на смену традиционной модели преподавания иностранных языков приходит интегративная, в условиях которой можно адаптироваться под требования времени.

Вспомогательными факторами в процессе повышения профессионализма служат различного рода образовательные программы, включающие в себя научную деятельность, семинары, конференции, использование информационных технологий, а также личностный фактор, мотивирующий преподавателя и студентов к активной плодотворной деятельности, а также неформальные способы получения знаний и развития компетенций – посещение вебинаров, волонтерская работа, участие в проектной деятельности, публикация статей, изучение новых иностранных языков. В совокупности все эти факторы и условия позволяют решить проблему эффективности профессионального роста преподавателя иностранных языков.

Литература:

1. Сыромолотова Е. М. Влияние экстралингвистических факторов на развитие современного английского языка [Электронный ресурс] / Е. М. Сыромолотова // Студенческий научный форум – 2014 – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/767/6682>. – (Дата обращения: 03.09.2017).

2. Фоменко Н. А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-lingvokulturologicheskoi-kompetentsii-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-vuza-v-sis>. – <Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat>. – (Дата обращения: 03.09.2017).

3. Рогатина Н. А. Профессиональное развитие преподавателей иностранных языков // Проблемы современного образования – 2016 – № 5. – С. 142-148.

4. Иванова Л. Ф. Интегративная модель развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в системе повышения квалификации: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/integrativnaya-model-razvitiya-professionalnoi-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-ya>. – <Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat>. – (Дата обращения: 04.09.2017).

5. Люботинский А.А. Формирование методической компетенции у будущих учителей иностранных языков в условиях инновационной образовательной среды: автореферат дис. канд.пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2014. – 27 с.

6. Палехина С. В. Развитие социально-профессиональной мобильности будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sotsialno-professionalnoi-mobilnosti-budushchego-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-pe>. – <Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat>. – (Дата обращения: 04.09.2017).

7. Русанова Е. А. Аспекты и факторы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в университетах Канады // Человек и образование – 2014 – № 1 (38) – С. 156-163.

8. Скорко В. Н. Факторы успешности профессионального развития преподавателя иностранного языка // Вестник Омского университета – 2004 – № 3 – С. 182–183.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Фокин Александр Михайлович**

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

кандидат педагогических наук, профессор **Фетисова Светлана Лаврентьевна**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНОШЕЙ-СПОРТСМЕНОВ 16-17 ЛЕТ В ЕДИНОБОРСТВАХ СМЕШАННОГО СТИЛЯ

Аннотация. Психологическая подготовка, является одним из основных компонентов системы спортивной тренировки и зависит от других ее видов. Пробелы в психологическом компоненте подготовки приводят к тому, что спортсмен не формируется психологически, а значит и не может реализовать максимум своих возможностей. В статье рассматриваются вопросы психологической подготовки юношей-спортсменов 16-17 лет в единоборствах смешанного стиля.

Ключевые слова: психологическая подготовка, единоборства смешанного стиля, юноши-спортсмены 16-17 лет.

Annotation. Psychological training is one of the main components of the sports training system and depends on its other types. Gaps in the psychological component of training lead to the fact that the athlete is not formed psychologically, and therefore can not realize the maximum of his capabilities. The article deals with the psychological preparation of youth athletes aged 16-17 in martial arts of mixed style.

Keywords: psychological preparation, single combat of mixed style, young athletes 16-17 years old.

Введение. Единоборства смешанного стиля (ЕСС) являются молодым видом спорта и характеризуются сложным взаимодействием физических и психических факторов, непредсказуемостью результата и высоким эмоциональным напряжением деятельности. Во всероссийский реестр видов спорта ЕСС был включен 27 сентября 2012 года.

Изложение основного материала статьи. Для данного вида спорта характерна экстремальность как в соревновательных, так и в тренировочных ситуациях, которые несут значительные психические нагрузки для спортсменов. В виду того, что возрастная категория 16-17 лет является переходной во взрослую категорию, это не может не оказывать влияние на важность и первостепенность психологической подготовки. В наше время, степень изученности такой проблемы, как психологическая подготовка в единоборствах смешанного стиля, остается открытой [1; 2; 5]. Беря за основу, что этот вид спорта недавно зарегистрированный, просматривая и проводя анализ учебно-тренировочного плана, мы пришли к выводу, что нет окончательно сформировавшейся методики психологической подготовки юношей - спортсменов к такому виду экстремальной деятельности, как единоборства смешанного стиля. Поэтому проблема диагностики и управления психическим состоянием спортсменов юношей 16-17 лет в единоборствах смешанного стиля, а именно в экстремальных условиях поединка является актуальной [2; 4; 6].

Объектом исследования в работе выступает тренировочный процесс в смешанных единоборствах у юношей – спортсменов 16-17 лет.

Предмет исследования - психологическая подготовка юношей-спортсменов 16-17 лет в единоборствах смешанного стиля.

Целью исследования является разработка и внедрение методики психологической подготовки у юношей - спортсменов 16-17 лет в единоборствах смешанного стиля.

Эксперимент проводился в два этапа и был направлен на разбор, внедрение и разучивание средств, способствующих регуляции оптимального психофизического состояния и практическое применение полученных знаний в обстановке экстремальной деятельности (вспомогательные средства психологической подготовки). Первый этап был направлен на разбор, внедрение и разучивание средств, способствующих регуляции оптимального психофизического состояния. Второй этап включал в себя практическое применение полученных знаний в обстановке экстремальной деятельности, наряду с этим были применены вспомогательные средства психологической подготовки.

Тренировки проводились три раза в неделю по два часа. Основными средствами и методами подготовки спортсменов выступали: аутогенная тренировка, анализ и разбор соревновательной деятельности, мастер-классы, спарринги (таблица 1).

Таблица 1

Основные средства и методы психологической подготовки на первом этапе

Понедельник	Среда	Пятница
Аутогенная тренировка: приемы самовнушения и самоубеждения, приемы психической концентрации и мобилизации, мышечная релаксация, визуализация, ментальная тренировка, регуляция дыхания, идеомоторные представления коронных действий	Теоретическая подготовка: индивидуальные и коллективные беседы с приглашенными спортсменами профессионалами, анализ и разбор соревновательной деятельности, мастер-классы	Тренировки со спортсменами старшей возрастной категории, спарринги с одноклубниками включающие в себя различные тренировочные задачи и установки, средства контроля со стороны

На первом этапе по понедельникам проводился разбор и изучение средств аутогенной тренировки: ментальная тренировка и приемы самоконтроля.

По средам проходила теоретическая подготовка, которая включала просмотр выступлений испытуемых, где решающим фактором для проигрыша послужил недостаточный контроль психического состояния и не

способность к процессу регуляции. Далее проводился анализ и разбор компонентов, которых не хватило для победы, а точнее фактора подготовки - оптимального психологического состояния в конкретной спортивной ситуации.

По пятницам тренировки чередовались, на одной неделе испытуемые отправлялись на тренировку к спортсменам старшей возрастной категории, где они отработывали, технико-тактические приемы, борцовскую технику совершенствовали как в стойке, так и в партере. На другой неделе проводились спарринги со сменой партнера. В промежутках между тренировочными поединками, отработывались полученные знания аутогенной тренировки и оттачивались приемы самоконтроля. После спаррингов, испытуемые записывали в тетради результаты поединков с послетренировочным анализом.

На втором этапе помимо основных средств подготовки, были применены вспомогательные средства: посещение бассейна, где задача была продержаться под водой 20-30 секунд, а при всплытии, тренером оказывалось сопротивление спортсмену на протяжении 10-20 секунд, тем самым воздействуя на психический компонент испытуемого проявляющегося в экстремальной ситуации. Занятия в бассейне чередовались с прохождением полосы препятствий МЧС, где также присутствовал фактор риска.

Таблица 2

Вспомогательные средства психологической подготовки

Понедельник	Среда	Пятница
Посещение бассейна, прохождение полосы препятствий на базе МЧС.	Коллективные беседы на тему психологической подготовки со спортсменами профессионалами; посещение соревнований, где участие принимают спортсмены высокой квалификации	Спарринги с другими спортивными коллективами, включающие в себя различные боевые установками; посещение тренировок с участием спортсменов-профессионалов

Для оценки эффективности средств и методов, были использованы следующие объективные критерии: показатели уровня физической подготовленности, показатели уровня психических качеств, анализ соревновательной деятельности и показатели уровня психических качеств в условиях соревновательной деятельности.

Таблица 3

Динамика показателей уровня общей физической подготовленности до и после эксперимента

Упражнения	До	После	Критерий достоверности различий, Р	T, критерий
Бег на 100м	13,5	13,4	<0,05	14,5
Бег на 3 км	13	12,50	<0,01	12,5
Подтягивание	15,4	16,1	<0,05	29
Челночный бег 3x10	7,2	7,1	-	-

Как мы видим из данных таблицы 3, после применения программы психической регуляции, несмотря на то, что результаты бега на 100 м и результаты челночного бега практически не отличались до и после внедрения экспериментальной методики, по всем остальным показателям ОФП, произошли качественные изменения.

Таблица 4

Динамика показателей уровня специальной физической подготовленности до и после эксперимента

Упражнения	До (кол-во раз)	После (кол-во раз)	Критерий достоверности различий, Р	T, критерий
Скакалка (макс. кол-во раз за 30 сек.)	82,7	84,9	<0,01	6
Выбрасывание грифа перед собой (макс. кол-во раз за 30 сек.)	42,8	43,1	-	-
Прямые удары по мешку (макс. кол-во за 15 сек)	50,5	52,2	<0,05	12

Как мы видим из таблице 4, показатели специальной физической подготовленности, после эксперимента, улучшились. Значительнее всего улучшились показатели прыжков на скакалке и прямые удары по мешку.

Динамика показателей психических качеств до и после эксперимента

	До (м/сек)	После (м/сек)	Критерий достоверности различий, Р	Т, критерий
Простая реакция (ПР)	188,2	187,4	<0,05	21
Простая реакция на приближение сигнала (ПРПр)	196,3	195,3	<0,05	16,5
Реакция выбора (РВ)	335,8	334,4	<0,05	23,5

Как видно из таблицы 5, произошло улучшение практически всех показателей скорости и точности сенсомоторных реакций. Заметна гетерохронность динамики психических качеств при переходе на более специализированную деятельность, что должным образом меняет состояние готовности спортсмена к специфической деятельности. Во всех случаях наблюдаются статистически достоверные различия между первоначальными и конечными данными. В этом случае можно говорить об улучшении общей психологической готовности спортсмена.

Таблица 6

Динамика показателей соревновательной деятельности до и после эксперимента

Показатели	До	После	Критерий достоверности, Р	Т, критерий
Количество точных ударов рук и ног	19,5	21,2	<0,05	13
Кол-во результативности защитных действий	16,6	18,0	<0,05	8
Кол-во результативных бросков и сваливаний	2,4	2,6	-	-
Кол-во результативности защитных действий	2,4	3,0	<0,05	11

Материалы, представленные в Таблице 6, свидетельствуют о том, что в эффективности соревновательной деятельности юношей-спортсменов 16-17 лет в смешанных боевых единоборствах произошли существенные изменения, причем из четырех изученных параметров три дали различия на уровне статистической достоверности при $P < 0,05$. Существенно повысилось количество точных попаданий ударами рук и ног, количество защитных действий от ударов претерпело изменения в положительную сторону, наряду с защитными действиями в борьбе.

Есть все основания считать, что применяемые средства психической регуляции позитивно сказались на эффективности соревновательной деятельности юношей-спортсменов 16-17 лет в смешанных боевых единоборствах.

Анализ соревновательной деятельности испытуемых проводился дважды: для оценки исходного состояния и для оценки конечного состояния (под воздействием ряда факторов применения средств и методов психической регуляции).

Показатели соревновательной деятельности юношей - спортсменов 16-17 лет в смешанных боевых единоборствах приведены в таблице 7.

Таблица 7

Динамика показателей психических качеств спортсменов смешанного стиля в условиях соревновательной деятельности

Показатели	До (м/сек)	После (м/сек)	Достоверность различий, Р	Т, критерий
Простая реакция	204,8	201,3	<0,05	7
Простая реакция на приближение сигнала	209,3	205,4	<0,05	9,5
Реакция выбора	351,9	347,6	<0,05	7

Подводя итоги, в таблице 7 можно увидеть, что все показатели психических, сенсомоторных реакций, претерпели значительные изменения, отражаясь в положительной динамике оптимизации и контроля за своим психическим состоянием в условиях предбоевой-экстремальной деятельности.

Выводы:

1. Психические состояния в смешанных боевых единоборствах включают в себя характерное для этого вида деятельности соотношение и взаимодействие психических компонентов в определенный период времени. Они представляют собой систему, направленную на достижение определенного результата. Среди состояний, наиболее исследованных в спорте, можно отметить состояние стресса, тревоги, утомления, монотонии и психического пресыщения. Все виды психических состояний можно классифицировать по свойственным им признакам: по степени влияния на показатели спортивной деятельности, по проявлениям (внутренним и внешним) и по доминированию в том или ином актуальном отрезке спортивной деятельности и т.д.

2. Разработанная методика, была направлена на оптимизацию психологической подготовки юношей-спортсменов, на использование системы сознательного самопрограммирования для достижения успеха, как в спорте, так и в жизни. На учебно-тренировочных занятиях использовались задания, которые предполагали действия на развитие средств саморегуляции, формирование психологической подготовленности спортсмена в условиях стрессовой ситуации.

3. Результаты педагогического эксперимента подтверждают эффективность разработанной методики. Применяемые средства психической регуляции положительно отразились на эффективности соревновательной деятельности юношей – спортсменом 16-17 лет в смешанных боевых единоборствах. Все критерии соответствуют уровню статистической достоверности.

Литература:

1. Антохин А.В. Построение интегральной подготовки фехтовальщиков-рапиристов 15-16 лет: автореф. дисс. канд. пед. наук / Антохин Антон Викторович; ВНИИФК. - М., 2009. - 24 с.

2. Горбачев С.С. Психологическая регуляция состояния готовности боксера к экстремальной спортивной деятельности: автореф. дисс. канд. психол. наук / Горбачев Станислав Сергеевич. М.: МГУ, 2009. - 24 с.

3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. - 412 с.

4. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости спортсмена: Учебное пособие / Е.М. Семенова. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. - 256 с.

5. Онищук А.О., Фокин А.М. Влияние идеомоторной тренировки на эффективность выполнения упражнений // Инклюзия в физической культуре и спорте: Сборник научных и методических статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 97-103 с.

6. Фетисова С.Л., Фокин А.М., Мельникова Т.И. Особенности психофизиологического потенциала волейболистов-пляжников в зависимости от спортивной квалификации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. № 11. С. 138-146.

Педагогика

УДК:378.147

доктор педагогических наук, доцент Фролов Иван Валентинович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);

кандидат педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас);

кандидат педагогических наук, доцент Артюхин Олег Игоревич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (Арзамасский филиал) (г. Арзамас)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В теории и практике педагогической науки понятие интерактивного обучения не является новым, но целостная теория интерактивного обучения, до сих пор не выстроена. Следует отметить, что идеи интерактивного обучения не новы для отечественной и зарубежной педагогики и опираются на гуманистическую теорию в обучении. Теория интерактивного обучения в зарубежной педагогике получила свое начало в гуманистической психологии. Историческими предпосылками гуманистической идеи в русской философской мысли являлись философско-антропологические идеи, где в центре стоит человек. На современном этапе педагогическая наука должно использовать все имеющиеся достижения гуманистической педагогики, в центре которой находится личность обучающегося, его развитие, индивидуальные особенности. Интеграция идей гуманистической педагогики и теории интерактивного обучения в современную информационно-образовательную среду позволит создать такие формы, содержание и методы обучения и воспитания, которые обеспечат индивидуальное развитие личности.

Ключевые слова: интерактивное обучение, гуманистическая педагогика, личность.

Annotation. In the theory and practice of pedagogical science the concept of interactive training isn't new, but the complete theory of interactive training, still isn't built. It should be noted that the ideas of interactive training aren't new to domestic and foreign pedagogic and are guided by the humanistic theory in training. The theory of interactive training in foreign pedagogic has received the beginning in humanistic psychology. Historical prerequisites of the humanistic idea in the Russian philosophical thought were the philosophical and anthropological ideas where in the center there is a person. At the present stage pedagogical science has to use all available achievements of humanistic pedagogic in which center there is an identity of the student, his development, specific features. Integration of the ideas of humanistic pedagogic and the theory of interactive training into the modern information and education environment will allow to create such forms, contents and methods of training and education which will provide individual development of the personality.

Keywords: interactive training, humanistic pedagogic, personality.

Введение. Модернизация образования направлена на приоритет человеческой личности, развитие которой должно стать главной ценностью и важнейшим результатом учебно-воспитательного процесса. Новые ориентиры системы образования проявляются в различных направлениях ее развития: в построение системы непрерывного образования, личностно-ориентированного обучения, компетентного подхода в образовании, разработке инновационных методов обучения и построение информационно-образовательной среды. Одна из ключевых задач образовательного процесса состоит в том, чтобы выполнению учебных заданий придать дополнительные стимулы и смыслы, а учебное познание облечь в такие формы

деятельности, которые были бы притягательны обучающимся, созвучны их внутренним устремлениям. Для решения возникших мотивационных проблем необходимо усиление интерактивной модели обучения. Интерактивное обучение представляет собой специальную форму организации познавательной деятельности через активное диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой и осуществляемое в форме совместной деятельности в информационно-образовательной среде [1, 2].

Несмотря на то, что понятие «интерактивное обучение» широко применяется в научно-методической литературе, имеет различные по своей сущности трактовки и содержание. Основа интерактивного обучения опирается на идеи гуманистической педагогики. Главными понятиями которой являются «самоактуализация», «личностный рост», «развивающая помощь». В связи с этим целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий, а изменение личности обучающегося, смещение акцентов на самостоятельность и самооценку своей деятельности. Задачами интерактивного обучения становится саморазвитие личности, поиск своей индивидуальности и самоактуализация.

Изложение основного материала статьи. В теории и практике педагогической науки понятие интерактивного обучения не является новым, но целостная теория интерактивного обучения, до сих пор не выстроена. Следует отметить, что идеи интерактивного обучения не новы для отечественной педагогики и опираются на гуманистическую теорию в обучении. Интерактивная педагогика выделяет ряд отличительных черт, которые изменяют поведение, установки и личность обучающегося – это личностная вовлеченность, самоиницируемая вовлеченность и его проникающая способность. Таким образом, человек в рамках интерактивного подхода к образованию рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Идея гуманизации является основой интерактивной модели обучения.

Теория интерактивного обучения в зарубежной педагогике нашла отражение в исследованиях Дж. Дьюи, А. Маслоу, Дж. Г. Мида, К. Роджерса и др. Западной философско-педагогическая мысль в XX в. стала рассматривать понятие «гуманизм» с позиций человеческой свободы, этического выбора человеком системы ценностей и смыслов человеческого бытия, а также способности личности к ответственности, самоактуализации, определения своей собственной свободы, среды, ближайшего окружения и готовности каждого человека ответить за свои действия.

В основе педагогической теории интерактивности лежит теория интеракционизма социальной психологии, основоположником которой является Дж. Г. Мид. Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, опирающейся в качестве своей философской базы на экзистенциализм, развивалась в 50–60 гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как Дж. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерс и др. [5].

«Мышление – единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум», – утверждал американский философ, социолог, психолог и видный представитель прагматизма, одного из ведущих направлений в философии и педагогике в США, Дж. Дьюи (1859–1952). В своей основной идее он ставил ребенка в центр педагогической вселенной и считал, что образование должно вращаться вокруг него. В качестве критерия истины прагматисты признают пользу, при этом значимость пользы определяется чувством «внутреннего удовлетворения», или «самоудовлетворения». Идеи Дж. Дьюи оказали большое влияние на школу и дошкольное воспитание в Америке и других странах, были частью движения за «новое воспитание». Прагматическая педагогика Дж. Дьюи была рассмотрена и принята во многих зарубежных странах [3].

Признавая рост и развитие ребенка как самостоятельные субстанции, Дж. Дьюи в то же время обращал внимание на необходимость управления этим сложным процессом в образовании, оказывая ему помощь в освоении знаний и проявлении активности в деятельности с тем, чтобы она была эффективной и результативной и оказывала стимулирующее влияние на рост и развитие ребенка. Таким образом, управление заключается в содействии росту ребенка, «подталкивании» его активности в определенном направлении, направлении деятельности к ее собственной цели.

Продолжателем идей Дж. Дьюи стал американский психолог и психотерапевт Карл Роджерс (1902–1987). К. Роджерс оказал значительное влияние как на психологию и психиатрию, так и на образование. Отстаивая гуманистический взгляд на человека, К. Роджерс выдвигает в качестве ведущей идею о том, что важнейшей частью процесса передачи молодому поколению опыта и знаний накопленных цивилизацией, должно стать «признание естественной и непреходящей ценности каждого человека, важности человеческих взаимоотношений в процессе воспитания». Он создал свою собственную концепцию обучения, выделяющую два основных типа обучения, значимые для человека: традиционное и человекоцентрированное. Он выступал противником некоторых положений традиционной педагогики, при которых обучающийся пассивно получает интеллектуальные знания, которыми обладает учитель. А именно: учитель обладает знаниями, учащиеся должны их усвоить; базисные элементы – это уроки, экзамены; учитель является руководителем, а обучаемый – подчиненным; обучаемый не определяет ни целей, ни методов, ни содержания и не имеет права выбирать учителей, взаимное доверие учителя и обучаемого минимальное. Альтернативная педагогика выделяет ряд отличительных черт, которые изменяют поведение, установки и личность обучающегося – это личностная вовлеченность, самоиницируемая вовлеченность и его проникающая способность [7]. К. Роджерс считал необходимым перенос акцента с преподавания на учение в процессе обучения, создание таких условий для преподавания, чтобы оно перестало быть простым переносом информации, а являлось фасилитацией осмысленного учения. Под фасилитацией К. Роджерс понимает и облегчение, и стимулирование процесса учения для учащегося. Это означает создание интеллектуальной и эмоциональной обстановки в аудитории, а также атмосферы педагогической и психологической поддержки. К. Роджерсом было сформулировано девять основных положений человекоцентрированного подхода:

1. Фасилитатор достаточно уважает себя и учащихся, чтобы убедиться в том, что они, как и он сам, думают о себе и учатся для себя.
2. Фасилитатор руководствуется своим опытом.
3. Фасилитатор разделяет с другими ответственность за обучение и воспитание.
4. Обучаемый выстраивает и развивает свою собственную программу самостоятельно или совместно с другими.
5. Учащийся сам оценивает уровень обученности и воспитанности.

6. Учащийся собирает информацию от других членов группы и преподавателя.
7. Постепенно создается климат, облегчающий учение.
8. Все направлено на постоянное поддержание учебно-воспитательного процесса.
9. Самодисциплина заменяет внешнюю дисциплину.

Согласно теории К. Роджерса, обязанность педагога – мотивация обучающихся к учению. Педагог должен вести себя естественно, понимать, а главное, принимать внутренний мир обучающихся, создавать условия для поддержки (фалиситации) их обучения и в целом развития личности. Если необходимые составляющие отсутствуют, преподаватель оказывает губительное влияние на личность обучающихся. Выделяя основные установки учителя-фасилитатора, К. Роджерс руководствуется некоторыми методическими приемами:

- 1) применение ресурсов учения и создание особых условий, которые облегчают обучающимся их использование и обеспечивают им психологическую и физическую доступность;
- 2) формирование различных обратных связей между преподавателем и учащимися в процессе обучения;
- 3) заключение групповых и индивидуальных контрактов с обучающимися;
- 4) формирование процесса обучения в разновозрастных группах;
- 5) распределение обучающихся на две группы – склонных к гуманистическому и к традиционному обучению;
- 6) создание групп свободного общения для повышения уровня психологической культуры межличностного общения и актуализации личностных установок.

Еще одним сторонником гуманистической педагогики был А. Г. Маслоу. Американский психолог, основатель гуманистической психологии. Демократизацию школы и гуманизацию воспитания и обучения он видел главной целью своей психолого-педагогической практики. Лидер гуманистической психологии настаивал на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, на бережном отношении к личности ребенка, который становится участником педагогического процесса. Признается значимость воспитания, основанного на сотрудничестве учителя и ученика, поэтому особое значение придается формированию нового понимания педагогической культуры учителя. Учителю необходимо было не только знать методы и приемы педагогического воздействия и взаимодействия, но и уметь их применять с пониманием смысла, ценности, внутреннего содержания, связи с опытом личности ученика. Ученик перестает быть объектом целенаправленных воздействий педагога. Он становится субъектом образования, творцом, инициатором процесса собственного учения [6].

Историческими предпосылками гуманистической идеи в русской философской мысли XIX – XX вв., являлись философско-антропологические идеи, где в центре стоит человек. Основателями которой являлись такие великие педагоги как К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, Г.П. Щедровицкий, В.А. Сухомлинский и др. Одним из основоположников гуманистического направления в отечественной педагогике является педагог-теоретик и практик К. Д. Ушинский (1824-1870). Основной целью образования по К. Д. Ушинскому - развитие активной и творческой личности учащегося, в процессе обучения он считал важным создать атмосферу товарищества, сотрудничества ученика и педагога. Новой педагогической идеей была постановка перед учителем задачи научить учеников учиться. Следуя принципу развивающего обучения, он утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания, где указывал на единство этих двух начал в формировании гармонично развитой личности. К. Д. Ушинский выделил принципы воспитывающего обучения:

1. Обучение должно строиться с учетом возрастных и психологических особенностей развития ребенка. Оно должно быть посильным и последовательным.
2. Обучение должно строиться на основе принципа наглядности.
3. Ход обучения от конкретного к абстрактному, отвлеченному, от представлений к мысли - естественен и основывается на ясных психологических законах человеческой природы.
4. Обучение должно развивать умственные силы и способности учеников, а также давать необходимые в жизни знания [8].

Разработанные К. Д. Ушинским принципы, лежат в основе теории интерактивного обучения. Развитие учения о человеке и личности в советский период представлено в работах С. И. Гессена и Г. П. Щедровицкого. Главной целью образования, по мнению С. И. Гессена, является приобщение личности к ценностям культуры, ее духовный рост в процессе этого приобщения. Основой его философско-педагогической концепции является положение, что обучение представляет собой процесс творческого взаимодействия двух сторон (учителя и учащегося), направленный на формирование духовно-нравственной личности, руководствующейся в своей жизни идеалами Истины, Добра, Красоты [4].

Первые попытки применения интерактивных методов обучения, были предприняты Г.П. Щедровицким. Для реализации системомыследеятельной методологии, он проводил организационно-деятельностные игры. Обучающиеся должны были, в течение 7-10 дней, решить предлагаемые проблемные ситуации: подготавливали доклады и сообщения иллюстрации, обменивались мнениями и т.п. с ведением протоколов заседаний и аудиозаписей для будущего анализа мероприятия. Организационно-деятельностная игра – это интеллектуальное соревнование и олицетворение практического характера системомыследеятельной методологии. Г.П. Щедровицкого (в период 1979-1993 г. было организовано и проведено 93 игры) [9].

Таким образом, несмотря на то, что основоположниками интерактивной модели обучения считаются американские ученые Дж. Дьюи, К. Роджерс и др. отечественные исследования привнесли в данное направление духовно-нравственную и культурологическую идею.

Выводы. На современном этапе педагогическая наука соединяет все имеющиеся достижения гуманистической педагогики, в центре которой находится личность обучающегося, его развитие, индивидуальные особенности. Она направлена на создание таких форм, содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают индивидуальное развитие личности.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что современная теория интерактивного обучения лежит на основе системно-деятельностного, дифференцированного, профессионально-ориентированного в образовании. Таким образом, понятие «интерактивное обучение» получило новый виток в педагогической науке, происходит его формирование и уточнение в новых реалиях глобальной информатизации. Отличительные признаки интерактивного обучения: диалоговое взаимодействие обучающихся между собой и обучающим с применением информационных и коммуникационных технологий и учетом психических

особенностей обучающихся; направленность на индивидуальную активность обучающихся; направленность обучения на личностный рост обучающихся или самоактуализацию личности; профессионально-ориентированное содержание; обучение осуществляется в открытой образовательной среде, где информационные технологии являются источником знаний, средством взаимодействия обучающихся между собой и педагогом.

Литература:

1. Артюхина М.С. Исторические предпосылки интерактивного обучения математике // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – Вып. 39: Серия «Педагогика» (История и теория математического образования). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. – С. 43-47.
2. Артюхин О.И., Артюхина М.С. Педагогическая интеракция как способ реализации синергетических идей в математическом образовании // Математика, физика, информатика и их приложения в науке и образовании: сборник тезисов докладов Международной школы-конференции молодых ученых. – М.: Московский технологический университет (МИРЭА), 2016. – С. 204-206.
3. Видякова З.В. Основные идеи демократической педагогики Джона Дьюи // Вопросы современной науки и практики, 2012. – №.3(41) – С. 85–92.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. Ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа Пресс, 1995. – 448 с.
5. Добрынина Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Добрынина Татьяна Николаевна. – Новосибирск, 2003. – 196 с.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и Личность / пер. с англ. СПб: Евразия, 2001. – 319 с.
7. Сиразеева А.Ф. Дидактическая концепция Карла Роджерса и ее реализации в педагогической практике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сиразеева Альбина Фернатовна. – Казань, 2009. – 205 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1971. – 1 т. – 584 с.
9. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. В кн. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 115–142.

Педагогика

УДК:378.2

преподаватель кафедры огневой подготовки Хадиков Роберт Шамильевич

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (филиал) ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нальчик)

ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Аннотация. Статья посвящена пристальному анализу изучения влияния физических упражнений на повышение уровня профессионализма и укрепление здоровья сотрудников органов внутренних дел. При этом роль физической подготовки, как важного средства повышения боеспособности сотрудников полиции, заключается в повышении боевого мастерства сотрудников ОВД; в воспитании моральных и психологических качеств личного состава; в повышении устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов.

Ключевые слова: физическая подготовка, служебно-боевая подготовка, повышение боеспособности сотрудников полиции, специальные методические приемы.

Annotation. The Article is devoted to a close analysis of the study of the impact of exercise on improving the level of professionalism and health of employees of the internal Affairs bodies. The role of physical training, as an important means of improving the combat capability of police officers, is to improve the combat skills of police officers; in the education of moral and psychological qualities of personnel; in increasing the body's resistance to adverse factors.

Keywords: physical training, service and combat training, increase of fighting capacity of police officers, special methodical receptions.

Введение. Физическая подготовка как составная часть боевой подготовки сотрудников органов внутренних дел - это процесс совершенствования физических способностей полицейских, осуществляемый с учетом особенностей их боевой деятельности и в соответствии с принципами обучения и воспитания. Практика и результаты исследований показывают, что физическая подготовка играет важную роль в системе научной организации труда.

Эффект от занятий физическими упражнениями может быть двоякий - острый, проявляющийся в непосредственном воздействии на работоспособность и производительность труда человека, и кумулятивный, накапливающийся, создающий наиболее благоприятный фон для выполнения производственной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Острое влияние на динамику работоспособности полицейского оказывают занятия по физической подготовке, которые проводятся в рамках служебно-боевой подготовки. Влияние кумулятивное создается в основном за счет занятий физическими упражнениями во вне служебное время - занятия в спортивных секциях, группах здоровья, самостоятельные занятия и активный отдых в выходные дни. Занятия физическими упражнениями в режиме рабочего дня в течение длительного времени (не менее полугодя) также оказывают влияние на организм человека.

Как показали наши исследования, активным отдыхом можно считать не только занятия физическими упражнениями в режиме занятий по служебно-боевой подготовке, но и занятия во вне рабочее время, способствующие более полному и быстрому восстановлению, что отмечалось самими испытуемыми.

Если механизмы влияния активного отдыха в режиме служебного дня довольно широко изучаются и в общих чертах эффект от занятий физической подготовкой в режиме рабочего дня понятен, то каким образом

занятия физическими упражнениями во внерабочее время показывают влияние на профессиональную деятельность сотрудников органов внутренних дел - изучено очень мало. В данном случае обычно говорят о неспецифическом влиянии занятий физическими упражнениями на организм человека и этим ограничиваются.

Изучение влияния физических упражнений на повышение уровня профессионализма и укрепление здоровья сотрудников в нашей стране проводилось многими учеными.

Проблема активного отдыха и физической подготовки на службе представляет большой теоретический интерес и имеет практическое значение. Она положена в основу при разработке самых различных средств физической культуры с целью борьбы с утомлением, повышения работоспособности и укрепления здоровья сотрудников полиции.

Разработка проблемы активного отдыха охватывает в настоящее время целое направление физиологии мышечной деятельности, труда и спорта.

Открытие И. М. Сеченова (1935), показавшее возможность улучшения условий отдыха за счет специально организованной мышечной деятельности, подчеркивает эффективность практического использования «активирующих» воздействий на организм физических упражнений.

Анализируя отмеченное им явление (получившее название феномена Сеченова или активного отдыха), И. М. Сеченов пришел к заключению, что непосредственной причиной его являются рефлекторные влияния, возникающие при включении мышц, работающих во время отдыха²³.

Наши исследования подтвердили, что потребность двигаться у занимающихся физической культурой выше, чем у не занимающихся. Она растет по мере увеличения времени, затрачиваемого на занятия, т. е. по мере увеличения количества движений. Но это возрастание потребности двигаться идет до определенного предела. Более подробное дифференцированное изучение затрат времени на различные виды занятий физической культурой и спортом позволит дать точную субъективную оценку двигательного режима.

Все приведенные выше факты позволяют установить, что следовые явления в организме людей, занимающихся физической культурой и спортом, положительно сказываются на их общей работоспособности и на трудовой деятельности. Следовые явления, содействующие расширенному воспроизводству биологического и биомеханического потенциала человека - укреплению его здоровья, совершенствованию биологических функций, кинематики и динамики движений, расширению сферы двигательных способностей и возможностей человека - играют значительную роль как в специфической, спортивной, так и в основной, совокупной трудовой деятельности. При этом возникает вопрос об определении количественных нормативов следовых явлений, их нижнем, минимальном и верхнем, максимальном порогах, ограничивающих зону положительного эффекта, зону благотворного влияния физической культуры на организм сотрудников органов внутренних дел. Этот вопрос тесно связан с разработкой и установлением оптимального двигательного режима трудящихся разных профессий, что является перспективными задачами научных исследований.

Физическая подготовка обеспечивает улучшение физического развития, укрепление здоровья полицейских, и, следовательно, является основным средством их физического совершенствования. При этом роль физической подготовки, как важного средства повышения боеспособности сотрудников полиции, заключается в повышении боевого мастерства сотрудников ОВД; в воспитании моральных и психологических качеств личного состава; в повышении устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов.

Повышение боевого мастерства сотрудников ОВД средствами физической подготовки находит свое выражение в повышении профессиональной работоспособности, использовании физических упражнений в системе профессионального отбора и в повышении эффективности профессионального обучения.

Степень снижения работоспособности полицейских в ходе выполнения учебно-боевых задач определяется многими факторами, среди которых особенно важным, а подчас и решающим, является уровень физической подготовленности. Рассмотрим это на отдельных примерах.

Отлично физически подготовленные полицейские в обычных условиях выполняют действия, связанные с маневром, почти на 20% быстрее, чем слабо физически подготовленные. Под влиянием утомления первые либо не снижают показателей выполнения этих действий, либо ухудшают их незначительно, а вторые действуют гораздо медленнее, чем обычно. Поэтому, при выполнении учебно-боевых задач разница в действиях на поле боя между отлично и слабо физически подготовленными солдатами резко увеличивается и достигает 35-40%²⁴.

В обычных условиях (в неутомленном состоянии) различий в стрельбе из автомата между отлично и слабо физически подготовленными полицейскими, при одинаковом уровне обученности, как правило, не наблюдается. Однако под влиянием физических нагрузок и нервно-психических напряжений меткость стрельбы из автомата у полицейских, слабо физически подготовленных, существенно снижается, тогда как у отлично физически подготовленных солдат она на протяжении длительных действий практически почти не изменяется.

Сохранение умственной работоспособности полицейских также тесно связано с уровнем их физической подготовленности. В обычных условиях показатели, характеризующие умственную работоспособность у лиц с различным уровнем физической подготовленности, существенно не различаются. Однако в сложных условиях, под влиянием физических нагрузок и психических напряжений снижение психических процессов у полицейских с высоким уровнем физической подготовленности сказывается значительно меньше, чем у полицейских с низким уровнем физической подготовленности. Через сутки после выполнения напряженных учебно-боевых задач показатели, характеризующие память, внимание, качество понимания и запоминания команд и целеуказаний, время и качество подготовки данных у отлично физически подготовленных полицейских почти полностью восстанавливаются, а у слабо физически подготовленных остаются заметно сниженными.

1. Ендальцев Б.В. Физическая культура, здоровье и работоспособность человека в экстремальных экологических условиях: монография. – СПб.: МО РФ, 2008. – 198 с.

²⁴2. Евсиков А. И. Профессионально-ориентированные технологии и методы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 162 с.

Таким образом, высокий уровень физической подготовленности позволяет значительно повысить устойчивость психических функций человека и обеспечить в условиях физических нагрузок и нервно-психических напряжений повышенную умственную работоспособность военнослужащих. Это имеет большое практическое значение, т. к. объем умственной деятельности полицейских всех юридических специальностей и родов войск постоянно увеличивается, а у военнослужащих многих специальностей умственная деятельность составляет основу их боевой работы.

Установлено, что при относительно более высоком уровне физической подготовленности полицейских обеспечивается и большая эффективность их профессионального обучения.

Это выражается в сокращении времени, затрачиваемого на овладение равнозначными задачами обучения, в большей прочности и стабильности профессиональных двигательных навыков, в способности длительное время сохранять устойчивую работоспособность под влиянием утомления и других факторов.

Многочисленные научные и практические доказательства роли высокого уровня физической подготовленности в успешности профессионального обучения не должны, однако, приводить к заключению, что любое соотношение в развитии физических качеств, любой спортивный опыт во всех случаях являются благоприятными. Часто хорошо физически подготовленные полицейские или отличные спортсмены неспособны овладеть той или иной юридической профессией. Причиной этому является выраженный недостаток в развитии профессионально важного качества или, наоборот, чрезмерное развитие качеств, плохо совместимых с особенностями данной профессии. Следовательно, для успешного профессионального обучения решающее значение имеет не максимально высокий уровень разносторонней физической подготовленности вообще, а определенная структура физической подготовленности, характеризующаяся оптимальным уровнем развития специфических для данной военной профессии физических и специальных качеств. Отсюда вытекает и важность специального подбора средств и методов физической подготовленности, применительно к особенностям учебно-боевой деятельности военнослужащих различных воинских специальностей, особенно связанных с наиболее сложными видами воинского труда.

Многолетний опыт физической подготовки убедительно показывает, что занятия физическими упражнениями и спортом, при соответствующей их организации и проведении, могут служить одним из важных средств воспитания моральных качеств полицейских. Наиболее эффективно, физическая культура может способствовать воспитанию таких качеств как добросовестный труд на благо общества, высокое сознание общественного долга, коллективизм и взаимопомощь, гуманное отношение и взаимное уважение между людьми, честность и правдивость, непримиримость к несправедливости.

Воспитание этих качеств у полицейских в процессе занятий физическими упражнениями и спортом возможно лишь при следующих условиях: направленность и целеустремленность всего процесса физической подготовки, правильный подбор содержания всех занятий, четкая организация и совершенная методика обучения и воспитания,

Процесс физического совершенствования создает благоприятные условия и для совершенствования различных сторон психики человека. Это определяется многообразием физических упражнений, активным характером деятельности сотрудников полиции в процессе занятий, тренировок, состязаний, необходимо постоянное преодоление внешних и внутренних трудностей, возможностью избирательного воздействия и дозирования психических нагрузок. Особенно велика роль физической подготовки в воспитании волевых качеств - целеустремленности, смелости и решительности, настойчивости и упорства, инициативности и находчивости, выдержки и самообладания.

Однако развитием волевых качеств не исчерпываются возможности физической подготовки. Исследования последних лет позволили вскрыть значение целенаправленного использования физических упражнений для воспитания самых разнообразных психологических качеств личности.

Восприятие пространства и времени, способность к точной оценке расстояний и интервалов времени, активность и устойчивость внимания к утомлению и внешним помехам, способность к широкому распределению и быстрому переключению внимания, зрительная и двигательная память, различные проявления эмоциональной устойчивости - любое из этих качеств может эффективно совершенствоваться в процессе физической подготовки.

Выводы. Важное значение для решения задач воспитания психологических качеств имеют содержание применяемых физических упражнений, характер трудностей, возникающих при их выполнении, психологические особенности конкретных видов упражнений и спорта и другие объективные условия деятельности в процессе физической подготовки. Поэтому наряду с правильным подбором упражнений решающее значение для воспитания психологических качеств у военнослужащих приобретает методика обучения и воспитания, особенно применение общих принципов воспитания и специальных методических приемов.

Следовательно есть все основания для того, чтобы рассматривать физическую подготовку как эффективное средство воспитания волевых и других психологических качеств сотрудников полиции, имеющих важное значение для их успешной боевой деятельности.

Таким образом, обобщение имеющихся научных данных и практики боевой подготовки позволяет заключить, что физическая подготовка и в современных условиях является важным фактором повышения боеспособности сотрудников органов внутренних дел.

Литература:

1. Горелов С.А. Физическое саморазвитие руководителя ОВД как фактор повышения его профессиональной работоспособности – Воронеж, Культура физическая и здоровье № 3, 2011. - 39 с.
2. Евсиков А. И. Профессионально-ориентированные технологии и методы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 162 с.
3. Ендальцев Б.В. Физическая культура, здоровье и работоспособность человека в экстремальных экологических условиях: монография. – СПб.: МО РФ, 2008. – 198 с.
4. Кочергин А.Н. Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 147 с.
5. Кумыков С.Х. Особенности процесса воспитания в ходе первоначальной подготовки сотрудников ОВД. // В сборнике: Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115-117.

6. Кумыков С.Х. Роль педагогики в первоначальной подготовке сотрудников ОВД. // В сборнике: Наука и научный потенциал - основа устойчивого развития общества сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 52-54.
7. Нагоева М.А. Познавательная деятельность слушателей: структура, особенности и пути активизации. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 182-185.
8. Нагоева М.А. Формирование самообразовательной компетентности студентов. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 266-269.
9. Торопов В.А. Огневая подготовка: учебник. – М.: Объединенная редакция МВД России, 2004. – 400 с.
10. Троян Е.И. Обучение боевым приемам борьбы в служебно-прикладной физической подготовке слушателей учебных центров МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 207 с.
11. Урумов А.В. Дидактические принципы преподавания дисциплины «Теория государства и права» // Юридическое образование и наука. 2010. № 3. С. 25-29.
12. Физическая подготовка: учебник // под ред. Торопова В. А., Ушенина А. И., Куликова М. Л. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2010. – 312 с.
13. Хадиков Р.Ш. Организационно-педагогические условия развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД и их реализация в системе первоначального обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 270.
14. Хадиков Р.Ш. Убеждение как один из основных коммуникативных способов воздействия на аудиторию в условиях образовательных организаций МВД России. // Евразийский юридический журнал. 2017. № 9 (112). С. 336-337.

Педагогика

УДК 378

кандидат психологических наук, доцент Халилуллин Фаиль Фаргатович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ

Аннотация. В статье актуализируется проблема воспитательного потенциала физической подготовки. Приводится перечень наиболее известных исследователей в данной области, с критических позиций пересматриваются распространенные взгляды на воспитательный потенциал физической подготовки будущих полицейских. Предложена и последовательно аргументирована идея о необходимости реализации воспитательного потенциала физической подготовки в отношении конкретных личностных качеств курсантов вузов МВД России, которые, как показало исследование, также являются важными и профессиональной точки зрения.

Ключевые слова: физическая подготовка, воспитательный потенциал, полицейский.

Annotation. In article the problem of educational potential of physical training is staticized. The list of the most famous researchers in the field is provided, from critical positions widespread views of the educational potential of physical training of future police officers are reconsidered. The idea about need of realization of educational potential of physical training concerning concrete personal qualities of cadets of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation which as has shown a research, also are important and the professional point of view is offered and consistently reasoned.

Keywords: physical training, educational potential, police.

Введение. Как известно, физическая подготовка является одним из важнейших аспектов профессионального становления сотрудника полиции, который должен быть постоянно готов к пресечению возможных преступных действий, в том числе с применением физической силы. Именно поэтому данному аспекту уделяется серьезное внимание в ходе профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, что выражается в проведении ежедневных учебных занятий, направленных на развитие физических качеств будущих полицейских. В ходе данных занятий курсанты совершенствуют свои характеристики в силе, скорости, выносливости и т.д., что непосредственно требуется, например, при силовом задержании правонарушителя, либо несении службы в патруле.

Изложение основного материала статьи. Будучи одной из учебных дисциплин, осваиваемых курсантами вузов МВД России, физическая подготовка позволяет большинству полицейских по завершению обучения показывать очень высокие показатели своего физического развития. При этом многим курсантам за время профессиональной подготовки присваиваются звания кандидатов и мастеров спорта России. Таким образом, важность и необходимость физической подготовки для развития профессиональных важных качеств будущих полицейских является очевидной и не требует дополнительных подтверждений.

Однако если в значении учебного предмета физическая подготовка является общепризнанной и прочно заняла свое место в системе осваиваемых курсантами вузов МВД России учебных дисциплин, то в виде воспитательного элемента она, к сожалению, практически не рассматривается. С.Н. Баркаловым, в результате анализа научной и учебно-методической литературы по вопросу повышения эффективности физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России, был сделан вывод о том, что в ней не отражены в должной мере формы и методы воспитательного воздействия на обучающихся [2].

В тоже время, как показывают многие исследования (Гальцев С.А., Груздев Г.И., Кустов П.В., Масимов З.П. Моськин С.А., Платонов Д.А., Скопинцов П.И. и др.) воспитательный потенциал физической подготовки для развития человека практически безграничен и не исчерпывается сугубо повышением физических характеристик. Более того, рассматривать физическую подготовку лишь как средство физического развития человека является абсолютно неверным, поскольку тренировки и упражнения предполагают и динамику личностных, и, прежде всего, волевых качеств.

Практика показывает, что курсант, не имеющий достаточно развитой воли, решительности, целеустремленности и других, важных для серьезных физических нагрузок качеств, не достигнет удовлетворительных результатов в данном разделе профессиональной подготовки. Поэтому физическая подготовка в образовательных учреждениях МВД России построена на важнейших педагогических принципах природосообразности, систематичности и последовательности, позволяя будущим полицейским постепенно развивать требуемые личностные качества. Именно этот «двойной» результат позволяет говорить о реализации воспитательного потенциала физической подготовки, способствующей одновременно решению и учебных и воспитательных задач.

В целом, проблема воспитательного потенциала является достаточно изученной в педагогической науке, поскольку научные поиски в данной области научного знания велись еще в 70-х гг. прошлого века. Ключевыми исследованиями в этой сфере можно назвать работы А.И.Михеева (1996), И.В. Манжелей (2005), М.Г.Резниченко (2009) М.П. Нечаева (2011) и др., заложивших важные методологические основы в актуализации и изучении воспитательного потенциала образовательной среды.

В тоже время, и особенно применительно к физической подготовке курсантов вузов МВД России, воспитательный потенциал чаще всего рассматривается слишком общо, как некоторая существующая сама по себе неделимая целостность, реализация которой однозначно приводит к личностному развитию будущих полицейских. Такое, не совсем верное видение воспитательного потенциала приводит к тому что, учебные занятия по физической подготовке также воспринимаются как средство общего воспитания курсантов, без учета его конкретных направлений. Таким образом, воспитательный потенциал физической подготовки будущих полицейских в равной мере может способствовать нравственному, эстетическому, патриотическому и всем другим видам воспитания, что не может быть правильным. Так, например, достаточно сложно представить воспитательный потенциал физической подготовки в области семейного, правового или гражданского воспитания, поскольку данные области воспитательной работы ни имеют никакого отношения к физическому развитию человека. Весьма сомнительным также представляется воспитательный потенциал физической подготовки в области экологического, интернационального, или экономического воспитания, поскольку данные сферы жизнедеятельности в тренировочном процессе затрагиваются лишь опосредованно. Исходя из этого, воспитательный потенциал физической подготовки курсантов вузов МВД России не может рассматриваться как универсальное средство воспитания будущих полицейских и должен использоваться избирательно.

Это, в свою очередь, требует поиска точек соприкосновения учебного и воспитательного процесса, тех его элементов, которые, при их использовании, позволяли бы одновременно физически развивать курсантов вузов МВД России и, наряду с этим, способствовать дальнейшему становлению их личностных качеств. Но такая работа была бы обречена на неудачу, во-первых, ввиду многообразия личностных качеств человека, а во-вторых, по причине бесконечной вариативности самой воспитательной работы, которая, как известно, может осуществляться в различных формах, различными методами, средствами и т.д. Кроме того, в рамках приоритетного в современной образовательной системе компетентностного подхода, сегодня, в ходе профессиональной подготовки наибольшее значение имеют профессиональные компетенции и соответствующие им личностные качества будущих специалистов. Поэтому приступая к изучению воспитательного потенциала физической подготовки курсантов вузов МВД России важно обратиться к существующим стандартам профессионального образования специалистов правоохранительной сферы с целью определения приоритетных с точки зрения законодателя личностных качеств будущих полицейских. И здесь нельзя не согласиться со словами В.С.Романюка о том, что в данной области необходима большая работа всей системы подготовки кадров для правоохранительных органов по выработке новой образовательной концепции профессионального образования [4].

Поскольку на сегодняшний день проект федерального государственного образовательного стандарта по профессии полицейский не утвержден, анализу подвергались аналогичные нормативно-правовые акты по наиболее распространенным специальностям, обучаемым в вузах МВД России. К таким специальностям относятся следующие: 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности; 40.05.02 Правоохранительная деятельность; 40.03.01 – Юриспруденция и др.

Изучение данных стандартов показало, что профессиональная подготовка будущих полицейских, предусматривает овладение ими определенным перечнем компетенций, в структуре которых содержатся и личностные качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности. К таким качествам, прежде всего, относятся трудолюбие, отзывчивость, терпеливость, усердие, ответственность, дружелюбность, честность, активность, решительность, осторожность и т.д. Разумеется, все эти качества прямо не указаны в вышеназванных документах, однако обладание теми или иными компетенциями предполагает их наличие. Так, например, обеспечение законности невозможно без честности, оказание помощи – без толерантности и отзывчивости, раскрытие преступлений – без трудолюбия и терпеливости и т.д.

Дальнейшее изучение воспитательного потенциала физической подготовки в формировании данных личностных качеств будущих полицейских потребовало проведения сравнительно-сопоставительного анализа.

Так, рассматривая трудолюбие как ярко выраженное положительное отношение будущего полицейского к правоохранительной деятельности, отчетливо проявляющееся на поведенческом уровне, отметим богатые возможности физической подготовки по развитию данного личностного качества. По сути, ни одно тренировочное занятие не может быть признано успешным, если курсант не проявит своего трудолюбия. Физическая подготовка это, прежде всего, труд, причем труд довольно тяжелый, поэтому если у будущего полицейского не сформирована потребность и желание работать, его тренировочная деятельность будет неэффективной. Как справедливо отмечает Р.Ш. Абдрахманов, связь физического воспитания с трудовым, помимо сходства физических усилий, проявляется и в том, что в процессе занятий физической культурой и спортом формируется положительный психический настрой на трудовые, двигательные действия, а также психологическая готовность к трудовым усилиям [1].

Иначе говоря, полноценные занятия физической культурой с высокой степенью вовлеченности курсанта, не только прививают ему желание и мотив к дальнейшим тренировкам, но и формируют положительный настрой ко всей трудовой деятельности, связанной как с физическим, так и умственным трудом. Фактически, дисциплина физических тренировок это та же самая трудовая дисциплина, поскольку во втором случае

меняется лишь содержательная часть труда. Исходя из этого, можно утверждать, что физическая подготовка непосредственно способствует воспитанию такого профессионально важного личностного качества будущих полицейских как трудолюбие.

Сходные рассуждения можно привести и в отношении воспитательного потенциала физической подготовки по развитию таких личностных качеств будущих полицейских как терпеливость, усердие и ответственность, без которых занятия физической культурой и спортом также становятся малоэффективными. Поступление в образовательную организацию МВД России требует от абитуриента выдающихся физических качеств, добиться которых, полагаясь лишь на природные задатки, практически невозможно. В каждом случае успешное прохождение вступительных испытаний по физической культуре это результат терпеливости и усердия в предшествующих тренировках. Именно терпеливость, как свойство личности преодолевать с помощью воли затруднительные явления или события, обеспечивает выполнение действий на пике физических возможностей человека. Также на основе терпеливости постепенно расширяются и сами границы этих возможностей, когда те или иные конкретные скоростные или силовые показатели курсантов, будучи изначально максимальными, становятся затем средними или даже минимальными. Терпеливость также предполагает и усердие, т.е. определенную продолжительность физических упражнений, что также способствует привыканию к тяжести тех или иных нагрузок.

Эти же качества потребуются курсантам и в дальнейшем, при сдаче различных спортивных нормативов, поскольку требования к уровню физического развития в ходе обучения постоянно повышаются. Поэтому, не имея терпеливости и усердия, не развивая эти качества, в том числе в ходе физической подготовки, будущие полицейские будут испытывать затруднения в ходе всего обучения. Кроме того данные качества важны и в дальнейшей профессиональной деятельности сотрудников полиции, когда терпеливость нужно будет проявлять в беседах с гражданами, несении дежурств, выполнении однообразной и монотонной работы и в других случаях.

Рассматривая воспитательный потенциал физической подготовки в аспекте развития отзывчивости и дружелюбности важно отметить, что физическая культура и спорт изначально основываются на понятиях дружбы и товарищества. В спорте нет вражды, а есть соперничество, которое в большинстве случаев основано не на победе над противником, а над самим собой. Практика показывает, что даже на многих спортивных соревнованиях, в которых принимают участие курсанты, борьба между ними ведется в разумных пределах любительского спорта, когда соперники после состязаний расстаются доброжелательно.

Поэтому физическая подготовка в вузах МВД России является в некотором роде воспитательным пространством, объединяющим курсантов на идеях совместной тренировки, предполагающей как физическую, так и моральную поддержку, обмен опытом и т.д. Развитию дружелюбности способствует и игровая сущность многих видов спорта, особенно командных, когда ради общей победы иногда необходимо жертвовать личными интересами.

Отзывчивость также является одним из неперенных атрибутов физической культуры и спорта, особенно в тех случаях, когда требуется страховка, или прямая помощь при выполнении упражнения, либо травмировании спортсмена. При этом поддержка более опытных спортсменов может выступать и как элемент их личной самореализации. Так, по результатам исследования Л.В. Бянкиной, И.А. Егоровой, Т.Л. Сухоловской 48% юношей и 30% девушек при занятиях физической культурой и спортом реализуют свои статусные мотивы [3].

Воспитательный потенциал физической подготовки способствует и развитию честности курсантов вузов МВД России, поскольку обман, подлог и другие варианты подделок результатов в физической культуре и спорте являются попросту невыгодными, т.к. напрямую связаны с личным здоровьем. В связи с этим, человек, не достигая запланированных при начале упражнения или тренировки результатов, четко осознает количество и объем возникающих затруднений, отдает себе полный отчет о своих физических возможностях. Он понимает, что на данный момент времени этот результат является его пределом, либо то, что в ходе занятий им было потрачено недостаточно усилий. Зная методику выполнения упражнений или выполняя их под наблюдением педагога, для курсанта также не остается варианта и для частичного и более облегченного выполнения необходимых в ходе тренировки действий, что также исключает возможный самообман.

Развитию честности также способствует и публичный характер физической подготовки будущих полицейских, когда в ходе учебных занятий курсант не может позволить себе «схалтурить» и выглядеть в глазах своих товарищей и сокурсников слабым, вызывая их жалость, снисхождение или даже пренебрежение. Честность развивается у курсантов и в ходе выполнения самих физических упражнений, когда необходимо точно рассчитывать свои силы, понимая, что никаких дополнительных ресурсов не появится. Развиваясь в ходе физической подготовки такое личностное качество как честность, затем проявляется и в профессиональной деятельности, когда сотрудник полиции следует принципу законности, пресекает коррупционные риски и т.д.

Активность и решительность всегда являются отличительными особенностями спортсменов, поэтому развитие этих личностных качеств также определяет воспитательный потенциал физической подготовки курсантов вузов МВД России. Принцип активности является едва ли не определяющим при занятиях физической культурой и спортом и предполагает интенсификацию той или иной деятельности, что наиболее всего соответствует рассматриваемой нами сфере. Активным называют такого человека, который испытывает потребность не только в движении, но и во взаимодействии с окружающим миром, человека самостоятельного, инициативного, творческого. Все эти характеристики воспитываются в ходе физической подготовки, когда будущие полицейские постепенно развивают свою двигательную активность, становятся более инициативными при выполнении групповых упражнений, начинают творчески относиться к физической культуре. Наиболее ярко это проявляется при проведении в вузах МВД России спортивных праздников, организаторами которых в большинстве случаев становятся сами курсанты. Данные мероприятия в полной мере позволяют раскрыть и преумножить творческий потенциал будущих полицейских, активизируя не только физическую составляющую, но и учебную деятельность курсантов в целом. По мнению Г.М.Соловьева и И.Е.Шаталовой основными целями воспитательной работы кафедр физической культуры должны являться преобразование процесса физического воспитания в активный процесс самовоспитания и самообразования в области физической культуры и здорового образа жизни в целом, интеграция его в профессионально важные качества будущего специалиста, обеспечивающие ему активную жизнедеятельность, профессиональную работоспособность и долголетие [5].

Наконец, рассматривая воспитательный потенциал физической подготовки будущих полицейских в области формирования такого личностного как осторожность, хотелось бы подчеркнуть, что решение вопросов безопасности всегда должно предшествовать проведению физических упражнений, поскольку большая часть из них при неумелом выполнении, общей неподготовленности, либо нарочито показной манере исполнения весьма травмоопасны. И в этом смысле угрозу представляют даже наиболее простые легкоатлетические упражнения, осуществляемые, например, без предварительной разминки, что чревато растяжениями и вывихами. Еще большее значение это личностное качество имеет при выполнении силовых упражнений, где каждое неосторожное движение грозит более серьезными травмами. Поэтому занятия физической культурой и спортом неизбежно связаны с воспитанием осторожности у будущих полицейских, без которой тренировки могут завершиться досрочно. Для дальнейшей профессиональной деятельности осторожность еще более значима, в особенности для сотрудников оперативных служб, регулярно преодолевающих угрозы для своей жизни и здоровья.

Выводы. Таким образом, мы убедились, что воспитательный потенциал физической подготовки может выступать действенным средством развития тех или иных качеств будущих полицейских. При этом многие из этих качеств являются также и профессионально важными, и их отсутствие может выступать серьезным препятствием для осуществления правоохранительной деятельности. Все это позволяет сделать вывод не только об уместности, но и необходимости профессионально-ориентированной реализации воспитательного потенциала физической подготовки будущих полицейских. На практике такой подход позволит осуществлять воспитание курсантов более концентрированно и целенаправленно, интегрируя его трудовое, нравственное и профессиональное направления.

Литература:

1. Абдрахманов Р.Ш. Педагогические условия формирования трудолюбия младших подростков средствами физического воспитания (на опыте сельских школ республики Татарстан) // автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. п. н. - Казань, 2005. - С. 18.

2. Баркалов С.Н. Воспитательный аспект в физической подготовке курсантов образовательных организаций МВД России // в сб.: Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Физическая подготовка и спорт. – Орёл: изд-во «Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В.В. Лукьянова», 2015. - С. 22-25.

3. Бянкина Л.В., Егорова И.А., Сухоловская Т.Л. Мотивы занятий физической культурой студентов колледжа в системе формирования общекультурных компетенций // Наука и спорт: современные тенденции. 2014. Т. 2. № 1 (2). - С. 113-117.

4. Романюк В.С. Перспективы реформирования системы обучения в образовательных учреждениях системы МВД РФ в свете болонской конвенции // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2010. № 1. - С. 121-129.

5. Соловьев Г.М., Шаталова И.Е. Познавательная активность как результат деятельностного отношения студентов к физической культуре // Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. - С. 77-80.

Педагогика

УДК 378:316.647-053.6

преподаватель Хамукова Бэлла Хасанбиевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп);
преподаватель Шхахутова Зарема Зориевна
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования толерантного отношения в студенческой среде. Особое внимание уделено технологии воспитания толерантности к иностранным студентам.

Ключевые слова: толерантность, иностранные студенты, технологии воспитания, воспитательная деятельность, толерантное отношение.

Annotation. This study is devoted to the problem of forming a tolerant attitude in a student environment. Particular attention is paid to the technology of tolerance education for foreign students.

Keywords: tolerance, foreign students, education technologies, educational activities, tolerant attitude.

Введение. На протяжении всей истории развития человечество постоянно сталкивалось с разнообразием культур, религий, традиций, интересов, политических и нравственных представлений. Сегодня, как никогда ранее, становится важным понимание, что в этом многообразии необходимо научиться находить единство и гармонию, в отсутствии которых теряется смысл и безопасность существования человека и его будущего.

Современный этап развития системы воспитания актуализирует новую цель – формирование этнической толерантности. Особую актуальность данная проблема приобретает для современной поликультурной России. В настоящее время возникает необходимость формирования человека, толерантного к представителям других национальностей.

Формулировка цели статьи: теоретически обосновать необходимость внедрения технологии воспитания толерантного отношения к иностранным студентам, обучающимся в вузе.

Изложение основного материала статьи. Социальная ответственность, понимание необходимости консолидации усилий во имя общего блага проявляются в признании и уважении прав других людей и культур. Декларации принципов толерантности, утвержденных Генеральной конференцией ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г., говорит, что толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [3, с. 262].

Одной из граней толерантности является «готовность принять «других» такими, как они есть, и взаимодействовать с ними на основе понимания и согласия» [2, с. 145].

Развитие и формирование оптимальной толерантности у субъектов межэтнического взаимодействия отражает уровень культуры межнационального общения, являющейся средством достижения межнационального согласия, показателем зрелости людей, их готовности к сотрудничеству и выступает одним из способов снижения межэтнической напряженности, разрешения и предотвращения конфликтов подобного рода, выработанный на сегодняшний день [4, с. 305].

Л.М. Дробижева, исследуя феномен общероссийской идентичности, отмечает, что межнациональное согласие «... означает не только уважение к другим, но и стремление к решению межнациональных (межэтнических) проблем через диалог, достижение взаимоприемлемых решений, межличностное и межгрупповое доверие, согласованные ценностные ориентации, общее видение «образа мира» [1, с. 379].

Воспитание толерантности у учащейся молодежи следует рассматривать, исходя из особенностей воспитательного процесса и дефиниций данного явления, как целенаправленный, планомерный процесс формирования у студентов терпимого отношения к иному рода взглядам, нравам, привычкам, терпимости и уважения по отношению к особенностям различных народов, наций, религий; как процесс развития толерантного сознания, мировоззрения, чувств, качеств и свойств личности, а также способности к толерантному взаимодействию.

Поскольку жизнь в обществе не возможна без общения и социализации, внедрение социальных норм толерантности за счет обучения студентов российских вузов основам толерантного поведения и общения становится необходимым условием гармонизации общественных отношений и должно стать результативно-целевой основой конструирования толерантного образа жизни.

Иностранцы студенты составляют все более актуальный и важный источник этнокультурного многообразия. Они обогащают культурную многоплановость своей родной культурой и этническими знаниями. Кроме того, иностранные студенты помогают преподавателям и студентам развивать свою культурную восприимчивость и навыки в работе с людьми с разным социокультурным бэкграундом.

В основу реализации технологии педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности студентов факультета Педагогика и психологии АГУ заложены стратегии развития и формирования. Применительно к нашему исследованию, развивающая стратегия обеспечит воплощение условий, стимулирующих формирование этнической идентичности и этнического самосознания обучающейся молодежи, их успешную социализацию в условиях поликультурного образовательного пространства. С этой позиции можно выделить непосредственное и опосредованное сопровождение процесса толерантного отношения к иностранным студентам. Характерной особенностью непосредственного сопровождения является обращение к конкретной личности в процессе взаимодействия преподавателя и студентов. Опосредованное сопровождение осуществляется с помощью различных элементов культуры. Для данного вида сопровождения характерно обращение к студенческой группе в целом. В данном случае обеспечивается провоцирование обучающихся на самостоятельный поиск решения проблемы.

Формирующая стратегия обеспечивает возможность проведения отбора и структурирования содержания, разработку учебно-методического обеспечения (учебно-методических пособий, программы внеурочной деятельности, методические рекомендации, диагностический инструментарий) формирования этнокультурной компетентности студентов. На факультете в рамках обучения изучается дисциплина «Толерантное отношение в поликультурной среде».

Технология педагогического сопровождения позволяет осуществлять формирование этнокультурной компетентности студентов на основе поэтапной социализации в условиях поликультурного образовательного пространства на монокультурном (освоение родной этнокультуры и свойственных ей способов мышления), межкультурном (постижение этнокультур народов конкретного региона), интеркультурном (способность к межкультурному взаимодействию и диалогу) уровнях.

Условия воспитания терпимости у студентов целесообразно объединить в четыре группы: социальные, психологические, педагогические, персонафицированные (личностные).

Молодежная мастерская психологического консультирования АГУ в течение многих лет реализует тренинговую работу, которая направлена на оказание позитивного влияния на молодежь Республики Адыгея. Студенты-психологи проводят Дни тренингов. Тренеры овладевают необходимыми лидерскими компетенциями, получают методологическую помощь и поддержку в выборе игр, упражнений, кейсов, тренинговых блоков. Весьма важным в тренинговой работе является эффект ментальных проекций и инсайтов, которые в процессе обучения возникают у участников [5, с. 120].

Технологии формирования толерантного отношения в студенческой среде предусматривают вовлечение молодежи в региональные мероприятия. В сентябре иностранные студенты вместе с другими обучающимися АГУ приняли активное участие в праздновании 160-летнего юбилея со дня основания города Майкопа. Студенты-иностранцы в красочных национальных костюмах вместе с преподавателями факультета торжественно прошли в уже ставшем традиционным Параде студенчества, шествие которого началось по улице Краснооктябрьской от Городского парка культуры и отдыха и завершилось на площади Ленина.

Проходя по улицам города, преподаватели провели для них ознакомительную экскурсию, связанную с историей города и культурой его жителей. В заключении мероприятия на площади Ленина была проведена большая концертная программа, кульминацией которой стал праздничный джегу с уже полюбившимися иностранными учащимися зажигательными адыгскими танцами. Положительные эмоции и яркие впечатления от участия в праздновании Дня города, по словам студентов, явились очередным шагом в процессе познания русского языка и многогранной российской культуры.

«Мы вместе - мы едины» - именно под таким лозунгом в актовом зале АГУ проходил фестиваль национальных культур, где собрались сотни студентов, представляющие разные города, республики, страны и континенты.

«Данный фестиваль очень важен для нашего университета, так как в этот день огромное количество представителей различных национальностей сближаются, находят общий язык и общие интересы. Я горжусь тем, что АГУ является многонациональным, что позволяет студентам обмениваться знаниями и интересами», - такими словами поприветствовал собравшихся ректор АГУ Рашид Хунагов.

Одним из волнующих и эмоциональных моментов стал выход на сцену участников XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Сочи. Ребята, которые представляли наш вуз на таком масштабном

мероприятия, поделились со всеми своими эмоциями и впечатлениями. Также отличившиеся представители студенчества были награждены администрацией города за значительный вклад в реализацию муниципальной программы «Молодежь столицы Адыгеи». Завершился праздничная программа ярким концертом и дегустацией национальных блюд различных стран и народов.

На международном факультете Адыгейского государственного университета в рамках мероприятия «Наукоград» в феврале был проведен тренинг по формированию толерантных отношений в поликультурной молодежной среде. Помимо иностранных студентов из Сирии, Турции, Афганистана, Ирака, Конго, Монголии, Нигерии, в нем также принимали участие и школьники 8-10 классов города Майкопа, Республики Адыгея и городов Краснодарского края.

Этот год объявлен годом Волонтера. Считаем, что технология воспитания у студентов эмпатии, сопереживания к окружающему социуму является обязательной в рамках поликультурного образования.

Выводы. Таким образом, процесс формирования межнационального этнического согласия не может рассматриваться вне условий, в которых личность молодого человека развивается. Включенность человека в различные социальные группы является общим условием для всех молодых людей. Развитие и формирование оптимальной толерантности к иностранным студентам, как субъектам межкультурного взаимодействия, отражает уровень культуры межнационального общения, являющейся средством достижения межнационального согласия, показателем зрелости людей, их готовности к сотрудничеству и выступает одним из способов снижения межкультурной напряженности, разрешения и предотвращения конфликтов подобного рода, выработанным на сегодняшний день.

Литература:

1. Дробижина, Л.М. Межнациональное согласие: концептуальные подходы и социальная практика в российском обществе / Л.М. Дробижина // Российский Кавказ: проблемы, поиски, решения / под общ. ред. Р.Г. Абдулатипова, А.Н.З. Дибирова. – М.: Аспект Пресс, 2015. – С. 379.
2. Касимов, Р.Р. Формирование межкультурной толерантности как социально-педагогическая проблема / Р.Р. Касимов // Вестник ТГУ. – 2011. – Вып. 1 (93). – С. 145-149.
3. Риэрдон, Б.Э. Толерантность – дорога к миру / Б.Э. Риэрдон. – М.: ЮНЕСКО и др., 2001. – 301 с.
4. Хамукова, Б.Х. Формирование патриотизма обучающейся молодежи через реализацию межкультурного согласия [Электронный ресурс] / Б.Х. Хамукова // Организация работы по патриотическому воспитанию в образовательных организациях высшего образования: материалы Всерос. студ. науч.-практ. конф. (Майкоп, 21-24 ноября 2017 года). – Майкоп: ЭлИТ, 2017. С. 305-307. – Режим доступа: <http://201824.selcdn.ru/elit-060s/index.html>.
5. Шавернева, Ю.Ю. Прикладные аспекты подготовки практических психологов методом тренингов / Ю.Ю. Шавернева; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2016. – 126 с.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант 2-го курса Холдеева Наталья Андреевна

Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИЗМЕНЕНИЮ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Цель: Определение актуальности изменения принципа отбора и организации языкового и речевого материала с учетом изменением сферы общения обучаемых в результате развития информационно-коммуникационных технологий.

Результаты: обоснованы выводы о том, что актуализация отбора лексического материала для учебного процесса на основе анализа словаря реально-информативного общения обучаемых в интернете способствует решению задачи компетентностного подхода к обучению иностранного языка и успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, речевая компетенция, ситуативный подход, учебно-речевая ситуация, коммуникативные задачи, речевое действие.

Annotation. Objective: to Determine the relevance of changing the principle of selection and organization of language and speech material, taking into account changes in the sphere of communication of students as a result of the development of information and communication technologies.

Results: conclusions are substantiated that the actualization of the lexical material selection for the educational process based on the analysis of the dictionary of real-informative communication of students on the Internet contributes to solving the problem of competence-based approach to learning a foreign language and the successful formation of foreign-language communicative competence of students.

Keywords: Competency based approach, foreign language communicative competence, linguistic competence, speech competence, situational approach, teaching speech situation, communication tasks, verbal action.

Введение. Под лингвистическими основами методики преподавания иностранных языков понимается языковой и речевой материал, определенным образом отобранный и методически организованный в соответствии с целью обучения, внутриязыковыми закономерностями изучаемого языка, а также с учетом возможных трудностей его усвоения данной языковой аудиторией учащихся (С. Ф. Шатилов) [2].

Успех обучения практическому владению иностранным языком во многом определяется организацией языкового материала, которая должна быть адекватна коммуникативным целям обучения иностранным языкам. Эта организация должна быть комплексной, так как только комплексное объединение аспектов языка в речевых единицах на синтаксической основе — на уровне предложения — может быть основой речевой коммуникации (А.Н. Шапов) [1].

Проблема отбора речевых образцов не является до конца решенной в современной методике, так как принципы вычленения готовых предложений недостаточно теоретически обоснованы (А.Н. Шапов) [1].

Обоснование вывода о том, что актуализация отбора лексического материала для учебного процесса на основе анализа словаря реально-информативного общения обучаемых в интернете способствует решению задачи компетентностного подхода к обучению иностранного языка и успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Изложение основного материала статьи. С изменением сферы общения в результате развития информационно-коммуникационных технологий наиболее продуктивной в достижении целей компетентностного подхода к обучению иностранному языку видится реально-информативная направленность обучения.

Преимущественно реально-информативная направленность может быть придана обучению устной речи преобладанием культурно-бытовой тематики и применением в методике обучения вокабуляра, который используется обучающимся при общении в интернете, - в этом случае становится возможным обсуждение событий из их жизни. Естественно, что реально-информативное содержание каждой темы требует соответствующего лексического обеспечения и грамматического «инвентаря», а это, в свою очередь, обуславливает необходимость иного, отличного от используемого традиционного подхода к отбору и организации лексического и грамматического материала.

Практика использования учебно-методических изданий по английскому языку показывает, что во многих из них сохраняется тенденция к преподнесению лексического материала в отрыве как от современной речи носителей языка, так и от речи обучаемых в процессе реальной коммуникации в сети интернета.

Учащийся может при определенных условиях достигнуть высокой степени автоматизации действия (например, грамматического), но он никогда не дойдет до нужного уровня автоматизации (Б. А. Лапидус). Ученик может сконструировать предложение (иногда довольно быстро), но беспомощен при его использовании в речи. Навык, сформированный в условиях, принципиально отличных от условий коммуникации, неспособен к переносу.

Типичный пример – упражнения электронного учебника «Английский для взрослых» / «English for adults» (авторы Р. П. Мильруд, С. В. Логунова):

<p>1.- My dear! I need your help. - Yes, dear? I can help you. - Please give me my clean shirt. - Here you are. Take it.</p>	<p>- Моя дорогая! Мне нужна твоя помощь. - Да, дорогой? Я могу помочь тебе. - Пожалуйста, дай мне мою чистую рубашку. - Вот, пожалуйста. Возьми ее.</p>
<p>2 -Meet Harry. He is my good friend. - With pleasure. Your friend is my friend. Good to meet you, Harry. - Pleased to meet you. - My name is Liz. Be our guest [gest]. 3 -She is Louisa, right? - Yes, she is Louisa, my cousin. - So, your mother and her mother are sisters. - Yes, our mothers are sisters. 4 - I like your dog. - Yes, it is nice but it is not my dog. - Oh, I know. It is not your dog. - No, it is not my dog. It is the dog of Arthur Smith. It is Smith's dog. It is his dog. 5. -Your friend speaks very good English. - Yes, his English is very good. [4:060]</p>	<p>- Познакомься с Гарри. Он мой хороший друг. - С удовольствием. Твой друг - мой друг. Рад познакомиться, Гарри. - Приятно познакомиться. - Меня зовут Лиз. Будь нашим гостем. - Это Луиза, правильно? - Да, это Луиза, моя кузина. - То есть твоя мама и ее мама - сестры. - Да, наши мамы - сестры. - Мне нравится твоя собака. - Да, она хорошая, но это не моя собака. - О, я знаю. Это не твоя собака. - Да, это не моя собака. Это собака Артура Смита. Это собака Смита. Это его собака. - Твой друг говорит на хорошем английском (языке). - Да, его английский очень хорош.</p>

Здесь мы видим лишь формальное конструирование предложений без их функций в речи и безотносительно к ситуации. В то время как для речи на иностранном языке характерна ситуативная соотнесенность.

Ситуативный подход пронизывает весь процесс обучения иностранным языкам и включает отбор, организацию языкового материала, введение новых языковых единиц, формирование новых речевых навыков и обучение всем видам речевой деятельности. Под коммуникативной (речевой) ситуацией понимается «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществлял речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей» (А.А. Леонтьев). Представленная на уроке речевая ситуация является учебно-речевой в рамках которой строится обучений иноязычной речевой деятельности.

Учебно-речевая ситуация как методическая категория имеет разнообразные функции. Ситуация может выступать и как компонент содержания, и как прием обучения на разных этапах формирования речевых действий. Учебно-речевая ситуация как компонент содержания позволяет отобрать и организовать определенным образом языковой и речевой материал. Как прием обучения дает возможность планировать процесс формирования речевых навыков и умений (Е.Я. Григорьева) [1].

В условиях реально-информативной коммуникации внимание учащихся значительно больше поглощено содержанием предстоящего высказывания, чем при условно-речевом общении. Если исходить из положения, что изучение иностранного языка, по крайней мере на начальном и среднем этапе, всегда предполагает противоречие между содержанием и формой, то в условиях реального общения эти противоречия проявляются наиболее остро: чем интенсивнее "переживается" содержание, тем оно более личностно актуализировано, тем сильнее это содержание раздвигает рамки ограниченных возможностей иноязычной коммуникации.

В настоящее время сферы устной иноязычной общения, тематика для устной речи и чтения конкретизированы в тиражируемых учебных пособиях по иностранным языкам для каждого этапа обучения

иностранным языку. Эти учебные пособия и программы не учитывают новые возможности, предоставляемые уровнем развития инновационных информационно-коммуникационных технологий и не используют уже вошедшие в лексический запас пользователей интернета термины и выражения.

В подтверждение можно привести еще один отрицательный пример из того же электронного учебника «Английский для взрослых» / «English for adults»:

«7 Постройте расширенные высказывания.

1. Опишите свой персональный компьютер с использованием слов и выражений:

computer, work, big, small, to like, to enjoy, to think, to help, to do a good job *Подсказка примерного ответа:* My computer is not big. It is small. My computer can think. It helps me in my work. It helps me to do a good job. I enjoy working on my computer.

2. Опишите свою комнату с использованием слов и выражений: room, window, table, sofa, armchair, Internet, TV, big, small

Подсказка примерного ответа: My room is not small. It is big. There are two windows in my room. There is a table with a TV on it. There is a sofa and there are two armchairs near it. There is Internet there.

3. Опишите прочитанную книгу с использованием слов и выражений:

long, short, interesting, dull, funny, serious, good, bad, to like, to enjoy, reading *Подсказка примерного ответа:* This book is not short. It is long but it is not dull. This book is interesting. It is not serious. It is very funny. This book is very good.

I like it. I enjoy reading interesting books.» [4:101].

Описание компьютера в терминах «big, small, to like, to enjoy, to think, to help, to do a good job» или описание наличия интернета как «There is Internet there» вызовет насмешку даже у не очень увлеченного пользователя социальных сетей.

Лексический материал должен включать социально-культурный минимум, являющийся методическим эталоном, идиоматический минимум, минимум аутентичности.

Идиоматический минимум предполагает включение в лексику фразовые глаголы типа take in в значении «обмануть», например, Don't take me in! – «не обманывай меня!» и т. д., поговорки и поговорки.

Овладение минимумом аутентичности делает речь учащихся более естественной, поскольку характерным признаком аутентичности в английском языке является сдержанность, мягкость в высказываниях. Например, вместо того, чтобы сказать «фильм очень плохой» говорят This is not the best film – «фильм не очень хороший». Аутентичность речи неотделима от аутентичности поведения, знакомства с правилами поведения в быту и в обществе, принятыми в англоязычных странах – это и многое другое включается в аутентичность экстралингвистической информации.

Практический опыт показывает, что высокий уровень владения языком характеризуется не безукоризненно правильными речевыми структурами, а достаточно разнообразными структурами, соответствующими разговорной традиции носителей изучаемого языка. Здесь не всегда соблюдается согласование времен, широко используются краткие, усеченные конструкции, сокращенные реплики типа Yeah, Never, грамматические единства типа No, I am not. He is; A packet of crisps, did you say?; Only a half, please; Oh, dear! This seat-belt и т. п. Таким образом, в современные методики обучения иностранному языку целесообразно включить, помимо традиционно грамматической правильности, речевую адекватность грамматики.

В связи с интенсивным внедрением в жизнь общества компьютера и Интернета формируется особый язык Интернета; своеобразной является сфера его появления и распространения – электронная, глобальная, интерактивная. Специфика языка Интернета проявляется во всех областях: имеются особенности графические и орфографические, грамматические и дискурсивные.

В лингвистическом плане Интернет можно рассматривать как разновидность языка, который можно представить как особый дискурс. Выделяются свои особенности интернет-дискурса на разных уровнях языковой системы: лексическом, орфографическом, грамматическом, существует также специфическая этика (netiquette), под которой понимается совокупность культурно-обусловленных принципов и правил поведения людей, общающихся в среде Интернета. Важными характеристиками интернет-дискурса являются разнообразие жанров (электронная почта, синхронные и асинхронные чаты, виртуальные миры, Всемирная паутина), каждый из которых имеет свои особенности. Язык Интернета совмещает в себе признаки письменной и устной речи, а также обладает собственными свойствами, опосредованными компьютерным общением, поэтому язык Интернета является новым видом общения, новым типом дискурса.

Процесс осуществления реально-информативного общения, таким образом, предъявляет повышенные требования к прочности владения лексикой, к уровню сформированности грамматических навыков и степени их гибкости, эластичности. И хотя уровень образования новых речевых связей в условиях информативного общения, ограниченного по степени обстоятельности и индивидуализации, определяется как репродуктивно-продуктивный, элемент продуктивности играет тем не менее существенную роль, т.к. при использовании иностранного языка как средства общения на первый план выдвигается проблема соотношения в речи готового, повторяющегося и творческого, вновь создаваемого. И если многие речевые задания условного характера могут быть разрешены не выходя за пределы ранее сформировавшихся высказываний (такие речевые акты обычно «обслуживают» конкретные речевые задания и сами по себе элементарны), то для решения реально-коммуникативных задач даже на ограниченном уровне обстоятельности и индивидуализации часто требуется прибегнуть к новому, творческому. Причем динамика развития реального общения такова, что удельный вес творческого, неподготовленного увеличивается по мере усложнения речевых задач, что постепенно выводит реально-информативную коммуникацию на новый качественный уровень.

На сегодняшний день проблема отбора лексического минимума является спорной. Существуют различные точки зрения по этому поводу, разрабатываются принципы отбора лексического минимума. Разработкой таких проблем занимались И.В. Рахманов, И.И. Богданова. Дальнейшая разработка проблемы привела к выделению основных и дополнительных принципов отбора лексики. Изучение литературы по данной проблеме позволило выделить следующие принципы для отбора активного словаря: тематики, описания понятий, исключения синонимов, сочетаемости, словообразовательной ценности, многозначности. Учитывался также показатель частотности, как по статическим словарям, так и по стабильным учебникам и литературе для внеклассного чтения. При этом не ставится жесткое условие обязательного соответствия

каждого слова всем принципам отбора, так как в ряде случаев соответствие только части из них оказалось вполне достаточным для обоснованного включения того или иного слова в словарный список.

Вышперечисленные примеры и исследования обосновывают актуальность предложения использования лексических единиц интернет-вокабуляра при формировании лексической компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку. Это предложение основывается так же на следующих положениях, как очевидных и не нуждающихся в доказательствах, так и подтвержденных в качестве гипотез исследованиями в области современной лингвистики:

1. В связи с интенсивным внедрением в жизнь общества компьютера и Интернета формируется особый язык Интернета; своеобразной является сфера его появления и распространения – электронная, глобальная, интерактивная. Специфика языка Интернета проявляется во всех областях: имеются особенности графические и орфографические, грамматические и дискурсивные.

2. Наиболее яркой индивидуальностью отличаются лексические свойства Интернета, что проявляется как в наборе лексических единиц, так и в их соотношении и функционировании. В языке формируется особая лексическая подсистема, которая имеет собственные языковые особенности и обладает особыми социокультурными характеристиками.

3. Интернет-словарь формируется на основе обычной бытовой лексики, которая подвергается определённым структурным преобразованиям и семантическим трансформациям. Использование знакомой лексики создаёт эффект непринуждённости, доверительности, помогает установить контакт с массовой аудиторией. Со временем интернет-лексика входит в стандартный английский уже в новом значении, таким образом, обогащает стандартный язык, влияет на характер развития нормативного языка.

4. Оригинальная игра слов является заметной чертой интернет-лексики. Для языковых процессов внутри интернет-вокабуляра характерны также такие явления неформального характера, как ироническая оценочная номинация, паронимазия, нарушение сочетаемости, создание перевёртышей разных типов и компактных универбов, маскировка аббревиатур под обычное слово, каламбурная экспрессия, переконнотатирование, этимологическая реинтерпретация, эпатажные новообразования, опрошение смысла и семантическое приращение, словообразовательные вольности и трансформации когнитивной базы, интенсивная конверсия и свобода деривации. Данные процессы в массовом порядке наблюдаются в английском языке, однако, очевидно, что аналогичные словообразовательные приёмы широко используются в других языках по принципу межъязыковой аналогии.

5. Имеется целый пласт лексических единиц Интернета, которые образованы на основе вторичной номинации неформальной лексики разговорного узуса, бурлящего «языка улицы», лексических единиц, зачастую имеющих грубоватый, фамильярный, а иногда и вульгарный характер, что связано со способностью подобной лексики «создавать доверительную атмосферу, чувство бытия среди своих, устранять барьеры и связывать собеседников». Неформальные слова вводятся специально как намеренное рассогласование социокультурного фона коммуникации. В ходе частого употребления слова как элемента интернет-вокабуляра его коннотации стираются, происходит девальвация экспрессивности, нейтрализация вульгарности и из красочного новообразования слово может перейти в ранг штампа.

6. Основным способом выражения компьютерных и интернет-понятий является метафора. Метафора в языке Интернета имеет особый характер и отличается как от классической поэтической метафоры, так и от разговорной, «стёртой», идиоматизированной метафоры. Отличительной чертой интернет-метафоры является то, что она приближает словарь Интернета к повседневному языку, помогает человеку легко войти в новую сферу общения. Интернет-метафора отличается свежестью и живостью образа, в то же время она жидется на базовых концептах, свойственных быденной жизни, таких, как еда, одежда и др. Сферы отождествления проецируются на человека, его образ жизни, занятия, бытовые и культурные пристрастия, непосредственное окружение, внешний мир, ключевые моменты бытия.

7. Само явление Интернет представляется источником многочисленных метафор, имеющих особые концептуальные характеристики. При этом образуются ключевые, базовые метафоры, задающие аналогии и ассоциации между разными системами понятий, и порождающие более частные метафоры, отражающие различные аспекты центральных понятий.

8. Интернет-дискурс имеет собственные жанры, в которых реализует как общие, так и индивидуальные свойства, характерные для данного типа дискурса. Лексика Интернета имеет промежуточный системно-языковой статус, обладает чертами как письменной, так и устной разновидности языка; сохраняет отдельные черты профессионального технического жаргона и активно использует лексику стандартного языка, подчиняется имманентным закономерностям определённого языка и формируется по принципам образования неформальной лексики. Это обусловлено функциональной спецификой использования данной лексики, социально-культурными факторами ее возникновения и распространения.

9. Язык Интернета влияет на картину речевого поведения языкового сообщества, на развитие национального языка в целом. При этом данное влияние имеет несколько направлений. С одной стороны, с течением времени образность и экспрессивность интернет-метафор стирается, данные лексемы приобретают статус своеобразных нейтральных широкоупотребительных терминологических единиц, пополняют стандартную лексику языка. С другой стороны, многие интернет-лексемы, созданные на неформальной основе, входят в стандартный язык, усиливают его разговорный аспект, ведут к изменениям в нормативно-стилистической системе языка, к эволюции речевого стандарта. В языках мира наблюдается интенсивный процесс заимствования англоязычных слов, относящихся к сфере пользования Интернетом.

Отечественные и зарубежные лингвисты уже изучали язык интернета, его характеристики, особенности функционирования. В их работах рассматриваются свойства языка Интернета как специфического средства коммуникации, возможности влияния интернет-лексики на стандартный язык.

Однако остается целый ряд проблем, которые ещё не получили должного освещения с точки зрения современных направлений лингвистики: степень влияния интернет-лексики на формирование лексической компетенции учащихся, взаимодействие интернет-лексики и общенационального языка, прагматический аспект функционирования интернет-лексики в устной речи и в художественном дискурсе.

Вопросы определения возможности начала реализации названных перспектив, их совмещения и встраивания в действующую школьную программу связаны с изменением организации процесса иноязычного образования на разных его этапах.

Выводы:

- направленное использование компетенций учащихся старших классов в получении информации и в общении в «сетевом сообществе» с использованием терминов на английском языке, также направленное использование языковых умений их реально-информативного общения при одновременном использовании актуализированной условно-речевой коммуникации, должно ускорить формирование, расширение и закрепление лексического запаса учащихся, облегчить формирование и закрепление связанных с лексикой реально-информационного общения грамматических навыков;

- актуализация отбора лексического материала для учебного процесса на основе анализа словаря реально-информативного общения обучаемых в интернете способствует решению задачи компетентного подхода к обучению иностранного языка и успешному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Литература:

1. Григорьева Е.Я. Особенности отбора ситуаций речевого общения в школьных учебниках по французскому языку. Романские языки и культуры: от античности до современности. Сб. материалов VIII Международной научной конференции. Отв. ред. Л.И. Жолудева; филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова. М.: ООО «МАКС Пресс». 2016.

2. Шапов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения - основа семантической компетенции обучаемых / А.Н. Шапов // Иностранные языки в школе. - 2007, №4. - с. 19-25.

3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.

4. Р. П. Мильруд, С. В. Логунова Английский для взрослых / English for adult. <https://www.englishteachers.ru/Wares/481.html?backto=V2FyZXNM/Y2F0ZWdvcnk9MjUmcGFnZT00>

Педагогика

УДК 378.17

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Завальцева Ольга Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается ряд современных технологий обучения, способствующих повышению качества обучения биологии, мотивации, формированию функциональной грамотности обучающихся и ключевых компетенций, развитию потенциальных способностей учащихся.

Ключевые слова: обучение, биология, инновационные технологии.

Annotation. The article considers a number of modern technologies of education that contribute to the quality of teaching biology, motivation, formation of functional literacy of students and key competencies, development of potential abilities of students.

Keywords: education, biology, innovative technologies.

Введение. Модернизация современного образования предполагает модернизацию содержания школьного биологического образования, переориентацию целей обучения, перебудову її структуры, впровадження новых образовательных технологий, переориентацию целей обучения, перестройку его структуры, внедрения новых технологий вивчення предмета, інтеграцію та диференціацію знань, формування цілісних технологій изучения предмета, інтеграцію и дифференциацию знаний, формирование целостных уявлень про природу. представлений о природе. У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних В педагогической науке сегодня продолжается поиск новых, эффективных шляхів удосконалення навчального процесу. путей совершенствования учебного процесса. Підвищення якості навчання школярів Повышение качества обучения школьников реалізується за допомогою розробки і впровадження нових педагогічних технологій і реалізується посредством разработки и внедрения новых педагогических технологий и методик, а також удосконалення вже існуючих. методик, а также совершенствования уже существующих. Важливо навчити людину самостійно Важным фактором является обучение человека способности самостоятельно орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати. ориентироваться в информации, успешно ее использовать. Для цього необхідно формувати Для этого необходимо формировать здатність особистості творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання . способность личности творчески, нешаблонно мыслить, самостоятельно пополнять свои знания.

Одним только из средств поставка достижения высокого поставка результата являются продвижении инновационные технологии, отличительным то есть внешней это совершенно торговых новые способы, услуг методы взаимодействия представляют преподавателей и учащихся, места обеспечивающие эффективное связаны достижение результата установление педагогической деятельности [1, 3, 6].

Целью инновационной производитель деятельности является спроса качественное изменение уходающие личности учащегося активную по сравнению уходающие с традиционной системой. Это распределение становится возможным установление благодаря внедрению относятся в профессиональную деятельность установление качественно новых элемент дидактических и воспитательных развивающейся программ, предполагающих экономическая решение педагогических отличительным проблем. Развитие умения спроса мотивировать действия, только самостоятельно ориентироваться предоставление в получаемой информации, элемент формирование творческого услуг нешаблонного мышления, управление

развитие детей элементы за счет услуг максимального раскрытия удобством их природных распределением способностей, используя распределением новейшие достижения предприятия науки и практики обеспечивающие – основные цели разделении инновационной деятельности. Инновационная обеспечивающие деятельность в образовании активную как социально торгового – значимой практике, элемент направленной на первой нравственное самосовершенствование воздействуют человека важна прибыли тем, что информационное способна обеспечивать прибыли преобразование всех факторов существующих типов увязать практик в обществе [2, 3, 7].

Цель исследования – провести анализ наиболее эффективных инновационных педагогических технологий для оптимизации обучения биологии в школе.

Изложение основного материала статьи. В понимании и употреблении элемент понятия «педагогическая технология» существуют большие установление разночтения.

В нашем понимании конечному педагогическая технология торговых является содержательным представляют обобщением, вбирающим зависимости в себя смыслы места всех определений изыскание различных авторов розничной (источников). То есть только педагогическая технология первой – это продуманная отличительным во всех распределении деталях модель прибыли совместной педагогической спроса деятельности по более проектированию организации зависимости и проведению учебного внутренней процесса с безусловным внешней обеспечением комфортных места условий для товаров учащихся и учителя.

Понятие процесс «педагогическая технология» услуг может быть разделении представлено тремя обеспечивающие аспектами:

1) научным: педагогические заключение технологии- часть мероприятий педагогической науки, коммерческая изучающая и разрабатывающая зависимости цели, содержание этапом и методы обучения услуг и проектирующая педагогические целом процессы;

2) процессуально – описательным: этом описание (алгоритм) этапом процесса, совокупность элементов целей, содержания, внешней методов и средств услуг для достижения особенности планируемых результатов связаны обучения;

3) процессуально – действенным: обеспечивающие осуществление технологического коммерческая (педагогического процесса), мероприятий функционирование всех места личностных, инструментальных деятельности и методологических педагогических торговых средств.

Таким образом, продвижении педагогическая технология элемент функционирует и в качестве спроса науки, исследующей места наиболее рациональные факторов пути обучения, воздействуют и в качестве системы этом способов, принципов элементы и регуляторов на места разных уровнях:

1) общепедагогической системы (общедидактический) уровень деятельности - характеризует целостный относятся образовательный процесс. Является также синонимом педагогической развивающейся системе: в нее особенности включается совокупность целом целей, содержания, воздействие средств и методов внутренней обучения, алгоритм связаны деятельности субъектов экономической и объектов процесса;

2) продвижении частнометодический (предметный) относятся уровень: педагогическая розничной технология в рамках развивающейся конкретного частного системы уровня реализации, конечному употребляется в значении установление «частная методика», производитель то есть увязать совокупность методов, воздействие средств для процесс реализации определенного конечный обучения и воспитания только в рамках одного увязать предмета, класса, установление учителя;

3) локальный (модульный) конечному уровень: локальная связанные технология представляет элементов собой технологию места отдельный частей широкого учебно – воспитательного установление процесса, решение элемент частных дидактических торгового и воспитательных задач предоставление (технология отдельных уходящие видов деятельности торгового формирования понятий, заключение воспитание отдельных управление личностных качеств, относятся технология урока представлено усвоения, новых заключение знаний, технология коммерческая повторения и контроля степени материала, технология коммерческая самостоятельной работы отличительным и др.).

Различают еще заключение технологические микроструктуры, предоставление приемы, звенья, информационные элементы и др. Выстраиваясь системы в логическую технологическую степени цепочку, они места образуют целостную распределение педагогическую технологию коммерческая (технологический процесс).

Технологическая коммерческая схема – условное изыскание изображение технологического целом процесса, разделении связаны его на элемент отдельные функциональные спроса элементы и обозначение воздействие логических связей особенности между ними.

Технологическая заключение карта – описание услуг процесса в виде также пошаговой, поэтапной воздействуют последовательности действий распределение с указанием применяемых связанные средств [2, 4].

Понятие педагогической конечному технологии предметного системы и локального уровней широкого почти полностью воздействуют перекрывается понятием внешней методик обучения, закупочной разница между предприятия ними заключается элементов лишь в расстановке обеспечивающие акцентов. В технологиях более распределением представлена процессуальная распределение количественная и вариативно процесс – ориентировочная стороны. Технология товаров отличается от уходящие методик своей представляют воспроизводимостью, устойчивостью относятся результатов, отсутствием связанные многих «если» сопровождаются (если талантливый отличительным учитель, если торгового способные дети, распределением хорошие родители). Смещение конечному технологий и методик этом приводит к тому, закупочной что иногда конечному методика входит закупочной в состав технологий, места а иногда, наоборот, зависимости те или являясь иные технологии представлено – в состав методов этапом обучения.

Для реализации зависимости познавательной и творческой увязать активности школьника распределением в учебном процессе изыскание используются современные распределением образовательные технологии, торгового дающие возможность связаны повысить качество мероприятий образования, более представлено эффективно использовать услуг учебное время места и снижать долю целом репродуктивной деятельности относятся учащихся за воздействие счет снижения производитель отведенного

на элементы выполнения домашнего задания. Основными образовательными целями технологиями, которые могут использоваться в основу изучения воздействия биологии являются:

Технология удобства проблемного обучения – это создание внешней в учебной деятельности активную проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности учащихся, по широкому их разрешению широкого в результате чего особенности происходит творческое овладение знаниями, широкими умениями, навыками, связанные мыслительные способности.

Информационно-коммуникационные технологии – это изменение и неограниченное также обогащение содержания образования, использование связанные интегрированных курсов, доступ в интернет, представляют интерактивные методы экономической обучения, дистанционный элемент взаимодействия.

Технология разноразового отличительного обучения – дает возможность помогать степени слабому, уделять деятельности внимание сильному. При увязать данной технологии коммерческая реализуется желание внешней сильных учащихся конечный быстрее и глубже коммерческая продвигаться в образовании. Сильные учащиеся утверждают элемент в своих способностях, относятся слабые получают этапом возможность испытывать разделение успех и самореализовываться изыскание в рамках своих широких возможностей, повышается этапом уровень мотивации торгового учения.

Технология проектной постановки методов обучения разделение – работа по распределению данной методике отличительным дает возможность являясь развивать индивидуальные творческие способности системы учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному распределению самоопределению. С помощью метода проектов возможно научить детей:

- выявлять и формулировать проблемы; - выявлять и формулировать проблемы;
- проводить их анализ; - проводить их анализ;
- находить пути их решения; - находить пути их решения;
- великие значения массовых работ с информацией; - большое значение имеет умение работать с информацией;
- находить необходимые источники, например, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации;
- застосовывать полученную информацию для решения поставленных задач.

Технология исследовательских методов обучения мероприятий дает возможность мероприятий учащимся самостоятельно сопровождаются пополнять свои широкие знания, глубоко целенаправленно в изучаемую проблему и предполагать также пути ее решения. Что важно степени при формировании мировоззрения. Это важно для определения факторов индивидуальной траектории внутренней развития каждого учащегося.

Лекционная – семинарская только система используется в основном в старшей зависимости школе, так только как это системы помогает учащимся распределение подготовиться к сдаче этого экзамена и обучению системы в ВУЗах. Она дает возможность сконцентрировать воздействуют материал в блоках представлено и преподнести его представлено как единое являясь целое, а контроль первой проводить по элемент предварительной подготовке производителя учащихся. Однако данной более технологией нельзя предприятия злоупотреблять, так разделение как может конечный сделать образовательный элемент процесс малоэффективным, элемент скучным для особенностей учащихся, что продвижении понижает мотивацию деятельности к обучению. Кроме того, удобством большие объемы информации не экономически успевают осмысливаться, относятся а потому плохо запоминаются учащимися. Однако системы в качестве периодического спроса применения данная развивающейся технология допустима распределением в современной школе, обеспечивающие особенно в сочетании воздействуют с семинарами на распределение проблемную тематику, внешней когда ученики информационное могут актуализировано являясь применить полученные внешние знания и умения.

Технология системы использования в обучении игровых методов. Это розничной могут быть разделение деловые и другие разделение виды обучающих игровых игр. Эта технология предоставляет обеспечивает расширение воздействия кругозора, развитие конечный познавательной деятельности, деятельности формирования определенных первых умений и навыков, поставка необходимых в практической деятельности, развитие управление учебных умений и навыков.

Здоровьесберегающие технологии. Использование представлено данных технологий степени позволяют равномерно сопровождаются во время урока распределять воздействие различные виды воздействуют заданий, чередовать отличительным мыслительную деятельность системы с физкультминутками, определять продвижении время подачи торгового сложного материала, экономически выделять время производитель на проведение внутренней самостоятельных работ, уходные нормативно применять элементы ТСО, что это дает положительные конечные результаты в обучении.

Система разделения инновационной оценки коммерческой «портфолио» – это поставка формирование персонализированного учета достижений товаров ученика, как элементов инструмента педагогической связаны поддержки социального внутренней самоопределения, определения зависимости траектории индивидуального развития личности [2, 5].

Технология деятельности дистанционного обучения разделение – становится все относится более актуальной относится в современных школах. Эта сопровождаются технология уравнивает торгового шансов на процесс получение полноценного также образования для уходные детей со представлено слабым здоровьем первой или тех элементов учащихся, которые элементы по различным относятся причинам не предоставленные могут посещать занятия уроки. Элементы индивидуально-консультативной торговых технологий можно связанные использовать и для особенностей дистанционного общения относятся учителя с учениками конечный при выполнении особенностей домашнего задания зависимости, уходные при работе спроса над проектом, процесс а так же целенаправленно степени обучения при торгового временной нетрудоспособности внешней учеников.

Технология модульного услуг обучения обеспечивает элементы индивидуализацию обучения: конечный по содержанию конечному обучения, по деятельности темпу усвоения, закупочной по уровню продвижении самостоятельности, по обеспечивающие способам учения, только по способам связанные контроля и самоконтроля.

К настоящему воздействию времени разработано связаны большое число широкого технологий обучения, связанные что побуждает мероприятий к теоретическому обобщению, более анализу и классификации связанные этих инноваций, связанные выбору оптимальных.

Основной задачей педагога при использовании этих технологий является личностно более – ориентированное развитие увязать учащихся, их управление познавательных и общекультурных сопровождаются умений, обеспечивающее услуг формирование ключевых прибыли компетенций, среди коммерческая которых лидирует процесс «умение учиться». Специфика этом использования технологий заключается в том, что учитель более проводит:

-информационный ввод, зависимости тем самым предоставление отвечает на разделении вопрос «что этом изучаем и зачем торгового изучаем?»;

-организационный ввод, зависимости где учитель обеспечивающие дает учебную этом установку, то первой есть отвечает относятся на вопрос розничной «как?»;

-предлагается алгоритм торгового поведения;

-учитель обращает воздействие внимание на конечном варьирование учебного разделении материала, показывая источники мероприятий информации, для обеспечивающие обязательного изучения прибыли и ознакомления по производитель выбору;

-предлагает учебные отличительным и тестовые задания деятельности на различных распределением этапах урока;

-учащиеся более имеют возможность, внутренней оценить свои изыскание знания на связаны промежуточном и итоговом представляют контроле.

Инновационная деятельность степени дает учителю элементов возможность профессионального этапом роста, эмоциональную особенности удовлетворенность, возможность продвижении саморазвития, организации этапом и дифференцированного обучения, закупочной прогнозирование результатов этапом обучения, ранней мероприятий диагностики и коррекции предприятия результатов [3, 5, 6].

Ученику дается связаны выбор: уровня, разделение объема содержания экономическая (не ниже относятся стандартного), информационного связаны источника для факторов усвоения выбранного товаров объема знаний, конечном способа обучения воздействие в соответствии с индивидуальными, связанные личностными характеристиками системе (тип мышления, экономическая особенностями памяти, этапом темпа продвижения коммерческая по теме розничной соответствующего личностным установление характеристикам, формы относятся вида и времени элемент контроля и самоконтроля, розничной партнера для первой диалогового общения, процесс роли слушающего установление или объясняющего.

В процессе закупочной вырабатываются навыки: товаров самостоятельной и коммуникативной деятельности.

Диагностика внутренней полученных результатов предоставление происходит в форме: внешней наблюдения, бесед, заключение анкетирования, обмена увязать опытом на элемент педсоветов и семинарах, мероприятий вычисления коэффициента особенности самостоятельности, подведения факторов итогов триместров, также полугодий, сдаче элемент экзаменов в новом распределением формате.

Выводы. Таким образом, следует отметить, что интерес учащихся к предмету формируется под непосредственным влиянием учителя и в значительной степени зависит от его личности. Творческое применение интерактивных форм и средств обучения, которыми располагает учитель, дает ему возможность выработать собственный стиль работы, достичь настоящего мастерства. Развитие степени новых концептуальных воздействие идей в методике отличительным биологии глубоко спроса затрагивает проблему предоставление развития биологических системы знаний, их зависимости соответствие уровню разделении современной биологии.

Литература:

1. Воронин Д.М. Подходы к повышению эффективности обучения биологии в школе / Д.М. Воронин, О.А. Завальцева, О.В. Хотулева // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. № 59-4. - С. 7-10.

2. Габбасова Л. З. Инновационные технологии в образовательном процессе // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 61-63.

3. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно – воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

4. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие.– М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

5. Цикало Е.С. Практикум по методике обучения биологии (инновационные методика подготовки учителя биологии). Учебное пособие. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 78 с.

6. Allen D.E. Learning in context: problem-based learning - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P.: 73–81.

7. Tanner K.D. Cooperative learning in the science classroom: beyond students working in groups. - Cell Biol. Educ. – 2003, 2 – P.: 1–5.

УДК:371

кандидат философских наук, доцент кафедры прикладной информатики Хохлова Елена Анатольевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
 Северо – Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);
 студент 2 курса магистратуры кафедры информатики Павлова Инна Сергеевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
 Северо – Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

АНАЛИЗ 3D ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПОДХОДА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается виртуальная реальность как часть дистанционного образования. Проанализированы ее функции, состав, преимущества и недостатки, а также угрозы, которые могут возникнуть в результате длительного воздействия использования шлема и гарнитуры. В результате был проведен сравнительный анализ дистанционного обучения с использованием виртуальной реальности и без ее внедрения. Также сделан вывод о том, что такой способ образования очень развивает мышление учащегося и позволяет подробно изучить любую из сфер образования, от информатики до анатомии. И единственное, чего стоит опасаться, так это длительного пребывания в таком мире, в противном случае это может повлиять на психику учащегося, который перестанет разделять виртуальный и реальный миры.

Ключевые слова: виртуальная реальность, искусственная реальность, электронная реальность, VR, дистанционное образование, 3D мыши, перчатки виртуальной реальности, устройства имитации тактильных ощущений – haptic, устройства имитации запахов, звуковая многоканальная система, шлем, гарнитура.

Annotation. In this article, virtual reality is considered as part of distance education. Its functions, composition, advantages and disadvantages, as well as threats that may arise as a result of prolonged exposure to the use of a helmet and a headset are analyzed. As a result, a comparative analysis of distance learning was conducted using virtual reality and without its implementation. It was also concluded that this way of education greatly develops the student's thinking and allows studying in detail any of the spheres of education, from informatics to anatomy. And the only thing that should be feared is a long stay in such a world, otherwise it can affect the psyche of the student who will cease to share the virtual and real worlds.

Keywords: Virtual reality, artificial reality, electronic reality, VR, distance education, 3D mice, virtual reality gloves, tactile sensation imaging devices - haptic, smell simulators, audio multichannel system, helmet, headset.

Введение. На сегодняшний день актуальность дистанционного образования велика, так как не всегда есть возможность учиться в нужном вузе в силу расстояния. Но, традиционное дистанционное обучение многим может казаться скучным и не интересным. При таком обучении существует недостаток практических знаний, поскольку личный контакт учащихся друг с другом и с преподавателями минимален. Ко всему прочему необходима сильная мотивация для того, чтобы начать заниматься самостоятельно.

Сейчас существует множество подходов к дистанционному обучению. Одним из них является способ, основанный на интерактивном взаимодействии с виртуальным миром. Стремление вырваться за рамки двумерного представления информации привело к созданию динамических виртуальных технологий.

Изложение основного материала статьи. Понятия «трехмерная графика», «виртуальная реальность» и «Интернет» все сильнее связаны с последними тенденциями развития информационных технологий [1]. Для соединения этих понятий, т.е. решения проблемы отображения пространственных объектов во всемирной Сети, разрабатываются различные технологии, которые объединены общим термином 3D Интернет.

Виртуальная реальность (искусственная реальность, электронная реальность, virtual reality, VR, 3d virtual reality) – искусственно создаваемый компьютерный мир, который позволяет воссоздавать жизненную или любую другую среду при помощи моделирования.

С использованием виртуального мира, дистанционное образование позволяет развернуто рассмотреть любую изучаемую область, наглядно проводить лекции, семинары и тренинги, а также показать обучающимся все стороны реального объекта или процесса, что в целом улучшает качество и скорость образовательных процессов.

Занятия в виртуальной реальности [2] могут проходить как в форме самоподготовки, когда обучаемый самостоятельно изучает дидактические материалы, видеопрезентации, графики, таблицы и т.д. и впоследствии сдает тесты, так и с участием преподавателя в виртуальном классе, что является аналогом обычных очных занятий.

Выделяют следующие функции виртуальной реальности:

- виртуальное моделирование различных процессов и объектов, интерактивная высококачественная визуализация в реальном масштабе времени для научных и образовательных целей;
- виртуальное выполнение работ между студентом и различными техническими устройствами;
- презентации для руководства и лиц, принимающих решение;
- создание интерактивных образовательных курсов и их последующая демонстрация для студентов и преподавателей в системах виртуальной реальности, обычных ПК;
- центр создания интерактивных виртуальных макетов, образовательных тренажеров и симуляторов [3].

К компонентам виртуальной реальности можно отнести следующее:

- 3D – очки – позволяют пользователю воспринимать стереоскопический эффект;
- Графический генератор – позволяет синхронно обрабатывать и выдавать требуемый поток визуальной информации;
- Программный комплекс. (Virtools, 3DVIA Studio Pro или другой 3D-движок) – позволяет работать с периферией виртуальной реальности, портировать 3D информацию и т. д.;
- Периферия систем виртуальной реальности (3D мыши, перчатки виртуальной реальности, устройства имитации тактильных ощущений – haptic, устройства имитации запахов, звуковая многоканальная система и т.д) – позволяет "усиливать" погружение в виртуальную реальность посредством имитации различных каналов восприятия информации.

Для того чтобы понять, с каким из типов 3D реальности студент будет связываться во время дистанционного обучения, необходимо их рассмотреть:

1. Полностью захватывающий. Данный тип состоит из правдоподобного виртуального мира (компьютерная модель или имитация), мощного компьютера, который сможет определить, что мы собираемся делать и, соответствующим образом, корректирует все происходящее в реальном времени [4], а также аппаратного обеспечения, связанного с компьютером, который полностью погружает нас в виртуальный мир, когда мы путешествуем. Чтобы полностью погрузиться в такой мир, необходимо надеть головной дисплей (HMD) с двумя экранами и стереозвуком, и одну или несколько сенсорных перчаток.

2. Non-погружение. Высокореалистичный имитатор полета на домашнем ПК может квалифицироваться как неиммерсивная виртуальная реальность [5], особенно, если он использует очень широкий экран с наушниками или объемный звук, и реалистичный джойстик и другие элементы управления. Не все хотят или должны быть полностью погружены в альтернативную реальность.

3. Веб-Виртуальная реальность. Web дает новые способы доступа к поиску и публикации информации, обмену мыслями, идеями и опытом с другими учащимися через социальные сети.

4. Дополненная реальность.

Мобильные устройства, такие как смартфоны и планшеты, позволяют соединять реальный мир с огромным виртуальным миром информации, который мы коллективно создаем в Интернете. Ни один из этих миров не является виртуальным. Также чтобы определить местоположение используется такая система, как навигация [6], которая имеет общую технологию и принцип с виртуальной реальностью. Например, когда мобильное устройство может определить свое точное местоположение в мире или как вещи, которые вы видите на экране вашего планшета, меняются, когда вы блуждаете по городу. Технически эти проблемы схожи с теми, которые разработчики VR-систем должны решить, поэтому существуют тесные связи между AR (дополненная реальность) и VR (виртуальная реальность) [7].

Виртуальная реальность еще находится на ранних стадиях своего развития. Поэтому в такой технологии присутствуют свои преимущества и недостатки.

Ниже представлены преимущества виртуальной реальности:

- Экономическая эффективность
- Простота использования
- Экономия времени при визуализации данных
- Повышение качества обучения
- Интерактивное обучение в игровой форме
- Экономия пространства за счет использования компьютерных имитационных моделей
- Работа в реальном масштабе времени с интерактивными виртуальными макетами
- Один центр ответственности по разработке
- Возможность интеграции в существующие аудио-визуальные комплексы.

На сегодняшний день риски информационной безопасности связаны с технологией виртуальной реальности. Эта технология, как и любая другая инновация, имеет ряд угроз:

1. Кража персональных данных. Подразумевает возможность получить доступ к логину и паролю пользователя, чтобы завладеть самой личностью и выдать себя за реального человека.

2. Изменение реальности. Кибер-преступники могут модифицировать код приложения, чтобы манипулировать виртуальной реальностью дистанционного образования путем взлома виртуального ресурса учебного заведения. Это позволяет нанести вред его репутации, вызвав негативные отзывы учащихся.

3. Безопасность гарнитур. Так как вредоносные программы могут негативно сказаться на компьютерах и мобильных устройствах, то они могут повлиять и на гарнитуры для виртуальной реальности.

Кибер-преступники могут отслеживать активность пользователя или блокировать доступ к определенному виртуальному миру до тех пор, пока пользователь не заплатит выкуп за восстановление доступа к нему.

4. Психическое воздействие. Длительное пребывание в шлеме приводит к дезориентации, проблемам с фокусировкой и, исходя из этого, практически нереально определить местоположение вещей в реальном мире. Помимо этого, серьезной проблемой могут стать приступы эпилепсии, о чем предупреждают создатели гарнитур [8].

Нередко учащиеся испытывают тошноту, которая возникает из-за того, что виртуальный мир тесно связан с укачиванием в процессе перемещения на высокой скорости. Однако одно из самых негативных воздействий на психику учащегося является то, что он не в состоянии разделить виртуальный и реальный миры.

Создаваемые виртуальные классы отличает высочайшая интерактивность объектов в них. В зависимости от методологии курса в виртуальной среде можно создать различные игровые ситуации, в которых предметы и объекты в среде реагируют или изменяются в зависимости от действий пользователя. Правильная разработка курсов позволяет использовать потенциал hidden knowledge, то есть так называемого знания, которое возникает на основании личного опыта и передается исключительно от человека к человеку при личном общении.

Область эксплуатации виртуальной реальности обширна. Например, в информационных технологиях это подробное изучение нейронных сетей, спутниковых связей; в дизайне – подбор 3D моделей для организации пространства; в туризме позволяет оказываться в любой точке земного шара, а также при приобретении специального тренажера виртуальной реальности появится возможность не только получить навыки скалолазания, но и обучиться катанию на лыжах и т. д.; в медицине – изучение анатомических структур и связей в человеческом организме, проведение операций на специальном виртуальном тренажере; в химии – изучение строения атома и других тел.

Выводы. Исходя из разнообразия сфер применения VR, существенной проблемой может оказаться стоимость такого обучения. Анализируя информацию на различных сайтах, очевидно, что стоимость обучения с применением VR оказывается выше, но и возможностей гораздо больше, то есть в данном случае играет роль соотношение цена/качество. Однако, дистанционное образование, несмотря на все свои плюсы и минусы значительно отстает от виртуальной реальности [9]. И если рассматривать VR как подход дистанционного образования, то тогда будет целесообразно эксплуатировать виртуальную реальность в целях его улучшения.

Дистанционное обучение в виртуальной реальности часто становится не просто удобным инструментом для получения знаний, но и технологией, которая позволяет раскрыть потенциал каждого учащегося. Также является жизненно важной необходимостью, например, для лиц с ограниченными возможностями. Виртуальную реальность часто называют тенденцией. Но, в отличие от других мимолетных фантазий, она с большой вероятностью войдет в нашу жизнь и останется в ней надолго. Возможности технологии пока до конца даже не изучены. Как только станет ясно, насколько широко можно использовать VR, пути назад уже не будет.

Литература:

1. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Технологии дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования // Журнал Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология – 2014. – №4. – С. 192–193.
2. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.
3. Леонтьева И. А. Дистанционное обучение как одно из средств повышения качества образования студентов в вузе // Журнал Вестник Челябинского государственного педагогического университета – 2017. – №6. – С. 84–88.
4. Сорочинский П.В. Развитие понятийного мышления субъекта средствами виртуальной реальности // Человек, субъект, личность в современной психологии [Ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко] – М.: ИП РАН, 2013 – Т.2. – С. 351-354.
5. Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. Материалы всероссийской конференции с иностранным участием [Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова]. – М.: МГУ, 2013. – С. 269-271.
6. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 3. С. 378–391.
7. Фещенко А.В., Бахарева В.А., Захарова У.С., Сербин В.А. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательной среде вуза // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4(60). С. 12–20.
8. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. // Российская газета. 05.12.2016. № 646.
9. Севастьянова Ю. О дивный новый мир: пять заблуждений о виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Понедельник – ежедневный интернет-журнал об образовании, карьере и бизнесе. [Б. м.], 2016. URL: <http://ponedelnikmag.com/post/o-divnyu-novyy-mir-pyat-zabluzhdeniy-o-virtualnoy-realnosti>.

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин Хубиев Хорлам Амбиевич

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании управленческой компетентности будущего учителя физической культуры через реализацию педагогического мониторинга. На основе анализа понятий «управленческая компетентность», «управленческая компетентность учителя физической культуры» разработана и описана модель мониторинга процесса формирования управленческой компетентности студентов факультета физической культуры: обоснованы объекты мониторинговой деятельности; определены содержание и структура образовательного процесса; описаны этапы осуществления педагогического мониторинга; приведены результаты внедрения модели педагогического мониторинга в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: управленческая компетентность учителя, управленческая компетентность учителя физической культуры, педагогический мониторинг, мотивационно-ценностная компетенция, когнитивная компетенция, деятельностная компетенция, рефлексивная компетенция, эмоционально-волевая компетенция.

Annotation. The article deals with the issue of formation of management competence of the future teacher of physical culture through the implementation of pedagogical monitoring. the model of monitoring the process of formation of managerial competence of students of the faculty of physical culture is developed and described in the article which is based on the analysis of the concepts of "management competence", "management competence of physical education teacher"; the objects of monitoring activities are substantiated; the content and structure of the educational process are defined; the stages of implementation of pedagogical monitoring are described; the results of the implementation of the model of pedagogical monitoring in the educational process of the University are showed.

Keywords: teacher's managerial competence, teacher's managerial competence of physical culture, pedagogical monitoring, motivational and value competence, cognitive competence, activity competence, reflexive competence, emotional and volitional competence.

Введение. Образовательная система России сегодня проходит этап модернизации, целью которой является создание новой образовательной среды, поиск путей становления личности специалиста, способного успешно ориентироваться в поликультурном пространстве и осознавать его ценности, формировать собственную профессиональную позицию, развивать личность другого человека. Всё это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Современная школа испытывает потребность в учителе, умеющем грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых, учителе-управленце, способного обеспечить прогнозирование и диагностирование высокого результата образованности обучаемого за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Анализ стандартов ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») позволяет выделить управленческую компетентность как одну из основных составляющих профессиональной компетентности современного педагога.

Особую актуальность проблема формирования управленческой компетентности приобретает в сфере физической культуры и спорта.

Физическая культура и спорт – одна из быстро развивающихся отраслей социальной сферы во всем мире. Уровень подготовки специалиста в отрасли физической культуры и спорта является одним из ключевых факторов успешного осуществления учителем профессионально-педагогической деятельности.

Проведенные исследования показывают, что управленческая компетентность учителя физической культуры становится необходимым условием успешной их профессиональной деятельности, фактором реализации потенциальных возможностей педагога. Однако несоответствие информационного обеспечения управленческой компетентности педагогов общеобразовательной школы современным требованиям педагогической науки и практики тормозит развитие образования. В данной ситуации возникает необходимость управления процессом формирования указанной компетентности будущего учителя физической культуры в процессе вузовского образования, который был бы представлен в виде целенаправленной системы осознанного, планомерного и непрерывного научно-исследовательского и практикоориентированного отслеживания на всех этапах профессиональной деятельности.

Проблема формирования управленческой компетентности будущих учителей физической культуры рассматривалась в научных трудах Л.И. Лубышева, В.Ф. Костюченко, Д.Е. Несытова, И.И. Переверзина, в которых отражены основные положения концепции управления и менеджмента в сфере физической культуры и спорта; в научных трудах М.Я. Виленского, В.В. Кузина, Ю.А. Зубарева, С.Г. Сейранова, в которых освещены современные теории управления подготовкой специалистов в области физической культуры и спорта.

При этом недостаточно проясненными остаются некоторые вопросы, например, о методах исследования процесса формирования управленческой компетентности, недостаточно проанализированы условия и динамика протекания этого процесса, выявлены его положительные и отрицательные стороны. Необходимо сказать о том, что в процессе формирования управленческой компетентности не всегда имеется полная информация о его состоянии и протекании. Данный факт побудил нас заострить свое внимание на осуществлении педагогического мониторинга как средства информационного обеспечения образовательного процесса, в нашем исследовании - процесса формирования управленческой компетентности будущего учителя физической культуры.

Мониторинг, в отличие от простой диагностики, должен контролировать качество формирования управленческой компетентности, предупреждать от использования стратегий, плохо влияющих на развитие этой компетентности, прогнозировать оптимальные пути ее формирования.

В статье мы обосновываем модель мониторинга формирования управленческой компетентности будущего учителя физической культуры.

Формулировка цели статьи. Цель исследования — теоретически разработать и экспериментально проверить эффективность модели мониторинга формирования управленческой компетентности будущего учителя физической культуры.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность управленческой компетентности, выделить ее структуру.
2. Определить объекты мониторинга формирования управленческой компетентности будущего учителя физической культуры.
3. Разработать систему спецкурсов, направленных на формирование управленческой компетентности.
4. Разработать модель мониторинга формирования управленческой компетентности будущего учителя физической культуры.
5. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели.

Изложение основного материала статьи. Для успешного осуществления своей профессиональной деятельности учитель физической культуры, тренер должны владеть профессиональными знаниями, умениями и навыками, уметь управлять людьми, принимать обоснованные и компетентные решения, осуществлять систему поощрений и наказаний, предвидеть тенденцию развития отрасли «Физическая культура». Целостный подход к подготовке современного учителя физической культуры можно разработать только на базе такого понятия, как «управленческая компетентность», объединяющего деятельностные и личностные аспекты работы спортивного педагога, требующего универсальной управленческой подготовки и опыта организаторской деятельности в спорте.

По мнению многих исследователей «управленческая компетентность учителя – сложное индивидуально-психическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность школьников, рефлексировать собственную деятельность и организовывать рефлексивную деятельность всех участников образовательного процесса» [1].

«Управленческая компетентность специалиста - особый вид профессиональной компетентности, представляющий совокупность измеряемых характеристик специалиста в сфере физической культуры и спорта, которая позволяет ему быть эффективным в профессиональной деятельности в условиях конкурентной среды рыночной экономики» [2]. «Характеристиками, определяющими человека в качестве руководителя любого уровня, являются не только профессиональные и управленческие знания, умения и навыки, но личностные характеристики, такие, как мотивация, убеждение, психофизиологические особенности, проявляющиеся в управленческой деятельности» [2].

Анализ проблемы управленческой компетентности позволяет рассматривать ее основой профессиональной компетентности.

«Управленческая компетентность учителя физической культуры представляет собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в управленческой сфере, коммуникативных способностей поведения в профессиональной среде, позволяющее эффективно планировать и осуществлять управленческую деятельность, а также анализировать ее результаты» [3].

Специфика управленческой компетентности обусловлена действием общих, особенных и единичных требований к преподаванию физической культуры в школе, а сущность и структура определяются

сформированностью у будущего учителя физической культуры комплекса качеств, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру современной управленческой деятельности.

На основе анализа подходов к пониманию терминов «компетентность», «управленческая компетентность», нами выделена структурная модель управленческой компетентности учителя физической культуры. В нее входят следующие компетенции:

1. Мотивационно-ценностная компетенция.
2. Когнитивная компетенция.
3. Деятельностная компетенция.
4. Рефлексивная компетенция.
5. Эмоционально-волевая компетентность.

Таким образом, для того, чтобы определить уровень сформированности управленческой компетентности будущего учителя физической культуры, необходимо иметь информацию о состоянии сформированности входящих в структуру управленческой компетентности компетенций, перечисленных выше. Перечисленные выше компетенции составляют в нашем исследовании один блок объектов педагогического мониторинга.

Для успешного формирования управленческой компетентности будущих учителей физической культуры в условиях вузовского образования, необходимо создание оптимальных педагогических условий. К ним можно отнести: 1) систему изучения основ управления физической культурой и спортом, предусмотренную учебным планом; 2) использование инновационных методов и приемов эмоционального стимулирования, ориентированных на вовлечение студентов в интеллектуально-творческую деятельность, непосредственно связанную с содержанием специальности. Педагогические условия, обеспечивающие реализацию процесса формирования управленческой компетентности, составляют второй блок объектов педагогического мониторинга.

Для освоения знаний, формирования необходимых компетенций в области менеджмента учебным планом направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Физическая культура» предусмотрено изучение следующих дисциплин: «Основы экономики и менеджмента в сфере физической культуры и спорта», «Правовые основы физической культуры и спорта», «Управление физической культурой и спортом», «Рынок физкультурно-образовательных услуг», «Маркетинг физической культуры и спорта».

Целями освоения дисциплины «Основы экономики и менеджмента в сфере физической культуры и спорта» являются: организовать углубленную фундаментальную и профессиональную подготовку специалистов к научно-педагогической и исследовательской деятельности в качестве менеджеров и научных сотрудников в различных звеньях системы управления физкультурными и спортивными организациями России в условиях рынка; ознакомить студентов с основными представлениями о теоретико-методологических основах управления сферой физической культуры и спорта; сформировать общие научно-методические основы профессионального мировоззрения будущего специалиста, менеджера, руководителя, научного сотрудника физкультурного вуза; заложить необходимые для этого знания, научить плодотворно пользоваться ими.

При изучении дисциплины «Правовые основы физической культуры и спорта» ставятся следующие цели: составить систематическое представление о правовом регулировании отрасли физической культуры и спорта, о механизмах взаимодействия физкультурно-спортивных организаций различных организационно-правовых форм, об их деятельности в качестве субъектов различных отраслей российского права, о государственных и социальных гарантиях прав специалистов физической культуры и спорта, профессиональных спортсменов; способствовать формированию правовой культуры студентов, повышению уровня их компетентности в области правового регулирования субъектов российского права.

Целью освоения дисциплины «Управление физической культурой и спортом» является формирование у бакалавров основ теории и практики современного управления, овладение элементами управленческой культуры поведения и самоопределения в сфере спортивного предпринимательства.

Целью курса «Маркетинг в физической культуре и спорте» является формирование у студентов научно-методической базы, необходимой для овладения студентами научными основами теории социального управления физкультурно-спортивными организациями России в условиях рыночной экономики; совершенствование хозяйственного механизма деятельности физкультурных и спортивных организаций; принятие обоснованных маркетинговых решений; наиболее рациональное использование всех ресурсов отрасли - финансовых, материальных, трудовых.

Целью курса «Рынок физкультурно-образовательных услуг» является формирование знаний, умений, навыков в области индустрии спортивно-оздоровительных услуг; изучение международной и российской индустрии спортивно-оздоровительного отдыха, формирование профессионального отношения к проектированию оздоровительных программ.

Таким образом, система обучения основам управления на факультете физической культуры КЧГУ имени У.Д. Алиева охватывает основные составляющие управленческой деятельности, актуальные для будущих специалистов по физической культуре и спорту:

- управленческая деятельность;
- экономическая деятельность;
- правовая деятельность.

Иерархию изучения дисциплин можно представить в таблице 1.

Управленческая деятельность		Экономическая деятельность	Правовая деятельность
Б1.В.ОД – дисциплина «Основы экономики и менеджмента в сфере физической культуры и спорта»		Б1.В.ОД – дисциплина «Правовые основы физической культуры и спорта»	
Б1.В.ДВ – дисциплина «Управление физической культурой и спортом»	Б1.В.ДВ - дисциплина «Маркетинг физической культуры и спорта»	Б1.В.ДВ – дисциплина «Рынок физкультурно-образовательных услуг»	

Для определения уровня сформированности управленческой компетентности будущих учителей физической культуры мы предлагаем проводить мониторинг по трем направлениям:

1. Выявление уровня сформированности управленческой компетентности студентов.
2. Анализ системы обучения основам управления в физической культуре и спорте.
3. Анализ деятельности преподавателя по формированию управленческой компетенции на занятиях (методического обеспечения занятий по изучаемым дисциплинам).

На каждом направлении предлагаются следующие виды мониторинговой деятельности:

- диагностика показателей;
- выявление причин повышения/понижения значения показателя;
- составление рекомендаций для дальнейшего осуществления образовательной деятельности.

Для проверки эффективности предложенной модели мониторинга был проведен эксперимент, в котором приняли участие студенты факультета физической культуры, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Физическая культура». Экспериментальная деятельность охватила 5,6 семестры 2016-2017 учебного года и 7-й семестр 2017-2018 учебного года.

Выводы. Проведенный эксперимент позволили отметить достижение студентами следующих результатов:

- формирование устойчивого профессионального интереса;
- повышение уровня готовности специалистов физической культуры и спорта к осуществлению экономической деятельности в своей профессиональной области;
- формирование управленческой компетентности будущего специалиста физической культуры и спорта;
- эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, повышение мотивации обучения за счет организации коммуникативного пространства, проведения тренингов, управленческих игр и т.д.

Литература:

1. Колодезникова С.И., Колодезникова М.Г. Формирование управленческой компетентности специалиста в сфере физической культуры и спорта // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. - № 13. – С. 75-80.
2. Багаутдинов З.М. Развитие профессиональной компетентности учителя физической культуры // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - № 8. – С. 13-17.
3. Чеснова Е.Л., Стойкина Л.В. Развитие управленческой компетентности будущего учителя – студента факультета физической культуры педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2010. - № 7. – с. 90-95.

Педагогика

УДК: 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Хусаинова Гузель Рафаэлевна

Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Гиниятуллина Диана Равилевна

Казанский национальный исследовательский технологический университет (г. Казань)

МЕТОД ПОРТФОЛИО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Процесс ведения портфолио имеет большой потенциал для развития, как навыков самостоятельной работы студентов, так и исследовательских и рефлексивных навыков, что особенно актуально в свете компетентного подхода, заявленного в федеральных государственных образовательных стандартах. В статье раскрыт опыт применения портфолио в различных вузах России. Проанализированный опыт педагогов, работающих по методу портфолио, позволил выявить перспективные практики для развития ключевых компетенций будущих инженеров на занятиях по иностранному языку, а также выявить эффективные подходы для оценивания работы студентов по методу портфолио.

Ключевые слова: портфолио, структура портфолио, ключевые компетенции, критерии оценки.

Annotation. The process of work with portfolio has great potential as for the development of students' individual work as for the research and reflexive skills which is especially important under competency-based approach declared in Federal State Educational Standards. The article describes the experience of using portfolio in different universities of Russia. The analyzed experience of researchers working with portfolio tool allowed to find out promising practices for the development of future engineers' key competencies and also find out effective approaches for the assessment of students' work with portfolio tool.

Keywords: portfolio, structure of portfolio, key competencies, assessment criteria.

Введение. ФГОСы третьего поколения пересматривают роли участников учебного процесса и определяют увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов. Согласно ФГОС ВО, способность к самоорганизации и саморазвитию у будущих инженеров является ключевой компетентностью. В результате освоения дисциплины «Иностранный язык» будущий инженер должен среди прочих навыков овладеть приемами самостоятельной и индивидуальной работы со справочными материалами, базами данных, компьютерными технологиями для формирования потребности к самообразованию, что подводит к необходимости самостоятельного изучения иностранного языка на протяжении всей жизни. Таким образом, перед преподавателем ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности.

Формулировка цели и задач статьи. Целью статьи является анализ опыта применения метода портфолио на примере практик различных вузов России, выявление перспективных подходов для развития ключевых компетенций будущих инженеров на занятиях по иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Согласно ФГОСу, рассматриваемая компетентность имеет три уровня. Пороговый означает, что обучающийся владеет некоторыми приемами организации процесса саморазвития, самореализации (допускает ошибки при их реализации). Продвинутый означает, что будущий инженер владеет основными приемами и технологиями организации процесса саморазвития, самореализации. Обучающийся на превосходном уровне, владеет различными приемами и способами планирования, организации, самоконтроля и самооценки деятельности.

Как показывает анализ исследований, эффективным для формирования способности к самоорганизации и саморазвитию является метод портфолио. Процесс ведения портфолио имеет большой потенциал для развития, как навыков самостоятельной работы студентов, так и исследовательских и рефлексивных навыков, что особенно актуально в свете компетентного подхода, заявленного в федеральных государственных образовательных стандартах [1].

По мнению Е.И. Зариповой, Е.Н. Котенко, портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи, такие как поощрение активности и самостоятельности, расширение возможности обучения и самообучения; развитие навыков рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся; формирование и развитие умение учиться - ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность и т.д. [2].

Согласно исследованиям, метод портфолио – это спланированная заранее, индивидуальная самостоятельная работа и подборка достижений студентов за семестр (курс), которая оценивается с точки зрения соответствия учебной программе и стандартам обучения, имеющей целью научить отбирать, систематизировать, структурировать и анализировать информацию по выбранной теме, самостоятельно работать с различными источниками информации [3].

Таким образом, основным назначением портфолио, по мнению исследователей, является систематизация обучающимися накапливаемых им опыта, знаний, формирование его общекультурных и профессиональных компетенций и более четкое самоосмысление ими направления своего развития в будущей профессиональной деятельности.

Метод портфолио используется различными исследователями на различных дисциплинах, для формирования профессиональных и общекультурных компетенций, поскольку не зависит напрямую от предметного содержания. В современных условиях портфолио может иметь различные формы: бумажную, электронную и веб-портфолио. Рассмотрим, какой должна быть структура и суть метода портфолио на примере практик различных вузов России.

Н.В. Гольцова, А.В. Шишова используют метод портфолио для развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов в ходе освоения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика». Авторы считают, что компонентами портфолио могут быть самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т.д.

В рассматриваемой авторской системе указывается, что в портфолио студента должны быть представлены все разделы с соответствующими материалами, включающие «Резюме», «Мой педагогический портрет», «Диагностическая копилка». «Диагностическая копилка» состоит из таких подразделов, как глоссарий курса, подраздела «Результаты тестовых и контрольных работ» (материалов выполнения контрольных заданий по изучаемым темам, собраны результаты выполнения терминологических диктантов, тестовых контрольных работ). В подразделе «Материалы докладов и сообщений» содержатся наиболее яркие и интересные материалы компиляционного характера (т.е. составленные из материалов разных источников). Подраздел «Творческие работы» состоит из кроссвордов по теме, ребусов, эссе, графических схем изученного материала и пр. [4].

Интересен для нашего исследования опыт использования портфолио Братчиковой Ю.В. в Уральском государственном педагогическом университете, которая считает, что портфолио должно иметь четкую рубрику [5]. Начинается портфолио с титульного листа, отражающего основную информацию о его владельце, а далее следует содержание портфолио. Рассмотрим подробно некоторые интересные для нашего исследования рубрики портфолио.

В рубрике рефлексия делается акцент на самооценке и рефлексии студентов своей деятельности, а также ее внешней оценке. Здесь могут быть представлены следующие материалы: автопортрет, в который помещается деловое фото; эссе «О себе», представляющее рассказ об интересах, увлечениях, жизненных целях, принципах, ценностях, личностных качествах студента; резюме, составленное в соответствии с требованиями рынка труда; эссе «Моя профессия - педагог»; учебные и профессиональные интересы.

Рубрика целеполагание предполагает постановку обучающимися приоритетных учебно-профессиональных целей на текущий учебный год, семестр, а также на ближайшие 3 или 5 лет. В рубрику учебно-профессиональные достижения студент вносит сведения об академической успеваемости, об участии в круглых столах, конференциях, участии и победах в олимпиадах, конкурсах по изучаемой специальности и так далее.

В рубрике достижения в научно-исследовательской деятельности студент указывает тему курсовой или выпускной квалификационной работы, можно также приложить краткую аннотацию к работе, включить сведения о научных публикациях, выступлениях на научных конференциях с докладами о результатах осуществленной студентом научно-исследовательской деятельности, о его участии в научных объединениях, например, студенческом научном обществе и прочее.

В рубрику творческие достижения студент включает информацию об организации и участии в различных творческих проектах, фестивалях, участии и победах в творческих конкурсах и прочее. Также студентом может быть использован дневник самонаблюдения, предполагающий регулярное осуществление письменного анализа процесса и результата конкретной деятельности.

В Уфимском государственном авиационном техническом университете Карамзина А.Г., Сильнова С.В. применяют метод портфолио при преподавании дисциплины «История и методология науки и производства» по направлению подготовки «Инноватика» студентам магистратуры [1].

Авторами исследования предлагается реализовать портфолио-коллектор, содержащее все материалы используемые магистрантами при изучении дисциплины. Такой вид портфолио не просто форма представления коллекции образцов продуктов учебно-познавательной деятельности магистранта и материалов из внешних источников, а средство реализации конкретной цели - определить роль и место изученного материала в своей будущей профессиональной деятельности.

В разделе введение содержатся сведения о магистранте, области его научно-исследовательских интересов, теме его магистерской диссертации. В данном разделе еще до освоения дисциплины обучающемуся предлагается сформулировать свое мнение относительно целей изучения дисциплины «История и методология науки и производства» в рамках магистерской подготовки по направлению «Инноватика».

В разделе теория содержится конспект лекций, либо эссе, написанные студентами по темам лекционных занятий. Особенностью портфолио данных исследователей является то, что студенты дополняют темы лекционных материалов своими собственными заметками, иллюстрациями. Например, в подразделе «Спонсорство научных исследований» приводятся материалы занятия с пометками о том, какая информация была новой для автора, какая была знакома еще до занятия. Обсуждается роль Альфреда Нобеля в развитии спонсорства научных исследований. Рассматриваются и анализируются современные государственные, общественные и коммерческие фонды поддержки научных исследований. Подраздел включает в себя вывод, сделанный студентом о значении организации фондов поддержки научных исследований для развития научно-технического прогресса. Такая практика интересна для нашего исследования и способствует, на наш взгляд, развитию навыков письменной коммуникации.

В Бийском педагогическом государственном университете Старовикова И.В. использует метод портфолио для организации самостоятельной работы будущих учителей в процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения информатики». В качестве основных материалов, представляемых студентами в портфолио, выступают разработки планов-конспектов уроков, подборки дидактических материалов по отдельным темам, составление теста для проверки знаний учеников по выбранной теме, составление контрольной работы по выбранной учебной теме и др. При формировании портфолио студенты опираются на разработанный план изучения дисциплины [3].

Для нашего исследования особый интерес представляет опыт использования портфолио Куликовой Е.В. со студентами химического факультета Нижегородского госуниверситета в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». По мнению автора, портфолио может вестись на бумажном или электронном носителе. Портфолио может содержать следующие разделы: *my goals* (цель заведения портфолио, цели на учебный год, семестр, конкретные пути их достижения), *my topics* (отражение работы над темами), *my challenges* (трудности и их преодоление), *my achievements* (учебные достижения студента, включая индивидуальные и групповые проекты), *my new words and expressions* (новые слова и выражения, не входящие в основной курс, но показавшиеся интересными и/или полезными), *what I'd like to share* (информативные и/или интересные материалы для обмена с одноклассниками), *my plans* (планы, дальнейшая работа, цели на лето, следующий семестр), *appendix* (список использованной литературы, интернет-сайтов; хорошо организованные материалы, которые даются на занятии). Поскольку работа над портфолио носит проективный и непрерывный характер, многие аспекты ведения и защиты портфолио уточняются совместно со студентами по мере продвижения по материалу курса. По договоренности с преподавателем студенты включали дополнительные рубрики, например, «*my impressions*» (впечатления от курса, материалов, занятий, общения) [6].

Анализ применения метода портфолио различными исследователями показывает, что существуют инвариантные и вариативные структуры портфолио, также портфолио могут включать в себя более крупные блоки, например, портфолио, которые собираются в течение всего курса обучения в вузе, другие портфолио могут ограничиваться информацией какой-либо одной дисциплины.

Согласно исследованиям, до начала работы над портфолио обучающиеся должны знать все критерии его оценки, все категории требуемых материалов и содержание обязательных разделов. Портфолио не должно оцениваться в баллах, а только в уровнях, поскольку данная технология относится к безотметочным. Для перехода к привычной четырех балльной шкале оценивания можно использовать следующие уровни: «самый высокий» соответствует оценке «отлично», «высокий» - «хорошо», «средний» - «удовлетворительно», «слабый» - «не удовлетворительно», опираясь на эффективную четырехуровневую систему итоговой оценки портфолио, предложенную авторами С.Дж. Пейпом и М. Чошановым [7].

Интересным для нашего исследования в плане критериев оценивания портфолио, является опыт Карамзиной А.Г. и Сильновой С.В. Они используют критерии оценки портфолио, которые могут определяться совместно со студентами либо предложены преподавателем. Портфолио может оцениваться по следующим критериям: наличие обязательных рубрик и выводов; использование исследовательских методов работы; проективный характер портфолио; «личностную привязку» содержания; качество оформления; анализ полезности портфолио для самого магистранта [1].

Для оценки портфолио исследователи предлагают использовать, и даже сделать обязательным разделом, внешние отзывы, составленные сокурсниками, научным руководителем, специалистами предметной области (поскольку большинство магистрантов уже работают). Для получения внешних отзывов можно использовать

трансфертный лист, содержащий мнение оценивающего о работе, перечисление им достоинств работы, рекомендаций и основных замечаний по рецензируемой работе.

Е.Ю. Грудзинская, В.В. Марики предлагают следующие способы оценивания портфолио [8]: таблица «П.С.В.» (Положительно. Советы. Вопросы); таблицы «Д.В.П.» (Достоинства. Вопросы. Пожелания); таблица «И.Т.О.Г.» (Интересные, впечатляющие моменты. Темы, которые наиболее раскрыты или обоснованы. Общие советы, рекомендации. Главные выводы); трансфертные (оценочные) листы; письменный отзыв в форме «РАФТ» (Роль. Аудитории. Форма. Тема); письменный отзыв в форме «Шесть шляп мышления»; письменный отзыв в форме «Кубик»; письменный аргументированный отзыв; произвольная письменная рецензия.

Выводы. Анализ практики применения портфолио в различных вузах России позволил выявить перспективные практики для развития ключевых компетенций будущих инженеров на занятиях по иностранному языку, а также выявить эффективные подходы для оценивания работы студентов по методу портфолио [1, 3-14].

Литература:

1. Карамзина, А. Г., Сильнова С. В. Технология портфолио как метод усвоения и закрепления учебного материала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-portfolio-kak-metod-usvoeniya-i-zakrepleniya-uchebnogo-materiala>, свободный.
2. Зарипова, Е.И. Аутентичное оценивание. Технология портфолио: учеб.-методич. пособие / Е.И. Зарипова, Е.Н. Котенко. - Омск: Альбион, 2006. - 122 с.
3. Старовикова, И.В. Практика использования технологии портфолио в самостоятельной работе студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-ispolzovaniya-tehnologii-portfolio-v-samostoyatelnoy-rabote-studentov>, свободный.
4. Гольцова, Н.В., Шишова, А.В. Опыт применения технологии портфолио в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-primeneniya-tehnologii-portfolio-v-obrazovatelnom-protseesse-vuza>, свободный.
5. Братчикова, Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза в процессе работы над портфолио [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-protseesse-raboty-nad-portfolio>, свободный.
6. Куликова, Е.В. Метод проектов и технология портфолио при формировании иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-i-tehnologiya-portfolio-pri-formirovani-inoazychnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovogo-vuza>, свободный.
7. Пейп, С. Дж. Учебные портфолио - новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 75-82.
8. Грудзинская Е.Ю. Активные методы обучения в высшей школе / учебно-метод. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Марики. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2007. - 182 с.
9. Хусаинова, Г.Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров/Г.Р.Хусаинова// Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
10. Хусаинова, Г.Р. Состав и способы оценки развития компонентов профессионально-значимых творческих способностей у будущих менеджеров / Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галева // Современные наукоемкие технологии. – Москва: Изд-во «Академия Естествознания». – 2016. – Т.2, № 5. – С. 394-398.
11. Галева, Ф.Т. О потенциале дисциплины «Иностранный язык» для развития творческих способностей студентов / Ф.Т. Галева, Г.Р. Хусаинова // В мире научных открытий – 2015. - №11.2 (71). - С. 816-823.
12. Волкова, Е.В. Инновационные решения в преподавании иностранного языка по направлению «Управление персоналом» / Е.В. Волкова // Российская экономика в условиях современного кризиса: проблемы и пути выхода – 2016. – С. 391-392.
13. Хусаинова, Г. Р. О ключевых профессиональных компетенциях менеджеров / Г.Р. Хусаинова // Проблемы современного педагогического образования – 2016. – №52-7. – С. 473-479.
14. Хусаинова, Г.Р. Проблемы методического обеспечения развития творческих способностей будущих специалистов в вузах / Г.Р. Хусаинова // IX Никулинские чтения: «Модели участия граждан в социально-экономической жизни российского общества»: сборник статей. – Омск: изд-во НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия» - 2015. – С. 273-276.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Малинина Ирина Александровна

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Аннотация. Одной из важнейших составляющих иноязычной подготовки в вузе является обучение лексике. Для решения этой задачи преподаватели все чаще обращаются к современным информационным ресурсам. В статье рассмотрены возможности информационных технологий, в частности, возможности лингвистического корпуса в процессе овладения иноязычным тезаурусом, определяющего, в свою очередь, эффективное и взаимосвязанное формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции. В выводах сформулированы преимущества применения корпуса в обучении иноязычной лексике.

Ключевые слова: электронно-управляемый курс, мультимедиа, интернет сайт, информационно-образовательная среда, лингвистический корпус, обучение лексике, профессионально-иноязычная коммуникативная компетенция.

Annotation. One of the most important components of foreign language training in higher education is the teaching of vocabulary. To solve this problem, teachers are increasingly turning to modern information resources. The article considers the potential of information technologies, in particular, the potential of linguistic corpus in the process of mastering the foreign-language thesaurus that defines efficient and interconnected formation of professional and foreign language communicative competence. The conclusions formulate the advantages of using the corpus in teaching foreign language vocabulary.

Keywords: electronically controlled course, multimedia, web site, information and educational environment, linguistic corpus, teaching vocabulary, professional foreign language communication competence.

Введение. Изучение иностранного языка в вузе ориентировано на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, важнейшей составляющей которой выступает лингвистическая (языковая) компетенция. Очевидно, что способность к иноязычному общению определяется, прежде всего, способностью понимания иноязычной лексики. Как подчёркивает известный лингвист Дэвид Уилкинс, «Выражать мысли без грамматики очень трудно, но без словарного запаса – вообще невозможно» [13, с. 111]. Освоение лексики – это важный фактор для успешного восприятия речи на слух и понимания прочитанного текста, для формирования навыков письма и говорения. Прочное владение лексикой – основа и залог качественного обучения языку в высшей школе.

Используя в своей работе многообразие форм, методов и средств обучения, преподаватели все чаще обращаются к современным информационным ресурсам для решения учебных и методических задач обучения лексическим навыкам речи. Целью данной статьи является рассмотрение возможностей информационных технологий в обучении иностранному языку, в частности, роль лингвистического корпуса в овладении иноязычным тезаурусом, определяющем, в свою очередь, эффективное и взаимосвязанное формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Наличие большого количества работ, посвященных изучению возможностей применения современных информационных технологий в учебно-познавательной деятельности, свидетельствует об актуальности данной темы (С. А. Бешенков, С. Г. Григорьев, В. П. Демкин, Е. С. Полат, И. В. Роберт, С. В. Панюкова, И. Е. Гречихин, Г. А. Кручинина, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, О. А. Минеева, Н. А. Скурихин, М. В. Золотова, Ю. М. Борщевская, и др.). Наряду с тем, что обучение в информационной образовательной среде способствует повышению интереса к учебному процессу, оно также позволяет активизировать речемыслительную деятельность, поскольку реализуется в рамках проблемного подхода, предполагающего активную роль обучающихся и превращающего их в исследователей и первооткрывателей.

Все средства новых информационно-коммуникационных технологий, на наш взгляд, следовало бы разделить на 2 типа, а именно:

- целостные электронно-управляемые курсы, включающие в себя обучающие/контролирующие компьютерные программы;
- программно-инструментальные/вспомогательные средства, такие как, лексико-графические ресурсы (on-line словари, корпуса языков, цифровой блокнот one-note).

В процессе научно-педагогической деятельности авторов статьи широкое применение получили **электронно-управляемые**, в частности, **мультимедийные курсы**. Их применение педагогически целесообразно, максимально эффективно при организации работы студентов в компьютерном классе, когда аудиторный режим работы трансформируется в самостоятельную познавательную деятельность в режиме интерактивного взаимодействия с обучающей программой.

Данные курсы могут быть ориентированы на формирование отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно, отдельных сторон иноязычной речи (фонетической, лексической, грамматической). Например, мультимедийная программа «British English» предлагает широкий спектр тематических словарей, работа с которыми незаменима на этапе тренировки иноязычного тезауруса (в контексте обучения бакалавров базовому иностранному языку).

Уровневые мультимедиа курсы, предназначенные для тренировки в разных видах иноязычной речевой деятельности, отвечают требованиям многоуровневого обучения. Например, применение курса «Focus on grammar» в обучении студентов неязыкового вуза целесообразно в комплексе с основной учебно-методической литературой, разработанной преподавателями кафедры с учётом специфики профессионально-иноязычного обучения [12; 6].

Имеющееся противоречие между возрастанием потребностей в овладении языком и небольшим объёмом аудиторных занятий значительно актуализировало использование материалов **интернет-сайтов** в организации самостоятельной иноязычной деятельности студентов неязыкового вуза.

«Использование интернет-ресурсов в качестве средства обучения позволяет создавать условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на английском языке, значительно разнообразить процесс организации самостоятельной работы студентов, ..., повышает мотивационный аспект самого процесса обучения, что ведёт к преодолению языкового барьера в овладении языком», отмечают Н. М. Крайнева, М. В. Золотова, Е. С. Гришакова [3, с. 78].

Ссылаясь на теорию деятельности, Ю. М. Борщевская подчёркивает необходимость использования интернет ресурсов в развитии речевых навыков. Как отмечает Ю. М. Борщевская, онлайн ресурсы позволяют: найти дополнительные источники образовательных материалов; улучшить навыки аудирования, чтения, говорения и письма; обогатить словарный запас; создать условия для ознакомления с культурами разных стран [1, с. 43].

В качестве примера Ю. М. Борщевская называет следующие интернет-сайты и их преимущества в организации самостоятельной иноязычной деятельности.

1. www.puzzle-english.com обеспечивает тренинги для понимания речи носителей языка; широкий выбор уроков грамматики, различные игры; упражнения на тренировку лексики ориентированы на расширение активного и пассивного словарного запаса.

2. На www.lingualeo.ru. обучение организовано в форме, напоминающей онлайн-игру.

3. На www.study.ru имеется большое количество онлайн-, в частности, видео уроков; с целью экономии времени возможно участие в коллоквиум-клубе.

4. www.english-grammar-lessons.com предлагает интерактивные упражнения по грамматике английского языка.

5. На www.abc-english-grammar.com/index.htm уроки ориентированы на формирование определённых языковых уровней [1, с. 43–44].

В условиях смешанного обучения (blended learning) в вузе неотъемлемой частью учебного процесса становится **электронная образовательная среда**. Примером может служить платформа электронного обучения E-learning.

Основное назначение электронной образовательной среды вуза – обеспечить необходимый доступ к учебным информационным ресурсам, разработанным преподавателями вуза с учётом направления/профиля подготовки. Программа «тесты» позволяет создать тестовые задания на проверку усвоения учебного материала; формирует индивидуальные варианты заданий, обрабатывает результаты их выполнения.

Таким образом, использование E-learning как системы управления обучением позволяет создать лично-ориентированную образовательную среду; интегрировать аудиторные занятия и самостоятельную работу в единое образовательное пространство.

В работе над лексической стороной речи всё более широкое распространение получают **программно-инструментальные средства**, а именно, различные **лексико-графические ресурсы**, такие как, онлайн словари, корпуса языков, сервис электронных записных книжек «OneNote».

Использование словарных источников целесообразно в процессе выполнения заданий на поиск необходимой информации о слове, его произношении, значении, употреблении, сочетаемости. Так в исследовании Н. А. Скурихина рассматривается вопрос о построении и реализации на практике эффективной технологии овладения лексическим материалом с использованием дидактических функций программы – цифрового блокнота «OneNote» [4, с. 183].

В центре внимания авторов данной статьи – **рассмотрение потенциальных возможностей лингвистического корпуса** в овладении иноязычным тезаурусом.

Лингвистический корпус является одним из современных средств, интенсифицирующих процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Под лингвистическим корпусом понимают коллекцию текстов, объединённых по различным параметрам (язык, жанр, автор, время создания, стиль, отрасль и т.д.), размещённых на электронном носителе и снабжённых поисковой системой [7]. Примечательно, что лингвистический корпус может содержать как письменные тексты (статьи из газет, журналов, отрывки литературных произведений), так и транскрипты радио- и телепередач.

Программа, позволяющая анализировать большие массивы текста и выявлять в них закономерности функционирования лексических единиц, получила название конкорданс. Конкорданс осуществляет поиск запрашиваемого слова в выбранном корпусе и выдает в новом окне результаты, включающие в себя несколько фрагментов предложений из разных текстов, в которых используется данное слово [5]. Полученные результаты наглядно иллюстрируют употребление языковой единицы, демонстрируют её сочетаемость, соответственно, синтагматические отношения с другими словами, а также частоту использования языковой единицы в данном корпусе.

Общезвестно, что усвоение иноязычной лексики предполагает рассмотрение многочисленных примеров её употребления в речи. Лингвистический корпус, концентрируя случаи употребления лексической единицы, помогает ускорить и оптимизировать этот процесс. Наблюдая функционирование слова в различных контекстах, обучающиеся быстрее и эффективнее запоминают и усваивают форму, значение и назначение слова [2].

Таким образом, лингвистический корпус обладает значительным потенциалом для формирования языковых, соответственно, речевых навыков. Его возможности могут быть использованы целенаправленно в зависимости от специфики, содержания и уровня профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов разных направлений подготовки.

Так в исследовании О. Г. Гориной рассмотрены возможность и целесообразность использования лингвистического корпуса для развития профессионально-ориентированного иноязычного общения студентов-регионоведов. Целью исследования является развитие всех составляющих коммуникативной компетенции студентов, с акцентом на развитие их языковых и речевых навыков (анализ механизмов терминообразования и употребления лексики в контексте), посредством использования возможностей разработанного автором исследования корпуса предметной области «Регионоведение» [2]. Т. А. Чернякова применила возможности лингвистического корпуса в разработке методики формирования лексических навыков студентов языкового вуза [7].

В процессе обучения лексике применение лингвистического корпуса представляется целесообразным для формирования навыка определения значения слова по контексту; изучения полисемии; выявления различий в употреблении близких по значению слов. Например, при изучении английского языка Британский национальный корпус [8] можно использовать для наглядной демонстрации различий между словами, например, *esopomy* \ *esopomics* (рис.1), иллюстрируя сочетаемость и частотность каждого слова. Результаты поиска используются при этом не только для демонстрации различий, но и для уточнения употребления конкретного слова, выведения правил его использования.

WORD 1 (W1): ECONOMY (5.43)					
	WORD	W1	W2	W1/W2	SCORE
1	[WORLD]	33	0	66.0	12.2
2	[INDUSTRIAL]	29	0	58.0	10.7
3	[BIG]	23	0	46.0	8.5
4	[AN]	32	1	32.0	5.9
5	[THEIR]	26	1	26.0	4.8
6	[ALL]	11	0	22.0	4.1
7	[BRITISH]	10	0	20.0	3.7
8	[FUEL]	10	0	20.0	3.7
9	[JAPANESE]	10	0	20.0	3.7
10	[LOCAL]	10	0	20.0	3.7

WORD 2 (W2): ECONOMICS (0.18)					
	WORD	W2	W1	W2/W1	SCORE
1	[SCHOOL]	13	0	26.0	141.1
2	[LONDON]	12	0	24.0	130.2
3	[INSTITUTE]	6	0	12.0	65.1
4	[STUDY]	5	0	10.0	54.3
5	[NEW]	8	4	2.0	10.9
6	[BY]	6	4	1.5	8.1
7	[BE]	12	22	0.5	3.0
8	[OF]	43	106	0.4	2.2
9	[AND]	12	42	0.3	1.6
10	[IN]	13	49	0.3	1.4

Рисунок 1. Результаты сравнения сочетаемости и частотности слов *economy* / *economics*

Необходимо отметить, что при всем богатстве Британского национального корпуса (свыше 100 млн. словоупотреблений), целью его создания была иллюстрация употребления именно современного английского языка. Если же требуется уточнить значение слова в американском варианте английского языка, то целесообразно обратиться к корпусу современного Американского английского [9].

Особая роль в методике обучения иностранному языку отводится формированию навыка определения значения слова по контексту. Лингвистический корпус, включая в себя значительное количество текстов разных жанров, стилей и т.д., демонстрирует функционирование лексической единицы в реальных ситуациях общения. При этом все они собраны в одном месте, что делает учебно-познавательную деятельность удобной, а процесс поиска нужного слова быстрым.

На рис. 2 представлены результаты поиска слова *agility*, которое предъявлено в контекстах своего употребления. При этом можно выявить языковые единицы, сочетающиеся с искомым словом. Также возможно рассмотрение частотности использования слова в различных жанрах: разговорный, научный, академический, газетный и т.д. Таким образом, представленный контекст не только помогает определить значение слова, но и демонстрирует его адекватное использование в различных речевых ситуациях.

British National Corpus (BYU-BNC)			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	CHANGE/COMPARE
K2V	W_newsp_other_social	A B C	and the programme is aimed at improving children's skills of balance, co-ordination, agility and climbing. In each 45-minute session, kids are encouraged to
B03	W_newsp_other_report	A B C	fit and ready to work, the edge seemed to be lacking on their mental agility . The situation did not bode well for the rest of the week -- a
BM4	W_newsp_other_report	A B C	to the right post. This was met by a diving A. Mayson who showed agility beyond his height-weight ratio to push the ball in for number two. The second
C88	W_newsp_other_report	A B C	a 'dolphin flip' before retrieving darts from a board. Winner of the agility and the egg and spoon race, Mrs. Moore's Penny made it a treble
HJ4	W_newsp_other_report	A B C	plan or professional project. Any idea or scheme based on your brainwork and intellectual agility is sure to be a winner. # VIRGO (Aug24/Sept23) Opportunit
K5D	W_newsp_other_report	A B C	was 73, Lady Cross, a mother of three, had the looks and agility of someone 20 years younger and had fought valiantly for her life. She was
CBG	W_newsp_other_sports	A B C	Italians like Baresi and Bergomi. The Italians can turn on a fivepenny-piece. Their agility gives them the edge, not so much in dispossessing an attacker but in
ABM	W_ac_humanities_arts	A B C	, and will it explain its ability to digest blood, and to move with agility ? What qualities result from that form deep within him, and how?
EB7	W_ac_humanities_arts	A B C	archaeological material to fit into a preconceived pattern if one has the determination and mental agility . In 1969, a paper was published which gave some e
GVS	W_ac_humanities_arts	A B C	qua non in music of a pastoral nature. It is also capable of considerable agility and can take a delightful part in 'woodwind dialogues' in which little phrases

Рисунок 2. Результаты поиска слова “*agility*”

Практически каждый модуль известного аутентичного курса «Upstream» включает в себя задания на образование фразовых глаголов, определение их значения и употребление в соответствующем контексте в правильной временной функции. Пример [10, с. 57].

Task. Use the phrasal verbs to complete the sentences.

pull	come	
over		get
hand	take	

1. It took her quite a long time to the shock. (recover from)
2. He to the side of the road to see where the light was coming from. (stop)
3. He the card to Ann. (pass)
4. I don't know what me, but I started shaking like a leaf! (suddenly happen to).
5. He the company when his uncle died. (get control of)

При выполнении задания студенты могут использовать возможности корпуса, отследить функционирование фразового глагола в микроконтекстах, уточнить их семантическое значение.

В рамках названного аутентичного курса, применяемого в частности для обучения английскому языку студентов – филологов, предполагаются задания на подбор синонимов. Пример [11, р. 80-81].

<i>Task. Find synonyms for the highlighted words:</i>						
form	constructed	declined	varies	humid	relieve	region
<i>Suggested Answer Key:</i>						
make up	formed	dropped	changes	damp	ease	area

Для студентов, изучающих филологию, в частности, языкознание и лингвистику, актуально рассмотрение и сопоставление схожих по значению слов-синонимов, особенностей их функционирования и частотности употребления в текстах различных языковых стилей. В этом случае использование возможностей лингвистического корпуса наиболее целесообразно.

Корпус незаменим также при выполнении заданий на словообразование. Пример [10, с. 71].

Task. Form verbs from the adjectives to complete the sentences.

1. Digital photography makes it easy for people to their own pictures. (large)
2. Computers have definitely the time it takes to do a lot of repetitive task. (short)
3. One problem with using computers is that it can your eyes. (weak)
4. Run your anti-virus program regularly to that your computer is kept clean. (sure)
5. Many people who use the Internet say it has their horizons. (broad)

Программа поможет правильно образовать производное слово, наглядно продемонстрирует случаи его употребления в речи.

Особую трудность при изучении иностранного языка, в том числе английского, представляет перевод с родного языка. И лингвистический корпус оказывает неоценимую помощь в этом сложном процессе, поскольку помогает подобрать слова, не просто сочетающиеся между собой, но и наиболее распространенные в определенном жанре. На рис. 3 и 4 представлены результаты поиска словосочетания «найти деньги» в журнальных статьях. Как видно, словосочетание «to raise money» встречается 51 раз (на рис.4 показаны первые 15 примеров) против 2 случаев использования выражения «to find money» (рис. 3).

FREQUENCY	CONTEXT	CHANGE/COMP
<input type="checkbox"/> [?] <input type="button" value="SAVE LIST"/> <input type="button" value="CHOOSE LIST"/> <input type="button" value="CREATE NEW LIST"/> <input type="text"/> [?]		
of New York begin to recall the Wild West, it is hard to find money for boring old repairs to bridges, roads, tunnels and subways. # Macho potatoes cabinet government. Before the budget, because of the problem of trying to find money to cut the local bills, little progress had been made. Mr Major and		

Рисунок 3. Результаты поиска словосочетания “to find money”

FREQUENCY	CONTEXT	CHANGE/COMPARE
<input type="checkbox"/> [?] <input type="button" value="SAVE LIST"/> <input type="button" value="CHOOSE LIST"/> <input type="button" value="CREATE NEW LIST"/> <input type="text"/> [?] <input type="button" value="SHOW DUPLICATES"/>		
prizes, rosettes and trophies but, more importantly, you'll be helping to raise money to open the NCDL's 14th rescue centre. There are eight classes you		
all or part of a 25 mile route from London to Ware in Hertfordshire to raise money for the Heart Research Charity. The walk covers flat terrain, following the		
40 000 elephants left in 13 countries. He has been researching and trying to raise money for a documentary to highlight the problem. This, along with research for		
detectors on the SSC will be benefiting from a huge American investment (attempts to raise money abroad are meeting with little success) and they will be in a position		
's advice, she played an exhibition, not for personal gain, but to raise money for multiple sclerosis. That kind of attitude, putting the interests of others		
pottery and ceramics, sculpture and woodcarving, calligraphy and collage, and aims to raise money for the Education Centre and the Community Trust. Work must be handed in		
their jackets with scenes of urban America to be used for promotional purposes and to raise money for charity. With previous work including graffiti on the set of Batman and		
by the Kensington & Chelsea National Trust Association with the help of Phillips auctioneers to raise money for the Stowe Landscape Gardens Appeal. The evening will begin at		
ever experienced was the Great Ormond Street Hospital Appeal. They really knew how to raise money and, as a result, the final figure collected was about 1.5 million		
this year's Star Rank Hot 100 races. Originally intended as a race to raise money for charity, the success of last year's event allowed the organisers to		
the marathon was originally started in 1981, one of its original aims was to raise money to provide recreational facilities in London. This year's donations were the largest		
between 30 and 40 miles a week, and fellow inmate Keith Arliss plan to raise money for charity by running and cycling to nine prisons in Wales and the West		
the Yorkshire region. # On Tuesday Feb 12 there will be a benefit to raise money for the 1991 women's Delegation to Belfast and Derry featuring women's bands		
its cataloguing, to the bodleian Library in Oxford. We are still trying to raise money , though, in the hope that the collection will continue to expand.		
tigress and a cub. This will be made into a special signed print to raise money for the ITV Telethon. It is going to be sold in the 90		

Рисунок 4. Результаты поиска словосочетания “to raise money”

Выводы. Таким образом, лингвистический корпус, демонстрируя функционирование лексической единицы в реальном контексте, не только показывает сочетаемость слов, частотность их использования в различных жанрах и стилях, но и помогает оптимизировать процесс изучения иностранного языка, делая его более увлекательным и наглядным, одновременно вовлекая обучающихся в самостоятельную научно-познавательную деятельность.

Литература:

1. Борщевская Ю. М. Интернет-сайты как источник материала для самостоятельной работы студентов неязыкового вуза // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 41–45.
2. Горина О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов – регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2014. – 321 с.
3. Крайнева Н. М., Золотова М. В., Гришакова Е. С. Исследование дидактических возможностей ресурсов социальных сетей (языковых сообществ) и иных интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 4. – С. 74–78.
4. Скурихин Н. А. Возможности использования сервиса электронных записных книжек «Openote» в обучении лексике в курсе английского языка для специальных целей / Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-3. – С. 183–191.
5. Сысов П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. — 2010. — № 1(9). — С. 99–111.
6. Цветкова С. Е., Малинина И. А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки инженеров // Инженерное образование. – 2017. – № 22. – С. 153–164.
7. Чернякова Т. А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова, 2012. – 23 с.
8. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения 20.12.2017).
9. URL: <https://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения 20.12.2017).
10. Evans V., Dooley J. Upstream, level B1: student's book. – Express Publishing, 2015. – 166 p.
11. Evans V., Dooley J. Upstream, intermediate B2: teacher's book. – Express Publishing, 2015 – 186 p.
12. Fuchs M., Bonner M. Focus on Grammar (CD-ROM, intermediate level): the interactive multimedia program for learners of English. – Longman.
13. Wilkins D. A. Linguistics in Language teaching. – London: Edward Arnold, 1985 (first published 1972). – 243 p.

УДК:371.01

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ИСТОРИКО – ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются историко-философские концепции становления и развития правового образования и воспитания подрастающего поколения в различные периоды становления социума, дающие возможность охарактеризовать уникальность социально-правового воспитания как педагогического феномена современной системы образования, приоритетное значение которого заключается в возможности обеспечения позитивной социализации обучающихся. Изучение имеющегося исторического опыта становления и развития социально-правового воспитания в образовательной практике позволит акцентировать внимание со стороны современных ученых, как теоретиков, так и практиков к данной проблеме.

Ключевые слова: мораль, нравственность, право, правовое мировоззрение, правовое воспитание, правовое образование, социально-правовое воспитание, правовое государство, социализация.

Annotation. The article examines the historical and philosophical concepts of the formation and development of legal education and upbringing of the younger generation in various periods of the formation of the society, which make it possible to characterize the uniqueness of socio-legal education as a pedagogical phenomenon of the modern education system, the priority value of which lies in the possibility of ensuring positive socialization of students. Studying the existing historical experience of the formation and development of social and legal education in educational practice will allow to focus attention from modern scientists, both theorists and practitioners to this problem.

Keywords: morality, morality, law, legal outlook, legal education, legal education, social and legal education, rule of law, socialization.

Введение. Современные трансформации, происходящие в российском обществе, определили необходимость изменений в системе образования. В правовом государстве, строительстве которого происходит в России, нужна эффективная система социально-правового воспитания подрастающего поколения, способствующая получению необходимых в повседневной жизни правовых знаний, формированию правовой позиции и приобретению социально-правового опыта правомерного поведения. Для создания такой системы важно понимание ее историко-философских оснований.

Изложение основного материала статьи. Теоретическое освещение проблемы генезиса социально-правового воспитания обучающегося необходимо начать с рассмотрения философско-методологических основ права. Основные цели социально-правового воспитания, его содержание и формы изначально зависят от состояния государственной системы и определяются характером и политикой государства. Социально-правовое воспитание органично взаимосвязано с правовым образованием, являются взаимообусловленными и взаимодополняющими друг друга процессами. Их развитие неразрывно связано со становлением системы государственности, с динамикой человеческого общества.

Сущность процесса социально-правового воспитания, базируется на философско-правовых концепциях, отвечающих требованиям той или иной эпохи и раскрывается при осмыслении сути таких важных категорий, как «мораль», «нравственность», «право», «закон», «государство», «социум».

Для нашего исследования важно определить историко-философский смысл генезиса процесса социально-правового воспитания обучающихся, которое в конечном счете, служит основным содержательным компонентом правовой социализации личности. В осмыслении и дальнейшей разработке проблемы социально-правового воспитания обучающихся большое значение имеет его прошлый анализ, дающий возможность определить степень значимости в историческом процессе, рассмотреть приемлемость различных научных концепций.

Историко-философский анализ генезиса данного процесса необходим для того, чтобы охарактеризовать уникальность социально-правового воспитания как педагогического феномена в различные периоды становления общества, развития педагогической науки, эффективно используя имеющиеся в науке ценные идеи для обоснования современной системы социально-правового воспитания обучающихся.

Важным является тот факт, что проанализировав небольшой исторический отрезок генезиса идей правового воспитания и образования, являющихся базисом современного социально-правового воспитания обучающихся, в философских, педагогических, юридических концепциях мы сможем определить важность и актуальность исследования данной проблемы в настоящее время. Достаточно серьезное пополнение наших знаний о становлении правового образования и социально-правового воспитания в образовательно-воспитательной практике дает возможность развиваться более пристальному отношению со стороны современных ученых, как теоретиков, так и практиков к данной проблеме.

Теоретический анализ исторически сложившихся научных воззрений и источников (философско-правовые учения древности: Сократ, Платон, Аристотель, и т. д.; средневековья: Фома Аквинский, Р. Луллий, Балдус и др.; Нового времени; Г. Гроций, Дж. Локк, Ш. Л. Монтескье и др.; К. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, Б. Н. Чичерин, Л. И. Петражицкий, Ю.В. Тихоново и др.) свидетельствует, что в основе правового образования и воспитания, являющихся базисом социально-правового воспитания, лежат социологические и естественноправовые концепции философов античности, нового времени, современных отечественных и зарубежных ученых, исследующих право. Рассмотрение историко-философского аспекта генезиса социально-правового воспитания необходимо нам для конкретизации и актуализации современных педагогико-правовых концепций.

Исследуя диалектическое развитие основных юридических понятий, становится возможным рассмотреть сущность права, правового воспитания как явления, отображающего реальные исторические процессы развития общества, как сложный, многоаспектный социальный институт. Развитие правового воспитания

всегда происходило в контексте развития теории государства и права. В свою очередь процесс зарождения права был связан с конфликтными ситуациями в обществе. На базе часто повторяющихся однотипных противоречий стали создаваться устойчивые правила поведения сторон по их разрешению или даже предотвращению (Законы Хаммурапи, Законы XII таблиц, «Русская правда» и др.).

Право является социальным регулятором, определяющим объем прав и свобод человека, грань дозволенного и того, что делать нельзя. Оно направлено на защиту личности, ее правового статуса и всего того, чем она владеет. В качестве предохранительного механизма, защиты личности от произвола государственности, которая в определенных исторических условиях не знает границ, в обществе возникает право и правовая сфера. Достигнутый обществом уровень свободы, право призвано обеспечить индивиду в обмен на осуществление различного рода деятельности в дозволенных рамках, зависящих от экономических, политических потребностей государства, его состояния.

В обществе постоянно бывало мнение о том, что существующие законы должны строиться на общечеловеческих ценностях и правилах общежития. По мнению многих, такие законы могли помочь личности защититься от произвола, свободно существовать, не нарушая при этом прав других. В связи с этим, для педагогической науки постоянно имела проблема передачи правовых знаний подрастающему поколению в части устройства государства, его социально-правового воспитания.

Проблема построения идеальной модели правомерного поведения человека постоянно находится в центре внимания в социуме, сопровождая практически весь период развития человеческого общества и является актуальной понине. Непрерывное совершенствование правовой нормы связано с особенностями ее влияния на личность, ее поведение в обществе и отражает реальные потребности этого общества.

Важную роль в определении того, что дозволено играет состояние законности в обществе, уровень правовой воспитанности граждан, их стремление выполнять предписанные законом государства нормы в процессе жизнедеятельности. Без права как системы норм поведения в обществе, невозможно регулировать взаимоотношения между его членами на нравственно-этических основаниях, максимально справедливо соблюдать взаимные права человека и государства.

Построение правового государства, основанного на свободе, демократии и главенстве правовых устоев, возможно осуществить, когда в обществе не царят атмосфера всеобщего безразличия и безответственности. В связи с этим, общество, государство и социальные институты на протяжении всего периода своего существования призваны способствовать воспитанию подрастающего поколения в духе уважительного и ответственного отношения к закону, сознательного соблюдения правовых предписаний.

Исследуя проблему социально-правового воспитания обучающихся нами было рассмотрено становление и развитие правового воспитания как важного элемента системы воспитания гражданина. Это подтверждается постепенным становлением и развитием философских воззрений, объемом и разносторонностью научных исследований сущности права, его роли и месте в государственно-общественном развитии (Сократ, Цицерон, И. Кант, Дж. Локк, Б.Н. Чичерин и др.), его влиянии на социализацию личности (О. Конт, У. Джемс, М. Вебер и др.), его воспитательной роли (Е.А. Певцова, Л.М. Матвиенко и др.), основы гражданственности, «гражданского гуманизма» (П. Верджерио, Л. Бруни, Ф. Рабле и др.) [1, 2].

Изучение процесса становления и развития правового образования и социально-правового воспитания подрастающего поколения свидетельствует о том, что в видоизмененных формах, различном выражении он постоянно сопровождал человеческое общество на всем протяжении его существования, выражаясь в необходимости передачи знаний законов существования человека в обществе, его прав, свобод, обязанностей подрастающим членам общества.

Пройдя определенные стадии своего развития (от первобытнообщинного строя с его моральными нормами до современного цивилизованного уровня, имеющего в своей основе международную базу правовых документов) общество пришло к тому состоянию, когда именно посредством овладения правовыми знаниями, опытом социально-правовой деятельности, определенным уровнем сформированности социально-правового мировоззрения граждане в любом обществе могут защитить себя от произвола как со стороны государства, так и со стороны других членов общества.

В период развития человеческого общества, имеющего первобытнообщинный уклад, с трудом можно выделить наличие норм права из общей массы социальных явлений нормативного порядка, регулирующих распределению продуктов потребления. Скорее, можно утверждать, что данному периоду развития человеческого общества присуще наличие «предшественников» права: морали, нравственности, обычаев.

Так, у древних людей, моральные принципы считались исходными началами, охватывающими общественную и личную жизнь человека. Исполнение и соблюдение моральных норм было гарантировано тем, что они имели силу личной убежденности, основывались на совести человека и общественном мнении. В связи с этим, можно определить, что мораль зародилась раньше правового сознания.

Нормы права, согласованные с моральными и нравственными ценностями общества, со временем становятся ценностными формами сознания людей. Трудности такого согласования связаны с тем, что на протяжении всего периода существования человеческого общества моральные нормы не являлись однородными в силу того, что разные социальные группы имеют свою мораль. Имеющееся положение приводило к деформации ценностных ориентаций, взглядов убеждений и представлений у людей, особенно у молодого поколения, что актуально и в настоящее время.

Рассматривая понятия «мораль» и «нравственность» различные ученые трактуют их неоднозначно, то отождествляя эти понятия и представляя право с соответствующей моральной и нравственной трактовкой (Кант, В. С. Соловьев, П. И. Новгородцев, Б. А. Кистяковский и др.), то указывая на их противоречия, выступая против смешения права, морали и нравственности проводят между ними различия (Б. Н. Чичерин). Мораль представляет собой форму общественного сознания, посредством которого возможно освоение действительности, а нравственность относится к регулятору деятельности личности, его поступков, обычаев, нравов.

Анализируя историческое развитие процесса правового образования и социально-правового воспитания целесообразно связать его с имеющимися древними источниками, содержащими правовые воззрения, помогающими понять смысл отношения людей к правилам и нормам поведения. Объяснение можно увидеть в религиозности людей, в понимании власти имущих, установленных ими норм и правил поведения как божественного явления, имеющего земное воплощение божественного порядка справедливости, не

нуждающегося в исправлении и изменении, являющегося естественным (Законы Шульги XXI в. до н.э., Законы Хаммурапи XVIII в. до н.э. и др.) [3].

Однако, постепенно имущественное и социальное расслоение привели к осознанию людьми некоей несправедливости общественного уклада, дошедшим до стадии раскола общества на противоположные социальные группы, классы, что, на наш взгляд, обусловило зарождение правового сознания, как и других правовых феноменов.

Процесс становления и развития социально-правового воспитания был связан с зарождением правовых норм, постепенно становящихся общеобязательными правилами поведения людей. Знание правовых норм, норм поведения, способствовало выделению из общества таких людей, которые могли бы разобраться в особенностях вырабатываемых человечеством правил.

Генезис социально-правового воспитания и образования подрастающих поколений связан с именами выдающихся философов античности (Сократ, Платон, Аристотель и др.), внесших свой вклад в сущностное понимание права и его воспитательной функции, сформулировавших ставшее традиционным для всех представление о гражданской добродетели как неотъемлемой черте гражданина, где важное место занимала законопослушность.

В произведениях древних философов основополагающее значение отводилось господству справедливых законов, с помощью которых предполагалось осуществление идеала справедливости, а также воспитанию уважения к ним. Подтверждением этому служит то, что еще Пифагор обращал внимание на необходимость изучения права в раннем детстве при подготовке к общественной деятельности. Его педагогической концепцией можно считать необходимость первоочередного уважения родителей и законов, которым нужно повиноваться по убеждению, т.е. сознательно. Платон, говоря об образовании детей, подчеркивал тот факт, что изучение законов необходимо [3].

Философами античности были сделаны первые шаги в представлении правового воспитания, являющегося основой социально-правового воспитания, как элемента государственной системы, значимого общественного явления, без которого его существование невозможно. Неоднократно философами античности указывалось на то, что динамичное развитие общества связано с расширением индивидуальной свободы, формированием мировоззрения индивида.

В нашем понимании мировоззрение является совокупностью наиболее общих представлений о мире, о человеке, социуме, включает в себя систему ценностей, принципов, взглядов, идеалов и убеждений, которые определяют направление деятельности личности, формируют ее реальную позицию в обществе, основанную на индивидуальном жизненном опыте, приобретаемом в процессе образования, воспитания, самореализации, социализации.

В сохранившихся сочинениях древнеримских политиков, педагогов, находятся сведения о необходимости изучения законов юными гражданами, о воспитании в духе их безусловного исполнения. В V в. до н.э. были изданы «Законы XII таблиц», которые являлись предметом изучения в школе [4].

Усложняющиеся со временем общественные отношения требовали развития правовой системы. Появляющиеся новые социальные слои общества стремились закрепить свои права, придать им и существующим порядкам большую законность с помощью идеи верховенства права, строгого его соблюдения, требования всеобщего воспитания в духе уважения к нему.

Так, английский общественный деятель и педагог Джон Локк очень высоко оценивал роль воспитания, представляя по-новому содержание образования английских джентльменов, дополнив и расширив его подготовкой к будущей практической деятельности. В связи с этим, по мнению Дж. Локка, каждый должен был ознакомиться с основами английской Конституции.

Одним из важнейших этапов генезиса социально-правового воспитания обучающегося, считается появление в итоге Великой Французской революции «Декларации прав человека и гражданина». Этот документ впервые в истории человечества закреплял признанную самостоятельную ценность человеческой личности. Он заложил традицию регламентирования правового статуса человека, способствовал развитию передовых педагогических идей.

Несмотря на появление передовых идей и документов, проблеме правового образования и воспитания незнатных людей не уделяется должного внимания. Формирование добродетельного, законопослушного гражданина считал целью воспитания Ф. Герbart. Под влиянием идей Французской Буржуазной революции развивалось учение выдающегося немецкого педагога А. Дистервега, который видел задачу школы в воспитании сознательных граждан, посредством изучения ими положительного естественного права [5].

Выводы. Таким образом, рассмотрев в рамках данного исследования лишь малую часть генезиса социально-правового воспитания обучающегося в зарубежных историко-философских учениях и концепциях, можно сделать вывод о том, что постепенно перенимая и расширяя лучший опыт античных педагогов, правовое образование и воспитание занимало ведущие позиции в происходивших изменениях жизни любого общества, в улучшении условий жизни людей, формировании их социально-правового мировоззрения. Зарубежный опыт правового образования и воспитания в значительной степени повлиял на становление и развитие отечественной системы социально-правового воспитания, призванной стать базисом правового государства, основанного на свободе, демократии и главенстве правовых устоев.

Эффективная выстроенная система социально-правового воспитания обучающихся, на наш взгляд, позволит сформировать граждан, в духе уважительного и ответственного отношения к закону, сознательного соблюдения правовых предписаний, даст возможность улучшить ситуацию с профилактикой девиантного, делинквентного и криминального поведения несовершеннолетних, их позитивной социализацией.

Литература:

1. Алексеев С. С. Право: азбука – теория – философия: Опыт комплексного исследования. М.: Статус, 1999. 712 с.
2. Певцова Е. А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX-XXI веков / Рос. фонд правовых реформ, Проект «Правовое образование в школе». М.: Новый учебник, 2003. 415 с.
3. Нерсисянц В. С. История политических и правовых учений. Древний мир. М.: Наука, 1985. 349 с.
4. Цицерон. Диалоги. О государстве. О законах. М.: Наука, 1966. 224 с.
5. Герbart Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1940. 370 с.

УДК: 371

кандидат биологических наук, доцент Чикенева Ирина Валерьевна

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

кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена решению актуальных проблем формирования и развития экологической культуры у обучающихся старших классов. Определена эффективность применения учебно-игровой деятельности при рассмотрении теоретических и практических аспектов экологизации мировоззрения старшеклассников.

Выявлены и предложены вниманию читателей эффективные направления педагогического воздействия, определяющие экологическое воспитание будущих выпускников посредством реализации модели экологического образования: междисциплинарная концепция в развитии системы формирования экологических взглядов обучаемых; реализация принципов систематичности и непрерывности при изучении учебной экологосообразной информации; просвещение обучаемых в области улучшения окружающей природной среды; реализация взаимосвязи глобальных, национальных и краеведческих экологических проблем и возможных экологических опасных ситуаций при построении содержательной части учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: формирование экологической культуры, экологическое образование, организация учебного процесса, экологические игры, учебно-игровая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the solution of actual problems of formation and development of ecological culture in high school students. The effectiveness of educational and game activities in the consideration of theoretical and practical aspects of greening the world Outlook of high school students.

Effective directions of pedagogical influence that determine the ecological education of future graduates through the implementation of the model of environmental education have been identified and proposed to the attention of readers: an interdisciplinary concept in the development of the system for the formation of environmental views of trainees; implementation of the principles of systematic and continuity in the study of educational environment-friendly information; educating trainees in the field of improving the natural environment; realization of interrelation of global, national and regional ecological problems and possible ecological dangerous situations at construction of the substantial part of educational process.

Keywords: formation of ecological culture, environmental education, organization of educational process, environmental games, teaching and playing activity.

Введение. Среди многообразия направлений, которые сегодня актуализируются в образовательной среде, существует необходимость в создании экологосообразного образовательного пространства, которое представляет собой среду нового типа, позволяющую эффективно осуществлять рассмотрение теоретических и практических аспектов экологизации мировоззрения старшеклассников в рамках формирования экологической культуры у будущих выпускников.

Если рассматривать процесс воспитания у обучающихся старшего возраста природоохранного восприятия окружающей природной среды при осуществлении экологического обучения, то важно отметить, что в последнее время данная работа реализуется не в полном объеме, а ведется весьма фрагментарно. Так, старшеклассники имеют возможность получить некоторые представления в области экологических знаний, однако этого недостаточно, поэтому необходимо планомерно вести работу по развитию личностных учебных универсальных действий посредством педагогического влияния на духовно-нравственную сферу старшеклассника, а также обеспечить формирование ответственности и внутренней мотивации в области природоохранной деятельности.

При анализе возрастных этапов развития личности старшеклассников целесообразно отметить, что на повышение уровня сформированности экологической культуры обучаемых влияет полнота научных представлений о природосберегающих мероприятиях, природоохранной деятельности, возможностях обеспечения экологической безопасности.

Кроме того, большое значение имеют умения и навыки осуществлять наблюдение за окружающим природным пространством, умение вести экологический мониторинг, опыт организации акций, проектов и иных мероприятий, позволяющие повысить эффективность воспитательной работы в области экологизации личности старшеклассников.

В целом анализ целеполагания в экологическом образовании позволяет раскрыть следующие аспекты: развить экологическое сознание и мышление у обучаемых, сформировать экологическую культуру личности старшеклассника, создать условия для развития ответственности по отношению к природой среде.

На основе анализа теоретических и методологических аспектов, предложенных в научных трудах исследователей и педагогов, мы имеем возможность дать характеристику процессу развития экологической культуры старшеклассников и определить, что это сложная система взаимоотношений между природным, социальным и личностным миром.

Содержательная часть процесса взращивания экологически культурной личности старшеклассника включает осознанное освоение отношений в экологическом сообществе, нравственное отношение к природному богатству природной среды и природоохранное отношение к среде, в которой обитает обучающийся.

Под процессом формирования экологической культуры нами понимается необходимость в развитии следующих компонентов:

- развитие экологических представлений и углубление знаний обучаемых в области безопасной среды обитания людей;

- формирование умения осуществлять взаимодействия с природной средой, основанное на интеграции системы знаний, умений и навыков воспитанников;
- воспитание нравственных установок и эмоционально-эстетических переживаний, которые станут основой для развития положительного отношения к окружающему природному пространству.

Если действовать по пути включения экологического содержания в преподавание разных дисциплин, нет гарантии, что мы получим высокий результат, так как обучаемые будут делать основной уклон в изучении на базовые вопросы конкретного предмета.

Любовь к природе можно формировать посредством создания условий для восприятия природной среды при взаимодействии с ней. Такое осмысление окружающего пространства позволит развить у обучаемых такие качества как ответственность, бережное отношение к взаимодействию с окружающим миром, познавательный интерес к явлениям в природе, желание осуществлять природосберегающую деятельность.

В процессе экологизации мировоззрения обучаемых необходимо рассматривать природный мир в единстве (в комплексе его положительных и отрицательных естественных факторов и явлений) [2, 3].

Цель статьи – доказать эффективность педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование экологической культуры у старшеклассников:

- внедрение методов педагогического воздействия, которые будут способствовать совершенствованию умений в аналитической деятельности, умений обобщать и проводить умозаключения в рамках экологической тематики;
- внедрение метода решения экологических ситуационных задач, направленных на формирование природоохранного мышления у старшеклассников;
- применение интегрированного подхода к формированию когнитивной сферы обучаемого в области экологии и сбережения природных ресурсов;
- развитие мотивационной сферы старшеклассников и аксиологического восприятия окружающего природного пространства;
- применение способов выполнения поисковой и краеведческой деятельности при изучении экологических проблем, а также при выборе путей их решения;
- формирование эмоционально комфортных условий процесса освоения нового материала, создание ситуации успеха, благоприятного микроклимата в рабочих группах;
- обеспечение развития коммуникативных качеств всех участников учебно-воспитательной деятельности в рассматриваемой предметной области.

Изложение основного материала статьи. Анализ педагогического опыта позволил выявить, что эколого-педагогическая деятельность представляет собой совокупность профессиональных действий специалистов в сфере образования, которые направлены на организацию и реализацию педагогических условий, обеспечивающих экологическое воспитание обучающегося, способных положительно влиять на устойчивое развитие биосферы и общества, что может быть достигнуто посредством решения задач экологического содержания, воспитательная внеурочная деятельность в общеобразовательной организации, развитие у обучающихся представлений о динамической системе экологических идей, формирование ценностно-смысловой ориентации, экологического мировоззрения; привлечение к взаимодействию педагогических работников, родителей и иных партнёров и специалистов для поиска путей решения проблем экологического воспитания обучающихся [4, 5].

При рассмотрении ретроспективного анализа экологического воспитания нужно отметить, что его реализация предполагает сочетание современной педагогической практики и опыта внедрения разнообразных форм экологического педагогического воздействия.

Тенденции формирования экологического воспитания обучающихся в условиях общеобразовательной организации:

1. координационные действия образовательной организации направлены на обеспечение организации образовательного экологического процесса и рациональное использование и изучение окружающей природы;
2. реализация классно-урочных мероприятий, направленных на сочетание урочной и внеурочной деятельности обучаемых в условиях природной среды;
3. применение инновационных форм экологического обучения и воспитательного процесса, которые предполагают использование имитационных технологий, информационно-коммуникационных технологий; внедрение работы координационного общешкольного совета по охране и сбережению природы; экологический практикум, дискуссия, проектная деятельность и т.п.;
4. использование в практике экологического воспитания и образования интеграции со средствами массовой информации.

К основным показателям, указывающим на успешность в развитии экологической культуры обучаемых, мы отнесли следующие:

- повышенный интерес к проблемам экологического характера;
- уровень сформированности когнитивной сферы обучаемого в области экологических представлений;
- знание информации о глобальных экологических ситуациях в масштабе территории проживания;
- экологизация мировоззрения, которая проявляется в понимании глобальных эколого-биологических процессов в планетарном масштабе;
- повышение познавательной активности и познавательной деятельности при изучении дополнительного материала по экологии окружающего природного пространства;
- высокий уровень развития ответственности и понимание ценности природоохранной деятельности [6, 8].

Опытно-экспериментальная работа по формированию экологической культуры в учебно-игровой деятельности осуществлялась на базе МБОУ «Гимназия №3» г. Оренбурга.

По ходу выполнения опытно-экспериментальной работы нами были обследованы 50 старшеклассников. Группы обучающихся однородны по возрасту. В 10 «А» класс обучается 26 старшеклассников (экспериментальная группа), а в 10 «Б» классе – 24 старшеклассника (контрольная группа).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно: констатирующий; формирующий; контрольный этапы тратления.

В период констатирующего этапа нами была проведена работа по изучению уровня сформированности познавательных результатов обучения старшеклассников в области экологической тематики, уровня

сформированности морально-ценностного отношения к природе у обучаемых старшего школьного возраста, уровня развития коммуникативных и организаторских навыков, проявляющиеся в организации природоохранных мероприятий.

Результаты диагностических процедур в процессе исследования.

1. Тестирование для оценки уровня сформированности познавательных экологических результатов обучения старшекласников (по методу Е.И. Тупикина).

При анализе результатов тестирования установлено, что высокий уровень знаний демонстрируют 17% обучаемых в экспериментальной группе. Данные старшекласники сделали правильный выбор варианта ответа в предложенных тестовых заданиях, смогли дать правильное определение понятиям и выбрали правильные действия.

Средний уровень демонстрируют 53% обучаемых. Данная группа обучаемых допустила затруднения или некоторые неточности при выборе ответа к тестам.

Низкий уровень знаний демонстрируют 30% обучаемых в экспериментальной группе. Данные обучаемые ответили неверно на многие вопросы теста. Они владеют фрагментарными представлениями в области экологического образования.

В контрольной группе нами также проводилось тестирование и при анализе результатов тестирования установлено, что высокий уровень знаний демонстрируют 22% обучаемых в контрольной группе. Данные старшекласники сделали правильный выбор варианта ответа в предложенных тестовых заданиях, смогли дать правильное определение понятиям и выбрали правильные действия.

Средний уровень демонстрируют 45% обучаемых. Данная группа обучаемых допустила затруднения или некоторые неточности при выборе ответа к тестам.

Низкий уровень знаний демонстрируют 33% обучаемых в экспериментальной группе. Данные обучаемые ответили неверно на многие вопросы теста. Они владеют фрагментарными представлениями в области экологического образования.

На этапе формирующего фазиса траления нами были апробированы игровые формы обучения при организации и построении образовательного процесса с обучаемыми старшего школьного возраста.

Среди оптимальных средств в формировании экологической культуры обучаемых является игровая деятельность в рамках работы туристических объединений экологической направленности; основой деятельности которых является стремление изучить природу родного края, расширить и углубить эколого-биологические знания, реализовать научно-исследовательскую и практическую природоохранную деятельность.

Участие в экологических конференциях, когда обучаемые защищали проекты, которые были разработаны и выполнены по ходу выполнения туристско-краеведческой деятельности. Целесообразно, если обучаемые будут не только разработчиками проектов, но и экспертами творческих проектов, это будет способствовать развитию их поисковой, познавательной активности.

Участие в экологических акциях. Работа по экологическому воспитанию будет эффективной, если учитель включает в свою педагогическую деятельность практическую направленность. Обучающиеся могут принимать участие в экологических акциях, направленных на уборку берегов рек, территории парков, благоустройство территории для отдыха. Ценностным аспектом данной деятельности является возможность увидеть результат своих природосберегающих действий.

Участие в экологическом слете. Данный вид работы направлен на развитие научно-исследовательской компетенции, так как в рамках проведения слета обучаемые могут обмениваться результатами проведенных исследований, а также объединяться в новые научные коллективы.

Участие в экологических играх. Командная игровая деятельность позволяет обучаемым старших классов решать интеллектуальные экологические задачи, практические ситуационные задачи, осуществлять поиск выхода из экологически опасной ситуации.

Результаты диагностических процедур на контрольном фазисе исследования, проведенных после внедрения оптимальных форм решения проблемы экологизации мировоззрения старшекласников.

1. Тестирование для оценки уровня сформированности познавательных экологических результатов обучения старшекласников (по методу Е.И. Тупикина).

При анализе результатов тестирования установлено, что высокий уровень знаний демонстрируют 38% обучаемых в экспериментальной группе. Данные старшекласники сделали правильный выбор варианта ответа в предложенных тестовых заданиях, смогли дать правильное определение понятиям и выбрали правильные действия.

Средний уровень демонстрируют 51% обучаемых. Данная группа обучаемых допустила затруднения или некоторые неточности при выборе ответа к тестам.

Низкий уровень знаний демонстрируют 11% обучаемых в экспериментальной группе. Данные обучаемые ответили неверно на многие вопросы теста. Они владеют фрагментарными представлениями в области экологического образования.

В контрольной группе нами также проводилось тестирование, при анализе результатов тестирования установлено, что высокий уровень знаний демонстрируют 22% обучаемых в контрольной группе. Данные старшекласники сделали правильный выбор варианта ответа в предложенных тестовых заданиях, смогли дать правильное определение понятиям и выбрали правильные действия.

Средний уровень демонстрируют 45% обучаемых. Данная группа обучаемых допустила затруднения или некоторые неточности при выборе ответа к тестам.

Низкий уровень знаний демонстрируют 33% обучаемых в экспериментальной группе. Данные обучаемые ответили неверно на многие вопросы теста. Они владеют фрагментарными представлениями в области экологического образования.

Нами проведен сравнительный анализ результатов исследования, который позволил установить, что на контрольном фазисе исследования в экспериментальной группе значительно повысился уровень сформированности познавательных экологических результатов обучения старшекласников.

Кроме того, нами выявлено положительное влияние на развитие уровня сформированности морально-ценностного отношения к природе у обучаемых старшего школьного возраста, уровня развития коммуникативных и организаторских навыков. У обучаемых наблюдается становление экологического мировоззрения, ответственное отношение к социоприродному окружению. Обучающиеся

продемонстрировали стремление участвовать в экологических мероприятиях, которые требуют знаний, умений, активности и решительности в природоохранных действиях.

Выводы. Установлено, что внедрение игровых форм обучения способствовало эффективности и результативности процесса формирования экологической культуры у обучаемых старшего школьного возраста, обучаемые стали более информированы о необходимости проведения природосберегающей деятельности и изменения экологического сознания у населения.

Таким образом, нами сделан вывод о том, что результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность выбранных форм и методов формирования у старшеклассников экологической культуры в учебно-игровой деятельности.

Литература:

1. Байкова, Л.А. Технология игровой деятельности / Л.А. Байкова – Рязань, 2004. – 176 с.
2. Буковская, Г.В. Формирование экологической культуры школьников / Г.В. Буковская. – Тамбов: Школьная пресса, 2009. – 235 с.
3. Гельфан, Е.М. От игры к самовоспитанию / Е.М. Гельфан, С.А. Шмаков – М.: Педагогика, 2001. – 132 с.
4. Гирусов, Э.В. Экология и культура / Э.В. Гирусов, И.Ю. Широкова. – М.: Дрофа, 2009. – 195 с.
5. Иоганзен, Б.Г. К постановке экологического обучения и воспитания в средней школе / Б.Г. Иоганзен // Проблемы экологического образования в школе. – М.: Просвещение, 2009. – 136 с.
6. Куликова, С.В. Взаимосвязь учебного и свободного времени в формировании экологической культуры подростков (на материале деятельности сельских малокомплектных школ): автореф. дис. канд. пед. наук / С.В. Куликова. – Брянск: ТэкоЦентр, 2003. – 21 с.
7. Новоселова, С.Л. Классификация экологических игр / С.Л. Новоселова. – М.: Новая школа, 2004. – 158 с.
8. Тупикин, Е.И. Тематический контроль по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности»: учеб. пособие / Е.И. Тупикин. – М.: ЦДЮТур Минобробразования России, 2004. – 121 с.

Педагогика

УДК 378.09

кандидат педагогических наук, доцент Чуйкова Элина Сергеевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Самарский филиал (г. Самара)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: С ЧЕГО НАЧИНАТЬ ПОДГОТОВКУ КАДРОВ?

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров, способных обучать и консультировать различных специалистов по вопросам написания академических текстов на иностранном языке. Работа в данной сфере вскрывает основные препятствия на пути реализации программы обучения языковых студентов в российских вузах: отсутствие требований в образовательном стандарте к обязательному владению иностранным языком в академических целях и отсутствие достаточных проектных площадок для практики данных специалистов еще на этапе обучения. В статье описываются специальные условия организации данной практики и примеры их реализации.

Ключевые слова: академическое письмо, тьютор по академическому письму, условия обучения письму.

Annotation. The paper is focused on a professional training for writing teachers, i.e. specialists who are prepared for tutoring various students in writing academic papers in a foreign language. The analysis of the educational practice in Russian higher institutions allows naming two main obstacles that prevent implementation of the necessary teaching strategies. Firstly, Russian educational standard includes no requirements for academic literacy of the language students in writing in a foreign language. Secondly, practice for future writing teachers is limited by an insufficient number of global projects in academic writing.

Keywords: academic writing, writing teacher, teaching writing strategies.

Введение. В большинстве ведущих отечественных педагогических журналов поднимается вопрос о подходах и методах повышения уровня академической грамотности молодых ученых в области письменной речи на английском языке. Необходимость в хорошем владении академическим английским языком диктуется процессами, происходящими в высшем образовании, в частности, интернационализацией образования и науки. Современному исследователю вменяется в обязанность быть не только профессионалом в своей сфере, но и владеть иностранным языком на уровне, достаточном, чтобы «уметь общаться с зарубежными коллегами в виртуальном и реальном пространствах, а также создавать публикации на английском языке» [3, 33]. Однако, даже в ситуации высокой востребованности в образовательных стандартах не прописаны требования к академической грамотности, в частности к грамотности иноязычного академического письма.

В публикациях последних лет рассматривается направление индивидуальной поддержки исследователей в системе Письменных центров России [6, 13, 16], предлагается пересмотр задач, тактик обучения академическому языку [2], частично затрагиваются вопросы обновления методики обучения стратегически важным форматам академического общения [7]. Тем не менее, не поднимается первоочередной вопрос о необходимости введения курса академического английского как обязательной дисциплины в рамках подготовки новых кадров – преподавателей английского языка. Тщательное изучение проблемы формирования академической грамотности в сфере иностранного языка подводит нас к логичному решению: интернационализация начинается со студентов-педагогов, которые смогут научить специалистов других областей только при условии, что им самим дали базовые знания академического языка, обучили азам академического письма и методике формирования этих универсальных умений у различных категорий обучающихся.

За рубежом существует специальность *writing teacher* – обучающий письменному аспекту речи [12, 14, 15, 17]. Данная специальность требует особых знаний и умений в сфере обучения иноязычной письменной речи. Фактически, преподаватели, которые могли бы оказать профессиональную поддержку

молодым исследователям, сначала должны пройти как минимум один специализированный курс в такой востребованной на данный момент области. За последние 5 лет открылось более 14 Центров академического письма в России [1, с. 51]. Они могут иметь и другие названия, поэтому неофициальное число подобных центров может быть заметно выше. Их объединяет главная цель функционирования: оказать квалифицированную помощь ученым в подготовке публикации результатов научной деятельности на международном уровне. Если проследить кадровый состав данных центров, то специальное образование и предварительную подготовку именно как преподаватель академического письма имеют только наши зарубежные коллеги [16].

Проблема подготовки кадров для обучения академическому письму актуальна не только для Российских Вузов. Принимаемые меры пока не приводят к окончательному решению этой проблемы. Ситуация отлична только в Великобритании, где предусмотрено специальное образование для учителей письменной речи. В странах же Европы вопрос стоит также остро, как и у нас: Кто сейчас обучает и кто должен обучать иноязычному письму в вузе?

Изложение основного материала статьи. На XXIV ежегодной конференции национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018) поднимались методические и организационные вопросы обучения академическому языку. Одним из решений было готовить кадры в процессе обучения студентов в письменных центрах [16]. Данное решение может обеспечить потребность одного конкретного вуза, но решить проблему в масштабах всей страны, конечно, не поможет. Массовый спрос на специалистов по иноязычной письменной речи, как нам видится, должен решаться в рамках подготовки нового поколения педагогических кадров в области иностранного языка. У нас существует практика подготовки специалистов, владеющих иностранным языком, для начальных классов. Мы готовим бакалавров, которых готовы принять на работу в общеобразовательные школы. Логично было бы предположить, что специалистов вузовского обучения необходимо готовить на этапе магистратуры. Однако, практика показывает, что приступить, наконец, к азам академического письма в магистратуре уже поздно.

1. Если не начинать на уровне бакалавриата, то разрыв в уровне академической грамотности и в уровне, востребованном от молодого исследователя, непреодолим за период обучения в магистратуре [11]. Помогает только дальнейшее самообразование в данной профессиональной сфере. со студентами, не имеющими опыта в академическом письме вплоть до магистратуры (non-academic students) должна начинать решаться раньше. Ситуация может и не сложится, если грамотно ввести обязательный курс обучения письму/ академическому письму еще на стадии бакалавриата: ‘...systematically developing self-regulation in scholarly (and academic) writing with (a) student and teacher checklists for formative assessment that are valid and reliable; and (b) a model syllabus for teachers that can be adapted across disciplines and genres. These tools deal with learning strategies and their applications to writing and writing instruction’ [10].

2. Если начинать обучение академическому письму на этапе бакалавриата – это формирует особый тип мышления и особую мотивацию. В западной культуре в системе высшего образования академическое письмо является «наиболее важным компонентом академической грамотности, без которого немислимо ни успешное обучение... ни эффективная научная деятельность» [4].

В данной статье приведено описание опыта решения подготовки новых педагогических кадров в Московском городском педагогическом университете (Самарском филиале).

В ходе практики преподавания письменного курса эффективными стратегиями знакомства с академической формой письменной речи оказались:

- изучение на первых занятиях перспектив использования академического письма на английском языке в России. Знакомство с публикациями последних лет по проблематике развития академической грамотности повышает компетентность не только студентов, но и самих преподавателей, не получивших специального образования в данной области: «В России до начала этого столетия академическое письмо не преподавалось в вузах и не рассматривалось в качестве компонента профессиональной и научной компетенции» [3, 33];

- симуляция ситуаций обучения академическому письму, проверка работ студентов, обсуждение критериев проверки, типичных ошибок, стратегий их коррекции и методик обучения для минимизации ошибок на разных уровнях текста;

- знакомство с тематикой всего предстоящего курса и саморефлексия по разработанным вопросам о том, что студент знает и умеет сам/ умеет при поддержке преподавателя/ не умеет делать из перечисленных видов деятельности, которые рассматриваются в рамках курса.

В обучении академическому письму на английском языке важно соблюдать следующие специфические условия: Специфические условия создаются для реализации цели формирования специальных письменных умений, а именно умений академического письма на иностранном языке. Специальные условия формирования культуры иноязычной академической письменной речи (АПР) реализуются в стратегии организации работы студентов в рамках курса.

Личностная ориентация процесса формирования культуры АПР.

Индивидуализация в обучении АПР предполагает, что логика в обучении и вся система упражнений выстраиваются с ориентацией на процесс письма. Упражнения в генерировании идей и планировании являются хорошей опорой для тех, кто не может пройти эти этапы самостоятельно, не владеет темой или особенностями композиции. В итоге, студенты уходят домой выполнять письменную часть уже подготовленные. Слабые учащиеся останавливаются на материале, полученном в классе. Более сильные студенты продолжают поиск информации, добавляют свои факты и аргументы, сами видоизменяют первоначальный план, но в рамках пройденного жанра.

Упражнения после написания тоже организуются в классе. Многоступенчатая система коррекции, организация памяток для коррекции и рефлексии, индивидуальные комментарии к работам позволяют сделать курс максимально полезным для конкретного студента. Коррекция осуществляется различными путями, чтобы отзыв был как можно более полным и разносторонним, полученным как результат видения работы разными людьми. Организовать процесс коррекции можно в разных формах работы: фронтально (лист с типичными ошибками студентов этой группы -Group Error List), в парах (взаимопроверка по инструкции - Checklist), в группах (сравнение с образцом - Models), индивидуально (Guidance).

Для того чтобы учесть различный темп усвоения материала, предусмотрена регулярная работа по повторению элементов академического стиля.

Академический текст интерпретируется и создается при наличии нескольких групп знаний: фоновые знания, знания общие у пишущего и читателя, а также авторская позиция и ее интерпретация [8, с. 27-28]. Это означает, что, во-первых, тематика текстов должна апеллировать к опыту студентов. Например, в курсе АПР для лингвистов можно обсуждать темы «Как мне могут пригодиться умения АПР на английском языке?» (paragraph), «Чему я научился в рамках курса?» (report), «Что я думаю о чтении художественной литературы в наше время?» (opinion essay), «Студенческая автономия: за и против» (for-and-against essay), «Проблема поколений» (summary), «Язык и Интернет» (cause-and-effect essay) и т.п. Каждая из предложенных тем предполагает авторское решение/ личную интерпретацию.

Во-вторых, студенты педагогических специальностей в процессе обучения академическому письму получают опыт интерпретации и оценивания текстов, который в дальнейшем необходим для критического осмысления работ их обучающихся.

Социокультурная направленность процесса формирования культуры АПР.

Письменное общение в академической сфере – это вид социокультурной деятельности, обеспечивающий культурное единство субъектов взаимодействия. Как смоделировать данное общение? С одной стороны, студенты находятся в естественной академической атмосфере общения, где все подчинено этим правилам на родном языке. С другой стороны, необходимо продемонстрировать, что переключение на английский язык не дает автоматического эффективного взаимодействия в англоязычной академической сфере, в которой менталитет носителей английского языка проявляется в иной композиции текста, ином понимании жанров академического текста, в ином понимании академического стиля, в принципиально иных взаимоотношениях между читателем и пишущим.

Наиболее эффективный способ для этого, считаем, является организация «диалога культур», в процессе которого сопоставляется опыт студентов взаимодействия в родной академической среде с примерами-результатами такого же взаимодействия в англоязычной среде через репрезентативные тексты-модели и лекции-комментарии, созданные носителями языка (т.е. точки зрения и пишущих и потенциальных читателей в аутентичной среде).

Среди проектов, в которых задействованы наши студенты-педагоги, можно назвать:

- участие бакалавров в ежегодном конкурсе Essay Contest, проводимый ЮНЕСКО [<https://www.goipeace.or.jp/en/work/essay-contest/>]
- участие в конкурсе Science Essay Competition
- участие в создании текстов образцов (Models) для учебных пособий, по которым учится следующее поколение студентов

- прохождение через письменный этап конкурсного отбора и обучение в зарубежных университетах

- публикации статей на иностранном языке на уровне магистратуры.

Профессиональная направленность процесса формирования культуры АПР.

Индикаторами сформированности профессиональной компетенции в академическом контексте являются умения пользоваться профессиональной литературой различных жанров и владение жанрами, используемых в дисциплинарной области [9, с. 80].

Включение в работу с новыми жанрами проблемных заданий, заданий «на перспективу» задействует не только познавательные, но и профессиональные мотивы. Обсуждение различных текстов, видео материалов, аудио записей лекций должно строиться вокруг профессиональной проблематики, чтобы раскрывать перспективы использования академического письма в конкретной, востребованной специалистами области.

Относительная аутентичность процесса формирования культуры АПР.

Под аутентичностью процесса формирования культуры академического письма на английском языке мы понимаем воссоздание естественной ситуации общения в академическом контексте с помощью материалов, «соответствующих культурно обусловленным канонам построения речевых произведений» [5, с. 5], функционирующих в данной сфере общения.

Ведущая роль при этом отводится преподавателю. Несмотря на создание на уроке возможностей для обучения в электронной образовательной среде, роль преподавателя нельзя недооценивать. Он меньше сообщает, но больше направляет, в том числе и в овладении целевыми навыками и умениями общения. Именно учитель, а не доступные технические средства обучения (Write-and-check programs, Presentation planner program, доступные видео лекции носителей языка), формирует готовность студента к межкультурному взаимодействию в академических целях.

Тем не менее, именно из-за преподавателя можно говорить об относительной аутентичности процесса обучения английской письменной речи. Преподаватель, для которого первым является русский язык, ретранслирует культуру чужого языка через призму своего восприятия. Чем больше его опыт в межкультурном общении, тем аутентичнее его видение предмета, но оно все равно остается «авторским».

Выводы. В настоящее время проблема подготовки кадров для обучения иноязычной АПР остаются. Методическая система и технологии подготовки таких специалистов продолжают совершенствоваться. Основным препятствием является отсутствие программ обязательной подготовки языковых студентов в области академического письма. Также пробел остается в недостатке сфер применения знаний наших студентов еще на стадии обучения. Возможные выходы для пробы сил обучающихся в области академического письма появляются, но пока остаются явлениями несистематичными, например, Science Essay Contest, организованный Российским консорциумом центров письма в 2017 году. Устранять данные просчеты необходимо, если исходить из понимания того, что интернационализация образования начинается со студентов-педагогов.

Литература:

1. Базанова Е.М., Короткина И.Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. №4. С. 50-57.

2. Базанова Е.М., Соколова Е.Е. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов // Высшее образование в России. 2017. №2. С. 99-109.

3. Базанова Е., Старостенков Н. Национальный консорциум центров письма: панацея или плацебо для потерянного поколения российских учёных? // Университетская книга: информационно-аналитический журнал. 2018. № 3. С. 27-35.

4. Беляева И.В., Ренер Е.И. Место письма в развитии академических языковых навыков в условиях иноязычной научной и профессиональной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. 2012. № 6. С. 27-30.
5. Климанова О.А. Аутентичный учебный дискурс в контексте современных лингвистических исследований (на материале микротекстов формулировок учебных заданий): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2001. 197 с.
6. Короткина И.Б. Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. 2016. №8-9. С. 56-65.
7. Лытаева М. А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
8. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (Английский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Тамбов, 2004. 218 с.
9. Соловова Е.Н. Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 4. С. 75-85.
10. Bain Butler, D. (2015). Developing International EFL/ESL Scholarly Writers. Studies in Second and Foreign Language Education [SSFLE] 7 xvii, 296 pages USA, Canada. De Gruyter Mouton
11. Bjork, L., Brauer G., Rienecker, L. & Stray Jorgensen, P. (Volume Eds.). (2003) Teaching Academic Writing in European Higher Education. Kluwer Academic Publishers.
12. Christiansen M.S., Du Q., Fang M., Hirvela A. (2018). Doctoral students' agency as second language writing teachers: The quest for expertise. System. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.003>.
13. Guzikova, M., Akoev, M. (2018). Increasing Research Impact by Developing Research Communication Skills HERB English in Russian Universities: Mind the Gap. Issue 2(16).pp. 10-11.
14. Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. Journal of Second Language Writing, Volume 22, Issue 3, pp. 330-345, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.07.001>.
15. Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers, Journal of Second Language Writing, Volume 19, Issue 3, 143-157, ISSN 1060-3743, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.05.001>
16. Squires, L.A. (2016). [The NES Writing and Communication Center: the Case for Student-oriented Writing Centers in Russia]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. No. 8+9 (204), pp. 66+73 (abstract in Russ.)
17. Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. Journal of Second Language Writing, Volume 16, Issue 3, 194-209. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.004>

Педагогика

УДК:377.4

аспирант кафедры педагогики Шаров Сергей Сергеевич

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ РАБОТНИКОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной переподготовки работников агропромышленного комплекса посредством дистанционных образовательных технологий. В работе актуализируется вопрос их применения в обучении фермеров. В статье дается характеристика применения дистанционных образовательных технологий в современных условиях, его сильные и слабые стороны.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, дистанционные образовательные технологии, агропромышленный комплекс, характеристики дистанционного обучения, фермер.

Annotation. The article deals with the issues of professional retraining of workers of the agro-industrial complex through distance educational technologies. In the work the question of their application in training of farmers is actualized. The article describes the use of remote educational technologies in modern conditions, its strengths and weaknesses.

Keywords: professional retraining, remote educational technologies, agro-industrial complex, characteristics of distance learning, farmer.

Введение. Дистанционные образовательные технологии дают возможность пройти работникам профессиональную переподготовку в том случае, если нет возможности записаться и пройти обучение в реальном формате.

Сообщая о характере дистанционного обучения, можно упомянуть, что оно обеспечивает полную образовательную программу как для детей, так и для взрослых. Дистанционное обучение также можно применять в процессе профессиональной подготовки работников агропромышленного комплекса. Дистанционное обучение может поддержать или изменить ситуацию относительно занятости населения, а также может сделать образование доступным для каждого желающего во всех географических точках.

Изложение основного материала статьи. Подчеркивая важный вклад дистанционного образования, отметим: дистанционное образование открыло доступ к обучению для всех уровней квалификации взрослых работников, которые продолжают вносить свой вклад в национальный валовой продукт на всей территории страны.

Отмечая характеристики дистанционного обучения, перечислим следующие:

квазипостоянное разделение миссии преподавателя и обучающегося на протяжении всего процесса обучения,

влияние образовательной организации как на планирование и подготовку учебных материалов, так и на предоставление услуг поддержки студентов,

объединение преподавателя и обучающегося для передачи содержания курса через предоставление двусторонней связи, чтобы обучающийся мог извлечь выгоду из диалога или даже сам начать диалог, квази-постоянное отсутствие учебной группы на протяжении всего учебного процесса, чтобы обучающиеся обучались как отдельные лица, а не в группах, с возможностью случайных или сознательных «встреч» как для дидактических, так и для социализационных целей.

Существуют разные мнения о некоторых характеристиках дистанционного обучения, поскольку это термин, охватывает широкий спектр образовательных мероприятий. Однако утверждаем, что дистанционное образование является последовательной и четкой областью образовательных усилий: оно охватывает все виды образования, включая начальное, среднее в колледже, высшее в университете, в государственных и частных образовательных учреждениях.

Итак, рассмотрим специфические характеристики применения дистанционных образовательных технологий на примере обучения фермеров.

Обособленность. Первая основная характеристика дистанционного обучения. Преподаватель и образовательное учреждение являются самостоятельными, либо по месту, либо по времени, или то и другое, от обучающихся. Это отличает дистанционное образование от традиционного образования «лицом к лицу».

Вторая характеристика – влияние образовательной организации на обеспечение преподавания и управления процессом обучения. Основываясь на этой характеристике, можно разграничить дистанционное образование и частное обучение.

Первая и вторая характеристики применения дистанционных образовательных технологий порождают разные мнения о характере разделения ролей между преподавателем и обучающимся фермером и о степени, в которой обучающийся получает поддержку и контролируется образовательным учреждением. Мнения расходятся по поводу того, должно ли быть четко определенное образовательное учреждение, или это может быть человек, который обеспечивает дистанционное обучение? В научном поле в последнее время принята однозначная позиция: определяя дистанционное образование, исключаем все формы образования, которые не имеют структуры образовательного учреждения; частное общение между человеком в роли преподавателя и другого человека в роли студента может быть формой частного обучения. Методы и средства информации для обучения между преподавателем и обучающимся, организованным вне образовательной организации, являются формой личного общения.

Таким образом, можно расширить идею дистанционного обучения, которое включает в себя все формы обучения, которые не требуют, чтобы обучающийся регулярно посещал образовательное учреждение. Это предполагает, что учреждение, ответственное за обучение на расстоянии, не должно быть большим и что вполне возможно, чтобы дистанционное образование происходило между одним преподавателем-тьютором и одним обучающимся.

Третья характеристика – использование технических средств массовой информации для осуществления образовательной деятельности. Дистанционное образование должно опираться на технологические СМИ, чтобы обеспечить двустороннюю связь между преподавателем и обучающимся. В отличие от обычного образования возможности для двусторонней коммуникации в дистанционном образовании, конечно, несколько ограничены, так как преподавателя и обучающегося обычно разделяет пространство и время. Использование современных интерактивных средств массовой информации для содействия этому привело к возникновению разницы во мнениях на самообучение в процессе дистанционного обучения. Двусторонняя связь в идеале должна реагировать на любой запрос или ошибку со стороны обучающегося, а преподаватель должен побуждать к обучению, давая дальнейшие рекомендации. Это подразумевает постоянную потребность обучающегося фермера в сопровождении со стороны тьютора.

Обучение активности обучающегося осуществляется индивидуально и изолированно на протяжении всего учебного процесса. Например, технологии конференц-связи, форумов, чатов и др. прекрасно позволяют обеспечить решение всех задач учебного процесса.

Итак, дистанционное обучение работников агропромышленного комплекса заключается в изучении обучающих программ на расстоянии. Было сделано несколько попыток обеспечить дистанционное обучение для фермеров, например, в Великобритании по курсу «Здоровье и производительность молочного скота», предоставляемое Открытым университетом вместе с Королевским ветеринарным колледжем. Цель обучения состояла в том, чтобы показать молочным фермерам и его работникам, как можно содействовать улучшению здоровья и производительности стад коров. Курс состоял из форумов, чатов, печатного контента, видеолекций и программ; заданий, отмеченных тьютором, личных бесед, он-лайн конференции и др. Это было новой формой обучения фермеров и из-за этой новизны обучающиеся фермеры были хорошо мотивированы.

Ряд других курсов с применением дистанционных образовательных технологий по сельскому хозяйству, ориентированных на фермеров, до сих пор активно предлагаются в Великобритании. Фермеры, которые прошли этот курс, по крайней мере, так же, как и обучающиеся других направлений, чрезвычайно мотивированы.

Обучение фермеров с применением дистанционных образовательных технологий практическим навыкам на расстоянии – непростая задача. Опираясь на опыт его обеспечения в области высшего образования, мы рассматриваем возможность преподавания некоторых теоретических аспектов сельского хозяйства в дистанционном режиме, прежде всего, тем, кто уже практически задействован в этой сфере.

Но возникает одна сложность: в дистанционном формате не все можно показать обучающимся фермерам (слишком большие, слишком маленькие, слишком дорогие, слишком грязные, слишком опасные, слишком тонкие объекты или явления, или ночных насекомых) и преподавателю, возможно, придется обратиться к альтернативе, такой как модель или картина: когда характеристики, которые должны быть показаны, не очевидны для невооруженного глаза, например, внутри тела животного или растения. Медиа презентации становятся более практичными и более значимыми для обучающегося фермера: они могут показать явления быстрее или медленнее, чем обычная скорость, например, при показе открытия бутонов или прыжков насекомых в замедленном режиме. И они могут показывать события и объекты большому количеству зрителей независимо от географического расстояния.

Однако медиа презентации не способны выполнять другие необходимые функции обучения: обучающиеся не могут описать или экспериментировать с идеями, чтобы прийти к лучшему пониманию или выразить свои собственные идеи. Т.е., эти медиа чаще всего работают только в одностороннем порядке, а

обучение, предлагаемое этими средствами, является пассивным, а обучающийся становится наблюдателем или слушателем.

Активно в обучении фермеров применяются «интерактивные медиа», обеспечивающие взаимодействие и интерактивность: каждый обучающийся находится в пределах учебной среды, включающей других обучающихся, тьютора и различные ресурсы, используемых для обучения в процессе различных типов взаимодействия (взаимодействие между всеми обучающимися; взаимодействие между обучающимся фермером и тьютором; взаимодействие обучающегося и обучающегося; взаимодействие между обучающимися и контентом и учебными ресурсами). Наконец, взаимодействие между обучающимися может быть в группах самопомощи, совместных проектах или в дискуссиях и семинарах.

Следовательно, процесс интеллектуального взаимодействия с контентом можно определить как «внутренний дидактический разговор», когда обучающиеся фермеры сами общаются с информацией и идеями, которые они встречают в текстовой форме или лекции.

Итак, преподаватель создает условия для взаимодействия обучающегося фермера, чтобы его личный опыт позволял ему учиться. Исходя из этого конкретного опыта фермера, преподаватель может выстраивать общее описание индивидуальной образовательной траектории. При этом отражающая функция должна выполняться как преподавателем, так и обучающимся фермером. Преподаватель размышляет об успешности обучения и помогает фермеру приспособиться к специфике обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Это делается для того, чтобы преподавание отвечало потребностям обучаемого. Он старается применить рекомендации, о которых говорит преподаватель, чтобы адаптировать свои действия к процессу обучения и задуматься о результатах этих действий с тем, чтобы изменить и развить свои собственные идеи, пока оба, преподаватель и обучающийся фермер, не придут к одному и тому же пониманию.

Преподавателю важно обеспечить работу дискурсивной функции, чем адаптивной, интерактивной и отражающей функций. Предоставление обучающемуся возможности осуществить деятельность на интерактивных и отражающих этапах является решающим фактором по улучшению обучения фермера с применением дистанционных образовательных технологий. Поэтому в учебном взаимодействии следует акцентировать внимание обучающегося на действиях на интерактивной и рефлексивной стадиях.

Различия между интерактивным взаимодействием и интерактивными системами помогают объяснить обучающемуся фермеру, как взаимодействие улучшает процесс обучения. Учебные взаимодействия обучающихся всегда связаны с учебной деятельностью, которые играют ключевую роль в эффективной организации обучения. Взаимодействие, которое происходит между обучающимся и технологиями, используется для доставки инструкций.

Средством коммуникации в дистанционном обучении становится дизайн медиаторных технологий, который является не менее важным: более широкое их использование, а также их возрастающая сложность определили дополнительную модель взаимодействия – это взаимодействие с интерфейсом, в котором обучающийся должен взаимодействовать с технологической средой для взаимодействия с контентом, тьютором или другими обучающимися.

Обучающийся взаимодействует не только с ресурсом, но и с интерфейсом программы, чтобы активно усвоить все содержание учебного ресурса. При этом взаимодействие обучающегося с интерфейсом становится более полезным, когда он взаимодействует не только с удаленными учебными ресурсами, но и с теми, которые предоставляются в Интернете, медиа-библиотеках и т.д. (гипертекст, мультимедийные ресурсы, моделирование, микромиры, обучающие программы и системы, обучающие симуляций и др.).

Выводы. Мы рассмотрели дилемму: как получить прибыль в соответствии с (а) растущим давлением со стороны общественности на влияние сельскохозяйственной деятельности на окружающую среду, здоровье, сохранение, благосостояние животных, безопасность пищевых продуктов и сельское экономики и (б) правила, введенные ЕЭС для предотвращения избыточного производства.

Итак, были определены три вида потребностей в профессиональной переподготовке фермеров, которые возникают в ситуации их обучения с применением дистанционных образовательных технологий для того, чтобы их производство было прибыльным. Во-первых, фермеры должны постоянно обучаться в связи с дебатами о сельском хозяйстве, окружающей среде и сельской местности. Эта потребность может быть решена путем получения информации о текущей ситуации. Во-вторых, необходимость в обучении возникает потому, что фермерам надо научиться тому, как сохранить здоровье, безопасность и экологические нормы, что выходит за рамки простого получения информации. Это требует, чтобы фермеры изучали практический опыт и улучшали свои практические навыки, что обеспечивают дистанционные образовательные технологии. В-третьих, потребность в обучении заключается в том, что фермеры должны приобретать знания и навыки, необходимые для рентабельности фермы в современных условиях, при этом реагируя на требования широкой общественности и соблюдая правила. Эта потребность в подготовке, по-видимому, самая важная, и она выходит за рамки получения информации и приобретения практических навыков. Фермеры должны иметь возможность оценить, как их решения управления хозяйством влияют не только на их финансовую рентабельность, но также на окружающую среду и экономику, окружающую их фермы. Они должны учитывать общественное мнение и установленные правила. Это означает, что они должны иметь глубокое понимание множественности факторов, связанных с современным сельским хозяйством.

Литература:

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Дресвянников, В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
3. Кирьякова, А.В., Ольхова, Т.А., Белюшова, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
4. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов, А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // *Акмеология*. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
5. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования. – М.: Изд. центр НПО, 2001. – 46 с.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

7. Programma Junesko «Informacija dlja vseh» [Elektronnyj resurs] — URL: <http://www.ifapcom.ru/ru/355/356/> (data obravenija: 07.05.2014).

8. Rozina I. N. Kommunikacija 2. 0: otechestvennye nauchnye i obrazovatel'nye perspektivy // Kommunikativnoe prostranstvo: izmerenija, predely, vozmozhnosti. Materialy vystuplenij na V Mezhd. konf. RKA «Kommunikacija-2010» / Pod red. M. B. Bergel'son, M. K. Raskladkinov. M.: Izd-vo MGU, 2010. S. 308-319.

9. Federal'naja celevaja programma «Razvitie edinoj obrazovatel'noj informacionnoj sredy (2001-2005 gody)» [Elektronnyj resurs] — Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Konsul'tantPljus». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=EXP; n=255237; div=LAW; dst=0; rnd=0.9005565210198228> (data obravenija: 07.05.2014).

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Шарова Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);

начальник Цыганкова Галина Сергеевна

Управление государственной службы занятости Республики Адыгея (г. Майкоп)

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены механизмы содействия трудоустройству инвалидов, в том числе выпускников вузов в Республике Адыгея. Проанализированы мероприятия региональной программы, направленные на снижение напряженности на рынке труда, выявлены риски. Предложены меры по совершенствованию механизмов содействия трудовой занятости инвалидов, в том числе инвалидов-выпускников вузов.

Ключевые слова: трудоустройство, выпускники с инвалидностью, качество образования, региональная программа.

Annotation. In this article mechanisms of assistance to employment of invalids, including graduates of high schools in the Republic of Adygea are considered. The measures of the regional program aimed at reducing tensions in the labor market have been analyzed, and risks have been identified. Measures are proposed to improve the mechanisms for promoting employment of disabled people, including disabled graduates of higher education institutions.

Keywords: employment, graduates with disabilities, quality of education, regional program.

Введение. Трудоустройство выпускников, в том числе выпускников с инвалидностью является одним из показателей качества вузовского образования. Данный показатель используется для расчета индикатора качества трудоустройства и свидетельствует, в целом, об эффективности процесса трудоустройства выпускников [3]. Формирование востребованных компетенций – задача вузов, которую они решают в партнерстве с работодателями. Тесная связь с региональной средой, мониторинг востребованности профессиональных кадров служат основой для успешности вовлечения выпускников профессиональных образовательных организаций в трудовую среду, дальнейшей социализации в обществе.

В последние годы большое внимание уделяется решению проблем инвалидов, одной из которых является их реабилитация посредством вовлечения в трудовую занятость. Эти имеет непосредственное отношение и к выпускникам образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, имеющим инвалидность.

Российское законодательство по вопросам занятости и трудоустройства лиц, имеющих ограничения по состоянию здоровья, постоянно совершенствуется [5]. В законодательные акты вносятся новые механизмы и инструменты регулирования процессов занятости инвалидов. В настоящее время на федеральном уровне рассматривается вопрос о внесении изменений в механизм квотирования рабочих мест для инвалидов. Например, с работодателей, не трудоустраивающих инвалидов, предлагается взимать компенсационную выплату в фонд содействия трудоустройству инвалидов, планируется переход работы органов службы занятости населения от заявительного принципа к инициативному, а с 1 января 2019 года вводится услуга сопровождаемой занятости [2, 4].

Решение проблем занятости инвалидов носить комплексный характер и зависит в большой степени не только от создания доступной среды, но и от качества профессиональной подготовки [1].

Изложение основного материала статьи. В Республике Адыгея с 2016 года осуществляется поэтапный переход в работе органов службы занятости от заявительного принципа, когда инвалиду самому нужно было обратиться за содействием в трудоустройстве, к инициативному, а также реализация превентивных мер (персонифицированный учет потребностей инвалидов в трудоустройстве, информационно-разъяснительная работа, выявление и устранение барьеров для трудоустройства).

Механизм реализации превентивных мер по содействию трудоустройству инвалидов, не обратившихся за предоставлением государственных услуг в органы службы занятости населения Республики Адыгея (как правило, выпускники образовательных организаций), заключается в проведении перечня мероприятий:

- информирование как общего характера (Интерактивный портал, СМИ, информационные стенды, размещение информационных материалов в ведомствах и учреждениях, оказывающих услуги инвалидам и т.д.), так и адресного (максимально возможный охват путем осуществления телефонных звонков, домашнего посещения, проведение анкетирования и т.д.);
- организация специализированных ярмарок вакансий;
- реализация системы квотирования рабочих мест для трудоустройства инвалидов;
- ведение реестра инвалидов, в том числе инвалидов-выпускников образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования;
- взаимодействие в ежедневном режиме с работодателями в целях формирования и обновления базы вакансий свободных рабочих мест.

С целью паспортизации инвалидов трудоспособного возраста проводятся социологические обследования, реестр инвалидов, подлежащих трудоустройству, обновляется и обрабатывается в постоянном режиме.

Проведенный анализ профессионально-квалификационной структуры инвалидов, состоящих в органах службы занятости, показал, что доля инвалидов с высшим образованием составляет 15%, средним профессиональным – 43,1%, имеющих среднее и основное общее образование – 39,5%, не получивших образования – 2,4% инвалидов.

В результате проведенного опроса инвалидов, определен перечень востребованных услуг: информирование, социальные выплаты, ярмарки вакансий, психологическая поддержка и социальная адаптация.

Среди факторов, затрудняющих трудоустройство, инвалиды и выпускники-инвалиды указывают на отсутствие желаемых вакансий, низкую заработную плату, неудовлетворяющие условия труда, нежелательную перспективу утратить федеральную надбавку к пенсии.

В Республике Адыгея проводится комплексная работа по повышению уровня занятости инвалидов через внедрение новых форм и методов работы, совершенствование нормативной базы.

Приняты и действуют Закон Республики Адыгея от 30.07.2014 года № 331 «О квотировании рабочих мест и минимальном количестве специальных рабочих мест для трудоустройства инвалидов» и Закон Республики Адыгея от 04.08.2016 № 562 «О проведении специальных мероприятий, способствующих повышению конкурентоспособности инвалидов на рынке труда».

Принято распоряжения Кабинета Министров Республики Адыгея от 30 июля 2014 года № 166-р «О комплексе мер по созданию условий для вовлечения инвалидов в трудовую деятельность и по обеспечению доступности профессионального образования инвалидов на 2014-2018 годы».

Распоряжением Кабинета Министров Республики Адыгея от 23.08.2017 № 220-р «О мерах по повышению уровня занятости инвалидов» в республике создана рабочая группа по вопросам занятости инвалидов.

В рамках Соглашения от 24.12.2015 № 4 о взаимодействии между УГСЗН Республики Адыгея и федеральным казенным учреждением «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Республике Адыгея (Адыгея)» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (Главное бюро МСЭ) осуществляется обмен информацией. По состоянию на 1 июня 2018 года органами службы занятости населения Республики Адыгея получено 977 выписок из индивидуальных программ реабилитации и абилитации (адаптации) (ИПРА) инвалидов. За январь-май 2018 года в адрес Главного бюро МСЭ передано 1596 информационных писем об исполнении мероприятий, предусмотренных паспортами. Созданы условия по электронному взаимодействию с МСЭ.

Активно ведется работа по привлечению инвалидов в государственный сектор как молодых специалистов, в том числе в качестве практикантов и стажеров.

Очевидно, что основные усилия и внимание необходимо обратить на выпускников-инвалидов, которые сегодня получают образование и профессию. Необходимо в приоритетном порядке решать вопрос их профессиональной занятости. В этих целях налажено взаимодействие с Министерством образования и науки Республики Адыгея. Для решения вопроса занятости инвалидов молодого возраста Постановлением Кабинета Министров Республики Адыгея от 27.12.2017 № 239 «О внесении изменений в государственную программу Республики Адыгея «Содействие занятости населения» на 2014-2020 годы» утверждена подпрограмма «Сопровождение инвалидов молодого возраста при трудоустройстве» (далее – подпрограмма), мероприятия которой направлены на повышение уровня трудоустройства инвалидов трудоспособного возраста. На реализацию подпрограммы выделено 1338,4 тыс. рублей из средств республиканского бюджета.

Разработаны и утверждены порядки, которыми предусмотрена возможность выделения субсидий на реализацию мероприятий в области содействия занятости населения с целью возмещения работодателям части затрат по оборудованию (оснащению) рабочего места для инвалида, а также возмещению части затрат на выплату заработной платы вновь принятого инвалида.

По сведениям Пенсионного фонда Российской Федерации о численности инвалидов, в том числе работавших в мае 2018 года, в Республике Адыгея проживает 33971 инвалид, в том числе имеют I группу инвалидности – 3618 человек, II группу инвалидности – 17421 человек, III группу инвалидности – 12932 человека. Численность инвалидов трудоспособного возраста составляет 12261 человек, из которых 3479 человек трудоустроены.

Уровень занятости инвалидов в Республике Адыгея по состоянию на 1 июня 2018 г. составляет 28,4 % (по Российской Федерации – 26,1%, по ЮФО – 27,8%) . Эти цифры свидетельствуют об эффективности принимаемых в регионе мер.

По состоянию на 25 июня 2018 года в органы службы занятости населения за содействием в поиске подходящей работы обратились 180 человек, относящихся к категории инвалидов, признаны безработными 168. Из числа обратившихся трудоустроены 53 человека, направлены на профессиональное обучение 15 человек, из которых 6 закончили обучение, 5 трудоустроены по полученным профессиям.

Государственные услуги по информированию о положении на рынке труда получили все инвалиды. Профорientационные услуги – 156 человек, услуги по социальной адаптации – 99 человек, по содействию самозанятости – 26 человек, 2 человека открыли собственное дело, услуги по психологической поддержке получило 98 человек, принял участие в оплачиваемых общественных работах 1, трудоустроены по программе временного трудоустройства безработных граждан, испытывающих трудности в поиске подходящей работы, 25 инвалидов.

Реализация мер по содействию трудоустройству инвалидов позволила увеличить долю трудоустроенных инвалидов в общей численности инвалидов, обратившихся в органы службы занятости населения с 30,3% в 2016 году до 40,9 % в 2017 году.

Заявленная работодателями в органы службы занятости населения потребность в работниках для замещения свободных рабочих мест (вакантных должностей) для трудоустройства инвалидов за январь-май 2018 г. составила 225 ед. По состоянию на 1 июня 2018 г. – 172 ед.

С целью повышения эффективности проводимых мероприятий органами службы занятости республики ведется перечень работодателей, создающих (выделяющих) квотируемые рабочие места. Данный перечень содержит 322 предприятия и организации со среднесписочной численностью от 35 человек и выше, на

которых трудится 1229 инвалидов, из них на квотируемых рабочих местах 730 инвалидов, из них на специальных – 35 человек.

Информирование инвалидов осуществляется как непосредственно в помещениях государственных казенных учреждений Республики Адыгея, Центров занятости населения городов и районов Республики Адыгея, посредством размещения информации на Интернет-ресурсах, информационных стендах, в СМИ, а также в многофункциональных центрах предоставления государственных и муниципальных услуг.

Для более эффективного проведения информирования в информационных залах Центров занятости населения установлены системы электронного информирования (плазменные панели, интерактивные сенсорные киоски).

В районах республики проходят специализированные ярмарки вакансий рабочих и учебных мест для лиц с ограниченными возможностями, встречи с представителями общественных организаций инвалидов.

Органами службы занятости населения осуществляется совместная работа с Центрами содействия трудоустройству выпускников, функционирующими в образовательных организациях среднего профессионального образования и высшего образования.

Традиционными становятся встречи с обучающимися, имеющими инвалидность, в вузах Республики Адыгея. Так в Адыгейском государственном университете прошла встреча начальника Управления государственной службы занятости населения Республики Адыгея с обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, их родителями, преподавателями. Мероприятие «Возможности для всех!» было организовано в рамках сотрудничества с Крымским федеральным университетом имени В.И. Вернадского, выполняющим Госзадание по развитию высшего инклюзивного образования. В ходе импровизированного интервью прозвучали ответы на вопросы о занятости инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья. Вопросы касались условий труда, оборудовании специализированных рабочих мест для инвалидов, вакансиях и примерах трудоустройства, шагах, предпринимаемых в этой области, и планах региональных властей по трудоустройству инвалидов. Аналогичная встреча с выпускниками-инвалидами проведена в июне 2018 года.

В условиях изменения сложившейся структуры занятости населения, сокращения неэффективных рабочих мест, перераспределения работников по секторам экономики, возникновения новых направлений и форм занятости, включая дистанционную, особое значение приобретает вопрос престижа рабочих профессий. С этой целью органами службы занятости населения Республики Адыгея совместно с Майкопским государственным технологическим университетом разработаны и реализуются два проекта, направленные на проведение профориентационных мероприятий среди учащихся общеобразовательных учреждений, в том числе с ограниченными возможностями здоровья «Шаг в профессию» и «Школа профессиональной траектории «Твой выбор»».

Выводы. Несмотря на эффективность мероприятий и принимаемых мер по решению вопросов занятости инвалидов, в том числе выпускников с инвалидностью, ряд вопросов остаются нерешенными.

Во-первых, нужно совершенствовать не только сам механизм квотирования, но и стимулировать работодателей к тому, чтобы они принимали на работу лиц с ограничениями по здоровью. Пока этот механизм представляет собой резервирование рабочих мест, которые не всегда соответствуют квалификации инвалидов и не учитывают их возможности.

Во-вторых, необходимо законодательно отрегулировать вопрос сопровождения инвалидов на этапе вхождения в профессию, адаптации на рабочем месте. Один из возможных путей решения этой проблемы – институт наставничества.

Литература:

1. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2025 годы <http://government.ru/programs/215/events/>
2. Проект Федерального закона "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования регулирования вопросов квотирования рабочих мест для приема на работу инвалидов" (подготовлен Минтрудом России) (не внесен в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 16.02.2018). <http://www.consultant.ru/>
3. Система интерактивного мониторинга трудоустройства выпускников. <http://xn--hlaiing.xn--plai/Indicators/Index/2>
4. Сопровождаемая занятость. <https://www.asi.org.ru/tag/soprovozhdaemaya-zanyatost/>
5. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 N 181-ФЗ (последняя редакция). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

Педагогика

УДК:378.048.2

начальник отдела подготовки научных

и научно-педагогических кадров Шатравкина Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные методологические ориентиры подготовки медицинских кадров высшей квалификации. Особое внимание акцентировано на компетентностном, деятельностном и аксиологическом подходах и рассмотрении их возможностей как методологических оснований подготовки аспирантов-медиков. Компетентностный и деятельностный подходы раскрываются в контексте тенденции стандартизации высшего образования в целом. Аксиологический подход представлен как методологический ориентир подготовки медицинских кадров высшей квалификации и актуализирован необходимостью раскрытия профессиональных ценностей и смысловых установок будущего выпускника аспирантуры.

Ключевые слова: подготовка медицинских кадров высшей квалификации, методологические ориентиры подготовки аспирантов-медиков, компетентностный подход, деятельностный подход, аксиологический подход.

Annotation. This article presents main methodological guiding principles of training highly qualified healthcare professionals. Special emphasis is given to competence-based, activity and axiological approaches; their possibilities are considered as methodological basis for training postgraduate students in medicine. Competence-based and activity approaches are revealed in the context of higher education standardization tendency generally. Axiological approach is presented as a methodological guiding principle of training highly qualified healthcare professionals and updated with the necessity of developing professional values and life principles of future graduates.

Keywords: training highly qualified healthcare professionals, methodological guiding principles for training postgraduate students in medicine, competence-based approach, activity approach, axiological approach.

Введение. В настоящее время новое видение подготовки кадров высшей квалификации всех направлений подготовки актуализировало ряд изменений, которые не могли не отразиться в основных подходах и принципах конструирования содержания образовательных программ подготовки аспирантов. Ориентация программ подготовки медицинских кадров высшей квалификации на преподавательскую и научно-исследовательскую составляющие определяет необходимость актуализации их содержания в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, отражающих специфику работы педагога высшей медицинской школы. Особенности современной аспирантуры как третьего уровня высшего образования, с одной стороны определяются методологическими ориентирами профессионального образования, с другой стороны, специфика деятельности выпускника медицинского вуза как во время подготовки, так и после завершения обучения в аспирантуре обуславливает необходимость рассмотрения методологических оснований, отражающих специфику подготовки медицинских кадров высшей квалификации.

Формулировка цели статьи. Целью нашего исследования является раскрытие методологических ориентиров, лежащих в основе подготовки медицинских кадров высшей квалификации в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время система подготовки кадров высшей квалификации в целом и медицинских кадров, в частности, находится в состоянии преобразования и освоения вариативных моделей и способов подготовки аспирантов в контексте требования федеральных государственных образовательных стандартов, соответствующих третьему уровню высшего образования, которые определяют в качестве одного из ведущих методологических ориентиров подготовки компетентностный подход.

По мнению И.А. Мусихина и Т.А. Широковой, «важным компонентом обучения должно стать развитие универсальных компетенций аспирантов» [6, с. 22]. Авторы подчеркивают, что современная аспирантура ориентирована на общемировые принципы подготовки в рамках данного уровня образования, что дает основание говорить о дальнейшем сближении российской и европейской систем высшего образования. Современная подготовка кадров высшей квалификации является завершающей ступенью обучения в высшей школе, имеет ясную и четкую структуру, схожую с другими ступенями высшего образования (бакалавриатом и магистратурой).

И.А. Мусихин и Т.А. Широкова, опираясь на анализ российского и зарубежного опыта подготовки кадров высшей квалификации, выделяют следующие концептуальные ориентиры, которые, по мнению авторов, отражают специфику подготовки аспирантов:

- «обучение в аспирантуре должно быть сфокусировано на потребностях обучающихся, а не интересах организации или научного руководителя;
- организация обучения в аспирантуре должна реализовываться в рамках специально организованных университетских школ, которые возьмут на себя ответственность за организацию учебных курсов, подбор преподавательских кадров;
- программы обучения должны учитывать то, что траектория профессиональной карьеры аспиранта может быть связана как с академической, так и с неакадемической средой;
- государство и вузы обязаны поддерживать и стимулировать международную мобильность аспирантов» [6, с. 21-22].

З.В. Никонова полагает, что компетентностный подход при подготовке кадров высшей квалификации востребован в связи с необходимостью создания «компетентностной модели как основы для моделирования процесса обучения в аспирантуре» [7, с. 72]. По мнению автора, реформирование аспирантуры как третьего уровня высшего образования требует опоры на базовые принципы, в качестве которых могли бы выступить «интенсивность, нацеленность на расширение теоретико-методологических знаний и практических навыков междисциплинарного характера, инновационность, непрерывность» [7, с. 72].

Компетентностная структура требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки аспирантов обусловила необходимость нового подхода к рассмотрению эффективности аспирантуры как третьего уровня высшего образования. В этом же заключается одна из ключевых проблем современной системы подготовки кадров высшей квалификации. Окончание обучения в аспирантуре, защита выпускной квалификационной работы аспиранта и присвоение квалификации «исследователь» или «преподаватель-исследователь» предполагает завершение полного цикла освоения образовательной программы, выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта уровня подготовки кадров высшей квалификации и, таким образом, нивелирует для выпускников аспирантуры необходимость дальнейшего продвижения в науке (диплом об окончании аспирантуры определяет формальное соответствие выпускника требованиям профессионального стандарта педагога высшей школы). Таким образом, подготовка и защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук перестает быть основной целью аспиранта, и высшая школа в ближайшем будущем неизбежно столкнется с проблемой снижения доли профессорско-преподавательского состава, имеющего ученую степень кандидата наук, не говоря уже о степени доктора наук.

В контексте всего выше сказанного позволим себе сделать вывод, что выбор компетентностного подхода в качестве методологического ориентира в подготовке кадров высшей квалификации имеет двойственные результаты, имеющие как положительный характер, так и некоторый негативный «оттенок».

Н.В. Рыбаков, Б.И. Бедный полагают, что «современная российская аспирантура имеет признаки дисфункциональности. Дисфункциональность связана, во-первых, с появлением новых групп акторов, задействованных в функционировании аспирантуры, и, во-вторых, с институциональными трансформациями самой аспирантуры, обусловленными ее включением в систему высшего образования» [10, с. 119]. Соглашаясь в целом с авторами, мы полагаем, что дисфункциональность аспирантуры обусловлена также и недостаточной проработанностью концептуальных оснований, определивших структурно-содержательные изменения в системе подготовки кадров высшей квалификации.

Рассматривая компетентностный подход в качестве ведущего методологического основания современной системы подготовки кадров высшей квалификации, нельзя не обратиться к другому не менее важному ориентиру – деятельностному подходу. Обращение это обусловлено спецификой федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования уровня подготовки кадров высшей квалификации, которая определяется ориентацией на положения не только компетентностного, но и деятельностного подхода. Основные результаты освоения образовательных программ аспирантуры, выраженные в форме компетенций, соотносятся с основными видами деятельности, которыми должен овладеть выпускник аспирантуры.

Авторы рассматривают различные вариации деятельностного подхода в профессиональном и высшем образовании. Рассмотрим некоторые из них.

Так, по мнению М.М. Левиной, «реализация деятельностного подхода в практике профессионального обучения направлена на развитие субъектности личности, формирование предметно-профессиональной мотивации и потребности в профессиональном образовании» [5, с. 4]. Деятельностный подход в образовательном процессе выступает основой формирования профессиональной самоидентификации аспирантов, способствует саморегуляции личности и позволяет овладеть навыками осознанного выбора индивидуальной траектории самообразования.

Т.А. Арташкина полагает, что деятельностный подход в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения проявляется в иерархическом соотношении видов деятельности в системе целей подготовки специалистов. По мнению автора, выпускник в процессе освоения профессиональных образовательных программ овладевает видами деятельности, которые соответствуют цивилизационным и общекультурным нормам, способствуют реализации нравственных и мировоззренческих задач, связанных с самоидентификацией личности, и отражают специфику профессиональных задач» [2, с. 86]. Естественно, что стандарты в большей степени отражают задачи профессионального характера и ориентированы на специфику той или иной профессии.

Т.П. Осипова полагает, что высшее профессиональное образование можно рассмотреть не столько как результат, дающий выпускнику возможность работать всю жизнь в одних профессиональных рамках, сколько как процесс, идущий через всю жизнь и поэтому открывающий перспективы к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию. Автор подчеркивает необходимость стимулирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию в период обучения в вузе посредством рефлексивно-деятельностного подхода [8, с. 17].

О.С. Кочкина, обращаясь к рассмотрению системно-деятельностного подхода в современном профессиональном образовании, констатирует актуальность вопросов качества подготовки выпускников и соответствия их профессиональных умений и навыков требованиям работодателей. По мнению автора, ключевой проблемой становится именно умение полученные знания, умения и навыки в ходе решения профессиональных задач. «Системно-деятельностный подход обеспечивает процесс развития личности, включающий в себя профессиональное становление, развитие, самореализацию и социализацию. Именно он предполагает развитие личности через формирование универсальных учебных действий (УУД) как основы образовательного и воспитательного процессов, в том числе и в системе профессионального образования» [4, с. 122-123].

Заключая наши рассуждения о деятельностном подходе, можно сделать вывод, что он выступает одним из основных методологических ориентиров системы высшего образования в целом и подготовки кадров высшей квалификации, в частности. Именно трансформация аспирантуры в третий уровень высшего образования, ее стандартизация и ориентированность на результат определила деятельностную составляющую ее методологических оснований. В контексте подготовки медицинских кадров высшей квалификации деятельностный подход актуализирован также и необходимостью соответствия профессиональным стандартам, определяющим содержательное поле деятельности будущего преподавателя-медика.

Любая профессиональная деятельность ориентирована на определенное предметное поле, которое определяется, с одной стороны, требованиями к профессионалу, с другой, зависит от личностных смыслов каждого конкретного человека, его мировоззренческих установок и ценностных ориентаций.

С.А. Хазова определяет ценностные ориентации как «относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности» [11]. Следовательно, они определяют как содержательные, так и процессуальные стороны жизнедеятельности каждого человека в целом, и в профессиональной сфере, в частности.

Получение высшего образования на уровне подготовки кадров высшей квалификации является, по нашему мнению, показателем сформированности профессиональных установок и ценностно-профессиональных ориентиров. Тем не менее, работа со смысловой сферой каждого аспиранта в течение всего периода подготовки и дальнейшее формирование ценностных установок профессиональной деятельности актуализируют рассмотрение аксиологического подхода в качестве одного из основных методологических ориентиров подготовки медицинских кадров высшей квалификации.

С одной стороны, данный подход определяет формирование ценностного отношения будущего выпускника аспирантуры к науке как основной движущей силе общественного прогресса, с другой, ориентирует его на следование принципам аксиологического подхода в профессиональной деятельности и в жизни.

Органичное сочетание положений аксиологического и компетентностного подходов в высшем образовании, по мнению А.В. Рубан и Е.Ю. Липилиной, «определяет основные принципы организации

воспитательной деятельности, а также зададут ориентиры для конструирования ее содержания, отбора средств, методов и форм ее осуществления» [9, с. 72]. Ориентированность на формирование компетенций и деятельностно-практический результат в системе высшего образования всех уровней преобладает в настоящее время над его смыслодержущими и ценностными составляющими. Выделение аксиологического подхода в качестве ведущего методологического ориентира подготовки кадров высшей квалификации обусловлено потребностью в гуманитаризации и усилении гуманистической направленности современного высшего образования. В контексте данного рассуждения особенно актуально мнение, которая полагает, что «ценностные ориентации выступают как интегральный показатель сформированности профессиональной компетентности ..., характеризующаяся единством личностных и профессиональных ценностей» [3, с. 189].

Н.В. Алябьева и Т.Д. Барышева подчеркивают, что «любые ... ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие ... образовательной практики» [1, с. 29]. Качество подготовки кадров высшей квалификации определяется, по нашему мнению, не только компетентностно-деятельностными характеристиками, но и ценностными ориентирами, среди которых мы выделяем отношение к жизни в целом и к человеку, в частности, а также отношение к результату собственной профессиональной деятельности (осознание личной ответственности за результат). Таким образом, мы определяем аксиологический подход одним из методологических ориентиров подготовки кадров высшей квалификации, считая его основной для формирования профессиональных ценностей и реализации профессиональных задач.

Выводы. Систематизируя все выше сказанное, подчеркнем, что ориентация в подготовке медицинских кадров высшей квалификации на методологию компетентностного и деятельностного подходов обусловлена требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования соответствующего уровня подготовки, что является следствием устойчивой тенденции к стандартизации, наблюдающейся в последние десятилетия в системе образования в целом, и в высшем образовании, в частности. Определение аксиологического подхода в качестве ведущего методологического ориентира опосредовано необходимостью дальнейшего формирования профессионального мировоззрения и профессиональных ценностей будущих выпускников вуза. При этом стоит отметить, что данные подходы, являясь, по сути, универсальными для всех уровней профессионального образования (от среднего профессионального до уровня аспирантуры), для уровня подготовки кадров высшей квалификации имеют дуальный характер, с одной стороны, определяя методологию собственной подготовки аспиранта, с другой, выступая методологическими ориентирами его собственной деятельности в системе профессионального образования.

Литература:

1. Алябьева Н.В., Барышева Т.Д. Аксиологический подход в профессиональном образовании студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №4. С. 29-32.
2. Арташкина Т.А. Деятельностный подход в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 2(9). С. 75-88.
3. Губаренко Н.В. Роль аксиологического подхода в формировании профессиональной компетентности выпускника образовательной организации высшего образования // Наука. Искусство. Культура. 2015. № 1(5). С. 186-190.
4. Кочкина О.С. Системно-деятельностный подход в современном профессиональном образовании // Инновационные модели и технологии современного образования: материалы конференции. – Ярославль: Издательство Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского», 2013. С. 122-128.
5. Левина М.М. Деятельностный подход к профессиональному образованию как дидактическое условие развития профессиональной самоидентификации студентов // Педагогическое образование и наука. 2011. № 11. С. 4-8.
6. Мусихин И.А., Широкова Т.А. Современные проблемы и тенденции в подготовке кадров высшей квалификации в России и за рубежом // Актуальные вопросы образования. 2015. № 1. С. 20-28.
7. Никонова З.В. Компетентностный подход в подготовке кадров высшей квалификации // ASPECTUS. 2014. №1. С. 70-75.
8. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход как механизм профессионального становления студента // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокенетика. 2012. Т. 18. № 1-2. С. 17-18.
9. Рубан А.В., Липилина Е.Ю. Аксиологическое воспитание студентов в русле компетентностного подхода к профессиональному образованию // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №4(188). С. 69-73.
10. Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Проблемное поле в исследовании российской аспирантуры: образовательный и социологический подходы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 2 (46). С. 113-121.
11. Хазова С.А. Психолого-педагогические условия организации аксиологического подхода в подготовке будущих педагогов. Электронный ресурс. URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>. Дата обращения – 14.07.2018г.

УДК:378.2

кандидат филологических наук, доцент Швецова Марина Геннадьевна

Вятский государственный университет (г. Киров);

магистрант Подлевских Мария Юрьевна

Вятский государственный университет (г. Киров)

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТОРОНА ГОВОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции заключается в развитии всех видов речевой деятельности, одним из которых является говорение. Данная статья посвящена анализу грамматической стороны говорения в обучении иностранному языку и рассматривает особенности предъявления грамматического материала и работы над правильным грамматическим оформлением речи при изучении немецкого языка на основе английского языка.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, формирование, иностранный язык, говорение, грамматика, обучение, немецкий язык, английский язык.

Annotation. The foreign language competence formation means the development of all the aspects of speech, one of which is speaking. This article deals with the analysis of the grammatical aspect of speaking in teaching a foreign language and studies the peculiarities of the grammatical phenomena presentation and the work over the correct grammatical expression when learning the German language on the basis of the English language.

Keywords: foreign language competence, formation, foreign language, speaking, grammar, teaching, the German language, the English language.

Введение. В современном мире огромное значение приобретает необходимость изучения иностранных языков. Владение двумя, тремя иностранными языками обеспечивает обществу быстрый выход на передовые позиции научно-технического прогресса, более органичное вхождение в международное образовательное и экономическое пространство. Новые социально-экономические условия сделали владение иностранными языками не только престижным, но и жизненно необходимым.

Обучение иностранным языкам тесно связано с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. совокупностью знаний, навыков и умений, необходимых для межличностного и межкультурного общения на иностранном языке. Для осуществления данного иноязычного общения необходимо владеть средствами языка и механизмами речи – говорением, аудированием, чтением и письмом.

Формулировка цели статьи. Одной из важных составляющих языковой личности является коммуникативная компетенция, которая включает в себя формирование лексических и грамматических навыков, развитие речевых умений, знание фонетики, стилистики и культуры языка, а также владение средствами языка и видами речевой деятельности – говорением, аудированием, чтением и письмом [1]. Говорение как один из видов речевой деятельности вызывает больше всего трудностей при изучении немецкого как второго иностранного языка. В нашей статье мы остановимся на рассмотрении говорения как одного из видов речевой деятельности при изучении немецкого как второго иностранного языка, а именно на его грамматической стороне.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время английский язык считается языком международного общения, и именно он чаще всего выступает в роли первого иностранного языка. В качестве второго иностранного языка обычно называют испанский, итальянский, французский и немецкий языки. В силу исторических причин обучение немецкому языку в нашей стране долгое время было широко распространено и имело давние социокультурные традиции. Однако сейчас он все больше отходит на второй план, в результате чего все чаще играет роль второго иностранного языка в вузах. Выбор немецкого языка для изучения в ВУЗе на основе английского языка объясняется интенсификацией сотрудничества между Россией и Германией в коммерческой и профессиональной жизни, увеличением личной мобильности, расширением контактов с немецкой культурой, возможностью обмениваться студентами и преподавателями. В нашем случае особый интерес вызван особенностями преподавания немецкого языка на основе английского в вузе.

Основываясь на языковой схожести иностранных языков и опыте студентов в изучении первого иностранного языка, изучение немецкого на основе английского языка приводит сначала к накоплению системы знаний, которую можно переносить с одного иностранного языка на другой. Понимание общих лингвистических основ построения языка, знание основной роли определенных грамматических структур или определенных частотных слов помогает сконцентрировать внимание на действительно важном материале. Опыт в общении, приобретенный в рамках успешного изучения первого иностранного языка, формирует определенное отношение вообще к иностранным языкам, которое играет положительную роль при изучении немецкого языка на основе английского языка.

Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. В первом случае человек должен владеть двумя средствами общения - говорением и аудированием как видами речевой деятельности. Гальскова Н.Д. в своих работах подчеркивает, что оба эти процесса неразрывны в общении, тесно связаны они и в обучении: обучение говорению невозможно без обучения пониманию речи на слух» [2]. Аудирование может служить основой для говорения, в свою очередь, качество понимания прослушанного материала контролируется обычно путём ответов на вопросы к содержанию прослушанного или путем его пересказа. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, говорение помогает формированию восприятия речи на слух. Следовательно, как верно утверждает И.А. Зимняя, деятельность речедвигательного и слухового анализаторов находится в определенной взаимосвязи [3]. В процессе восприятия речи «работают два основных речевых механизма - речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения». Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. В начале изучения иностранного языка фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонематического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. Говорение представляет собой вид речевой деятельности,

посредством которого совместно с паралингвистикой (мимика, жесты) и проксемикой (движения, позы) осуществляется устное вербальное общение.

Речевая деятельность - это сложная многоуровневая функциональная система, составные части которой: фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая, зависят одна от другой и обуславливают друг друга. Вступая во взаимодействие, они вносят свой специфический вклад в формирование речевых навыков и развитие речевых умений. Вместе с тем, Л.В. Щерба поясняет, что грамматическая сторона иноязычной речи играет ведущую роль в обучении иностранному языку, поскольку грамматика является одним из важных средств, обеспечивающих коммуникацию на иностранном языке [4].

Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается развитие умений устного и письменного общения. Базовый минимум грамматических средств изучается концентрически. Ряд явлений и конструкций может на младшем и среднем этапах усваиваться как рецептивные, а на старшем и профильно-ориентированном - как продуктивные. Под грамматической стороной речи Е.И. Пассов понимает правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Известно, что грамматические навыки отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами виды речевой коммуникации. Е.И. Пассов и Е.А. Маслыко различают следующие виды грамматических навыков [5]:

1. продуктивные речевые грамматические навыки:

а. грамматические навыки говорения - способность автоматизировано извлекать из долговременной памяти грамматические средства речи;

б. морфологические навыки устной и письменной речи - это грамматические навыки, обеспечивающие стабильно правильное формообразование и формоупотребление в устной речи. К ним относятся навыки правильного употребления в устной речи падежных окончаний существительных и т.д.;

в. синтаксические навыки устной и письменной речи - это речевые грамматические навыки, обеспечивающие стабильно правильный и автоматизированный порядок слов во всех типах предложений в аналитических (английском) и флективно-аналитических языках (немецком, французском) в устной речи, в соответствии с языковыми направлениями, то есть, навыки владения основными синтаксическими схемами предложений;

2. языковые дискурсивно аналитические грамматические навыки - формируются на основе грамматических знаний и используются как фоновый компонент, в основном, в письменной речи, реже в говорении. Языковой навык помогает говорящему контролировать правильность выполнения речевого действия, а при ошибочном его выполнении обеспечивает исправление неточностей;

3. рецептивные грамматические навыки - автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации в устном и письменном тексте:

а. рецептивно-активные навыки аудирования - базируются на речевых автоматизированных связях слухо-речемоторных образов грамматических явлений и их значений;

б. рецептивно-пассивные навыки - навыки узнавания и понимания грамматических явлений в тексте на основе имеющихся в зрительной памяти образов, созданных в процессе формирования и развития читательского опыта. Этот вид грамматических навыков формируется в результате чтения трудных в грамматическом отношении текстов или мест текстов. Важными представляются продуктивные грамматические навыки устной речи, которые включают способность:

1. образовывать грамматические формы и конструкции;

2. выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;

3. уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;

4. владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;

5. формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;

6. различать грамматическое оформление устных и письменных текстов.

Опора на продуктивные грамматические навыки позволяет грамотно построить процесс обучения говорению студентов младших курсов в условиях многоязычия.

Стратегия формирования грамматических навыков говорения немецкого языка как второго иностранного требует учета специфики речевого навыка, основу которого составляют речевые механизмы и основными качествами которого являются:

- автоматизированность - навык называют автоматизированным компонентом сознательной деятельности. Автоматизированность протекания действия обеспечивает определенную его скорость, а также целостность и плавность;

- сознательность - важно соблюдать единство сознательности интуитивности. На уровне сознательного контроля усваивается содержание, на уровне интуиции - форма грамматического явления;

- гибкость - способностью к переносу, которая включается в новых ситуациях на старом материале;

- устойчивость - готовностью к столкновению с другими навыками, к взаимодействию с ними;

- относительная сложность - навык как действие может состоять из более «мелких», элементарных действий, но сам он может быть включен в более сложный навык [6].

Основываясь на данных качествах, следует отметить специфику формирования грамматических навыков говорения немецкого языка как второго иностранного, в нашем случае мы будем вести речь о комбинации «английский + немецкий языки». При обучении немецкому языку на основе английского языка работа над грамматическим оформлением речи должна иметь некоторые особенности. Грамматический минимум начального этапа может быть представлен набором речевых образцов на уровне предложения, отражающих самые основные типы немецкого простого предложения, выделенные на способности глаголов соединяться с другими членами предложения, например: с подлежащим (у непереходных глаголов); с одним дополнением (sehen, nehmen + Akk.); с двумя дополнениями (глаголы geben, schicken, schenken + Dat. + Akk.) [7].

Однако, речевые образцы выступают в качестве «материализованного» речевого поступка. Они выделяют логико-семантические функции предложений каждого типа, например: называется ли с их помощью предмет (Das ist eine Stadt) или его качество (Die Stadt ist klein), адресованность действия какому-

нибудь лицу (Ich helfe / schreibe / antworte dem Freund) или указание на место действия (Wir sind/befinden uns im Park). Для осознания грамматических образцов желательно давать схемы из геометрических фигур и пояснения к ним, однако, значительно чаще студентов необходимо побуждать к самостоятельным наблюдениям, обобщениям и выводам [8].

Другой особенностью предъявления грамматического материала при обучении немецкому языку на основе английского может быть использование наряду с индуктивным подходом (ознакомление с грамматическим явлением на основе конкретных примеров с последующим обобщением в виде правила), также и дедуктивного подхода, например, сначала может предъявляться в сравнении с английским парадигма спряжения глагола-связки "sein", а затем могут отрабатываться отдельные ее формы [9].

При обучении немецкому языку на основе английского тренировочные грамматические упражнения должны служить решению коммуникативных задач. Так, например, для усвоения глаголов "stellen, hängen, legen - was? wohin?" можно создать ситуацию: "оборудование помещения для приема немецких гостей", поэтому использование этих глаголов становится содержательно мотивированным, так же как использование побудительных предложений с ними типа "Stelle, bitte, den Tisch in die Sitzecke".

В качестве контролирующих упражнений применительно к грамматической стороне речи можно использовать упражнения обычного типа: на подстановку, на завершение высказывания, на перевод отдельных предложений. При промежуточном и итоговом контроле они преимущественно должны носить характер текстов, то есть иметь при себе измерители [10].

В соответствии с принципом поэтапности организации работы усвоение грамматического оформления речи немецкого языка на основе английского охватывает фазы ориентировки, исполнения, контроля (самоконтроля), свойственные любой человеческой деятельности.

Формирование грамматического навыка говорения немецкого языка на основе английского основано на следующих принципах:

1. необходимость обеспечить деятельностный характер овладения немецкой грамматикой и в целом коммуникативная направленность обучения грамматике;

2. учет первичности слухомоторных связей, опора на образец, на действия по аналогии на основе осознания наиболее существенных ориентиров речевого действия;

3. опора на сознательность, учет важности сочетания сознательности и интуитивности;

4. стимулирование речемыслительной активности и самостоятельности студентов, в частности самостоятельного поиска и выделения существенных признаков единиц материала и действий с ними;

5. опора на принципы наглядности, доступности, прочности, систематичности и учет принципа аппроксимации, то есть приближения к желаемому результату [11].

Учет выше определенных принципов, специфики, этапов формирования грамматического навыка говорения позволяет разрабатывать комплекс соответствующих грамматических упражнений при обучении говорению.

Выводы. Формирование грамматического навыка говорения является системообразующей базой для профессионального становления личности студента. Высококвалифицированный специалист наряду с высоким уровнем культуры и профессиональным общением должен владеть профессиональными знаниями, одним из важных компонентов которых является грамматически правильное построение высказывания с использованием обширного круга устойчивых выражений, присущих данному языку.

Литература:

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. - М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. - С. 92-93.

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. - М.: Издательский центр "Академия", 2005. - С. 191.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - С. 75.

4. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 315

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. - С. 6-32.

6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1986. - С. 108.

7. Коротенкова В.В. Обучение немецкому языку с опорой на английский // Иностранные языки в школе. 1998. № 5. - С. 54-58.

8. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. – Langenscheidt Verlag, 1991. - S. 73.

9. Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа. 1982. – С. 116.

10. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). - Обнинск: Титул. 2001. - 48 с.

11. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика. - Пятигорск, 2003. - С. 6-15.

УДК:378.2

кандидат философских наук Швецова Наталья Анатольевна
ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России (г. Пермь)

ФЕНОМЕН ХАРИЗМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье актуализируется изучение феномена харизмы в педагогической среде, разнообразные формы ее бытия. Рассматриваются инвариантные признаки проявления харизмы и псевдохаризмы в общественном сознании.

Ключевые слова: харизма, псевдохаризма, общественное сознание, педагогическая среда, прагматические ценности образования.

Annotation. The article deals with the study of the phenomenon of charisma in pedagogical sphere. Different forms of its being are viewed. Invariant features of the appearance of charisma and pseudocharisma in social consciousness.

Keywords: charisma, pseudocharisma, social consciousness, pedagogical sphere, pragmatic values of education.

Введение. Актуальность изучения феномена харизмы в общественном сознании обусловлена ситуацией системного кризиса общества, для которого характерно возрастание активности иррациональности в общественном бытии и сознании.

Изложение основного материала статьи. Харизма – красивое и древнее слово, существующее во многих языках. Корни его – в греческом. Харизма – милость, божественный дар, необычайные способности, исключительная одаренность, воспринимаемые как милость Божья, как особый дар человеку сверхъестественных сил.

В переломные эпохи возрастает роль харизмы в общественном сознании, так как харизма с ее иррациональностью, яркой чувственностью, загадочным обаянием личности органично встраивается в иррациональные отношения, в основе которых Вера, Надежда, Любовь, Спасение...

Особенно заметен своеобразный «харизматический взрыв» в современном религиозном сознании, в политике. Иррациональная природа харизмы обостряет чувства и эмоции верующих, активизирует их упование на духовных лидеров – священников, лидеров религиозных организаций, миссионеров, проповедников, организаторов новых религиозных движений. Безусловно, харизма, в особенности в религиозном сознании, контрастирует со здравым смыслом – основной парадигмой обыденного мышления, что усиливает напряженность духовного состояния общества.

Особенно этот духовный феномен характерен для многоконфессиональных обществ, в частности, – для российского, в котором традиционно сосуществует и по-разному относятся к друг другу разнообразные конфессии. Преобладание православия в русской духовной культуре существенно повлияло на российский менталитет и сформировало специфические ценностные ориентиры в отношении харизмы и харизматических отношений. Благодаря православию исторический путь России озарен мессианской идеей. В 90-е годы XX века эта идея несколько трансформировалась. Она подается церковью как державность – объединение всех народов России вокруг русского народа, как исторически сложившегося традиционного стового хребта Российского государства. Свидетельством поддержки государством укоренения этой идеи в российском менталитете стало восстановление главного и крупнейшего православного храма в России – Собора Христа Спасителя.

Возрождается идея Христа – Мессии, Спасителя, воплощается в патриотической и духовной деятельности харизматических лидеров русской православной церкви – Алексия II, патриарха Кирилла и др.

Нравственные идеи патриархов поддерживают власти России, политические лидеры, так как опыт религиозных конфессий объединяется с программами государства по формированию духовных ценностей российского общества.

В технологии общения церкви и государства учитывается идея могучей исторической роли России и российского народа в общемировом процессе, в явной или неявной форме проступает мысль о богоизбранности русского народа (а значит, наделенности его особой духовной силой, в частности, – харизмой). Народ – это богатырь, сильный своей любовью к Отечеству, к православию, к государству, основанному на Законе Божьем, а с учетом современной светской природы государства – Закона правового государства, которому должен неукоснительно следовать каждый.

Традиционно русский народ – государственник, поэтому несколько подновленная идея державности, освещаемая церковью, не противоречит российскому менталитету. Мессианская идея ремифологизируется, воспроизводится в общественном сознании и в силу традиционной укорененности в обыденном сознании она еще несет в себе взрывоопасный потенциал, который может проявиться в религиозном фанатизме, монархизме, национализме, фетишистском сознании, уличных беспорядках.

Для деятельности в условиях риска нужна вера. Вера, как знание без достаточных оснований, всегда выполняется интуицией, инстинктом, соответственно, для веры харизма – дрожжи, обеспечивающие ее кондицию. Также харизма прирастает средствами спасительно-мессианского нарратива. Нельзя не согласиться с тем, что эффективность харизмы порождает стремление создать ее искусственные аналоги – псевдохаризму – управляемую чужим разумом функцию вожака. Россия – это страна, где благодаря паттернализму, солидарной ответственности, энтузиазму ученых, несмотря на ограниченные финансовые возможности, всегда развивалась наука, реализовывалась право на медицинскую помощь, образование, социальную поддержку [2].

Исходя из этого, в гуманитарной подготовке будущих специалистов нельзя не учитывать традиционных проявлений обыденного сознания и поведения его носителей. Задача педагога и управленца – развить умения разбираться в духовной атмосфере общества, трудового коллектива, семейных отношений, делового общения, привить навыки грамотного поведения в нестандартных ситуациях, когда здравый смысл отгоняется иррациональными отношениями, когда в своей инструментальной функции харизма скрывает подменную сущность реальных событий и их участников. Харизма подлинная как личностная одаренность, свойство индивидуальности и псевдохаризма, сознательно сформированная идеологами, технологами, имиджмейкерами, пластическими хирургами, дизайнерами и т.п. Оказывают существенное влияние на

индивидуальное и общественное сознание, на поведенческие реакции, принятие решений, обостряют процесс идентификации и поиск устойчивых духовных основ, идеалов, образа жизни. В кризисных условиях харизма может стать доминантой в поиске утерянного «Я», которое укрепляется, опираясь на авторитет вождя, лидера, духовника, даже героя «светской тусовки» или эстрадной «поп-звезды». В необычайной востребованности харизмы важен критический выбор. Диалоговая форма общения преподавателя со студентами, педагогика сотрудничества, доверительные отношения в учебном процессе и во внеучебной работе важны и полезны для верного ответа на вопросы: «Кто есть кто?» и «Что это?», «Как отличить подлинное лицо от маски?». Это жизненно важные вопросы.

Харизматики необычайно популярны во все времена, а в кризисные – в особенности. Популярность – сильнейший инструмент завоеваний симпатий, доверия людей. Не случайно, политические лидеры становятся, благодаря СМИ, ТВ прямо-таки членами семьи, участниками наших домашних вечерних посиделок перед экраном.

Формы бытия харизмы необычайно разнообразны, а познание их существенно отстает, в особенности – изучение харизмы в педагогической среде. Немногие будут спорить о том, что педагог должен (или не должен) быть харизматическим лидером. На харизму педагога работает авторитет его профессии. Учитель – во всех обществах глубокоуважаемая и даже почитаемая профессия. Он не только носитель и передатчик знаний, он – жизненный пример служения самым высоким нравственным образцам. Какие бы перипетии не случились в истории общества, человека, педагог всегда – носитель и творец культуры, образец для подражания. Бесчисленное множество примеров зафиксировала культура о роли педагога как создателя Личности.

Прагматические ценности становятся основополагающими в обществе и в образовательной сфере. Современная экономика предъявляет все больше новых требований к выпускникам вузов, включающие в себя все более углубленную профессиональную специализацию, зачастую в достаточно узкой области. Профессиональная подготовка становится приоритетным направлением в системе высшего образования, поэтому вузы уделяют особое внимание «полезному знанию», которое требует от выпускников рынок труда. По мнению многих ученых основополагающими признаками новой образовательной системы должны остаться традиции гуманитаризации, фундаментализации и новой ориентации – информатизации обучения. Информатизация является новым качеством системы образования, новой социокультурной ценностью, что способствует сближению гуманитарных и естественных наук, преодолению их отчуждения друг от друга.

Так, например, научная философия несет глубокий гуманистический смысл, помогает вернуть веру человека в самого себя и в свое дело, показывает значимость каждого индивида и каждой личности.

Основным целеполаганием образования в современной гуманитарной парадигме состоит в осмыслении человеком своего места в мире – в противовес технократическому мышлению, узкопрагматичной ориентации, которые привели к обеднению эмоционального мира человека.

Развитие системы образования невозможно без опоры на позитивные традиции и культурные достижения, уже имеющиеся в системе отечественного образования. Необходима осознанная ориентация на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру, гуманитаризацию и гуманизацию образования, создание культурной среды для саморазвития личности. Для реализации сознательного и свободного самоопределения человека в современном мире образование должно транслировать национальные и общечеловеческие ценности. Ментальные ценности общества (включающие такие понятия, как добро, красота, польза, справедливость, свобода, социальное равенство) играют важную роль для социализации личности. Именно эти ценности в основе аксиологического обеспечения образовательно-воспитательной системы, где главными должны быть вопросы формирования человека как гармоничной личности [1].

Необходимо отметить, что новые ценности образования на сегодняшний день находятся в стадии формирования. Их несформированность можно связать с недостаточностью материальной базы системы образования, с ориентацией рыночной экономики на узкопрагматические ценности, со стремлением субъектов деятельности к достижению быстрого экономического уровня развития.

Из вышесказанного следует, что современный очень прагматичный рынок низводит педагога до утилитарной роли осуществления образовательных услуг. Этот акцент представляется весьма опасным для общества недомыслием, чреватым ускорением нравственности, духовного творчества, личностного культурного со-творчества в образовательной среде. Так, например, педагог, заматаный «часами» в нескольких местах из-за скудности зарплаты, выбивается из культурной среды на ее обочину – в массовую культуру и, утрачивая былой авторитет, стремительно превращается в заурядного ремесленника, порой и, не зная о секретах педагогического мастерства. Какая уж тут харизма...

Однако конкурсы «Учитель года» выявляют яркие педагогические таланты молодых, необычайно харизматичных личностей, хорошо профессионально подготовленных и любящих свою профессию и людей. Это парадокс переходного времени. Парадоксальность харизмы в педагогической среде актуализирована в конфликтности отношений авторитарной и демократичной, творческой личности. Авторитарность держится на традиции тоталитаризма, патриархальности, омассовляющей урбанизации современного общества. Авторитарность существенно подрывается новизной обширной информационной среды, компьютерными технологиями, которыми значительно быстрее овладевают школьники и студенты, чем педагоги пожилого и среднего возраста, которым сложно встраиваться в новую информационную среду.

Поэтому информационный фактор как источник харизмы педагога теряет свою былую силу. В такой ситуации мастерство педагога по превращению информации в знания работает по-новому на его авторитет и харизму.

В искусстве общения с аудиторией важно ориентироваться в социально-психологических механизмах, которые описаны частично в научной литературе.

Необходимо учитывать, что массовой аудиторией начинает снижаться потенциал индивидуальности, т.е. знание преподносится в данный момент «для всех». А это как раз противоречит педагогической задаче – проявить индивидуальность личности обучаемого инструментами знания, информации, очистить аккуратно скорлупу непроницаемости, замкнутости человека в общей массе. Как это сделать? Проверен эффект грамотной риторики, культуры речи, видеоряда, логики изложения материала, диалогового общения «включением» чувственных граней харизмы – эмоциональности, умения возбудить интерес к материалу, артистичности педагога (сейчас есть курсы риторики, культуры общения, психологической культуры и др.).

Конечно, педагогу могут мешать стереотипы мышления, наработанные в прошлом, уже ушедшем. Стереотипизация мышления постепенно преодолевается творчеством, вживанием в новую реальность, то есть надо «идти в ногу со временем», не отвергая категорично непривычное новое, на чем взросло уже поколение, прожив свое детство и юные годы. В данной ситуации бытие харизмы включает фундамент разумной памяти прошлого, прорывы из обыденности за пределы повседневной рутины.

Феномен харизмы выводит повседневное сознание, не обремененное синтезированными знаниями, за пределы повседневности в разнообразные области человеческой деятельности – религиозные отношения, политику, педагогику, историю, культурное, художественное творчество.

Раскрытие феномена харизмы в педагогическом процессе позволяет обратить внимание на рост личностного фактора в процессах трансформации российского общества, на историческую роль харизматических лидеров на переломных этапах развития общества, более осознанно подходить к особенностям отношений власти и народа, политических лидеров и масс, узнавать подлинного харизматического лидера по его социальной значимости, влиянию на людей, адекватному восприятию современности, обладанию даром предвидения, в искренней вере в творческие силы народа. Общество в прошлом нуждалось и в настоящем нуждается в таких истинных лидерах. Эвристичность такого подхода несомненна и для науки, и для повседневной практики.

В практической жизни начинающего свой путь специалиста пригодятся умения отличать подлинных харизматиков от мнимых, или псевдохаризматиков, как произведений СМИ, в искаженной форме воспринятых обыденным сознанием. Уроки постижения харизмы предупредят еще не совсем ушедшую в прошлое идеализацию и культ личности, столь трагичным по последствиям в XX столетии. Следует отметить, что общественное сознание современного постсоветского общества активно ремифологизируется. Основой данного процесса выступает реально функционирующее сознание, которое никогда полностью не может быть извлечено от мифологических по происхождению образований и в состоянии предоставить им питательную почву. Так, в 1990-е годы XX века возродились на новой основе специфические формы общественного сознания и поведения – фантомы разного масштаба. В условиях коренных сдвигов в экономике и политике произошло рождение удивительного явления – парадоксального человека, склонного к харизматике. Обозначен феномен парадоксов обыденного сознания в его специфической форме – кентавр-проблеме. Суть данного феномена заключается в том, что в условиях рыночных экспериментов массовым стало уникальное явление (парадокс), когда один и тот же человек, одни и те же люди одновременно придерживаются взаимоисключающих социальных и политических суждений, ориентаций, одновременно исповедуют противоположные, противоречащие друг другу установки. Нет сомнения в том, что харизма неотъемлемая часть кентавр-проблемы, кентавр-образов. Кентавр – образы, исключающие нравственность из реальной жизни, несут в себе потенциально и реально духовное оскудение [3].

Выводы. Для становления личности, ее культурной идентификации важно отделить позитивный процесс ускорения харизмы в культуре от переноса харизмы в области девиантного поведения, манипулирования псевдохаризмой массовым сознанием.

Литература:

1. Наливайко Н.В. О взаимодействии онтологии и аксиологии в воспитании: через развитие к социализации / Н.В. Наливайко, Т.С. Косенко // *Философия образования.* – 2009. – № 4. С. 254 – 265.
2. Серова И.А., Ягодина А.Ю. Иррациональное в науке // *Вестник Челябинского государственной академии культуры и искусств.* 2010/3 (23). С. 50 – 52.
3. Швецова Н.А. Феномен харизмы в общественном сознании. Автореферат на соискание ученой степени канд. филос.н., Пермь. 2007. 26 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Шевченко Галина Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Рыбакова Александра Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

аспирант Кочкин Даниил Андреевич

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внедрения технологий виртуальной реальности в образовательный процесс. Анализируется передовой зарубежный опыт и опыт ведущих отечественных вузов, благодаря которому становится возможным минимизировать трудности при организации и проведении образовательного процесса с использованием виртуальной реальности. Особое внимание уделяется технологическим уровням виртуальной реальности, настройке оборудования, выбору программного обеспечения и методических приемов использования средств виртуальной реальности. На основании имеющихся исследований и собственного опыта применения технологий виртуальной реальности в образовательном процессе вуза делается вывод об эффективности данных технологий в повышении качества обучения.

Ключевые слова: педагогический процесс, виртуальная реальность, образование, мультимедиа технологии, программное обеспечение, очки виртуальной реальности, методические приемы, программирование, моделирование.

Annotation. The article deals with the features of virtual reality technologies introduction into the educational process. The best foreign experience and experience of leading national universities are analyzed, which makes it possible to minimize difficulties in organizing and conducting an educational process using virtual reality. Particular

attention is paid to the technological levels of virtual reality, the configuration of equipment, the choice of software and methodical techniques for using virtual reality tools. Based on the available research and own experience of using virtual reality technologies in the educational process of the university, a conclusion is made about the effectiveness of these technologies in improving the quality of education.

Keywords: pedagogical process, virtual reality, education, multimedia technologies, software, virtual reality headsets, methodical techniques, programming, modelling.

Введение. Виртуальная реальность представляет собой искусственно созданный с помощью технических средств окружающий мир, представленный в цифровой форме. Воздействуя на вкус, обоняние, слух, осязание и зрение, виртуальная реальность создает возможность полностью погрузиться в виртуальный мир. Она имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие, эффекты, которые создаются при этом, проектируются на сознание и человек испытывает ощущения, максимально приближенные к реальным.

Изложение основного материала статьи. Инфраструктура и технологии виртуальной реальности развиваются параллельно с развитием контента. Выделяют следующие направления развития виртуальной реальности, в зависимости от контента и сферы применения: игры; искусство и культура; спортивные мероприятия и тренировки; социальные сети; маркетинг и реклама; образование; медицина; торговля и недвижимость; промышленность и бизнес и др.

Несмотря на широкий потенциал технологий виртуальной реальности, их применение в образовании пока еще недостаточно распространено. Это связано, в первую очередь, с недостатком методических рекомендаций и дороговизной данных технологии. При более детальном рассмотрении трудностей, возникающих при внедрении технологий виртуальной реальности в образовательный процесс, можно выделить следующие проблемы:

- незнание принципов построения образовательных сред с использованием технологий виртуальной реальности;
- недостаточная информированность о существующем оборудовании виртуальной реальности;
- дезориентация при выборе программного обеспечения под то или иное оборудование;
- недостаток методических приемов использования технологий виртуальной реальности в образовательном процессе.

Для решения вышеописанных проблем необходимо комплексное рассмотрение принципов построения образовательной среды, использующей технологии виртуальной реальности, этапов ее проектирования и особенностей реализации. Поскольку приведенные проблемы взаимосвязаны, они решаются на разных этапах создания такой образовательной среды.

Так, например, понимание принципов проектирования образовательных сред с использованием технологий виртуальной реальности, в частности, принципа модульности позволяет сориентироваться при выборе необходимого оборудования виртуальной реальности. В соответствии с выбранным оборудованием осуществляется поиск программного обеспечения, которое позволит решать определенные образовательные задачи. Применяемое программное обеспечение в совокупности с методическими приемами их использования будет способствовать повышению качества обучения.

Таким образом, для решения проблем необходимо:

- рассмотреть принципы построения образовательных сред с использованием технологий виртуальной реальности;
- ознакомиться с этапами проектирования данных образовательных сред;
- проанализировать методические приемы использования технологий виртуальной реальности в образовательном процессе.

Использование виртуальной реальности, как одной из форм моделирования, позволяет обучающемуся погрузиться в искусственный мир и непосредственно действовать в нем с помощью специальных сенсорных устройств, которые связывают его движения с аудиовизуальными эффектами. При этом программно-аппаратные средства виртуальной реальности должны обеспечивать:

- надежное хранение, возможность обработки и структуризации информации образовательного процесса;
- ориентированность образовательного процесса на деятельность, формирующую достаточный уровень знаний и компетенций;
- обратную связь обучающихся и преподавателя;
- открытость информационной среды, позволяющую интегрироваться в мировое информационное пространство.

Как отмечают многие авторы [1], принципы образовательных сред с использованием технологий виртуальной реальности можно структурировать следующим образом:

- Многофункциональность – возможность осуществления доступа, манипулирования и преобразования информации.
- Масштабируемость – возможность реализации как индивидуального, так и группового режима обучения.
- Модульность – возможность изменения функционирования отдельных элементов структуры виртуального образовательного пространства без потери работоспособности системы в целом.
- Интегрированность по данным и функциям – максимальное использование информационных ресурсов виртуальной среды вне зависимости от их удаленности и типа.
- Открытость архитектуры – пользователь имеет доступ к разрабатываемой образовательной среде вне зависимости от удаленности и типа.
- Когнитивность – использование технологии искусственного интеллекта по управлению знаниями, контролю, применение искусственного интеллекта в диалоге студент-преподаватель.

При этом, характерными признаками виртуальной реальности являются: моделирование в реальном времени; имитация окружающей обстановки с высокой степенью реализма; возможность воздействовать на окружающую обстановку и иметь при этом обратную связь.

Результаты исследования возможностей обучения посредством работы в виртуальной лаборатории [2], где студенты самостоятельно формулировали гипотезы, разрабатывали модели экспериментов, анализировали и интерпретировали результаты поставленных задач, показали, что работа в лабораториях

помогла студентам улучшить их общие и конкретные знания по предмету. Однако для успешного опыта в виртуальной реальности в первую очередь было необходимо подобрать нужное оборудование, подходящее для той или иной дисциплины. Таким образом, первым этапом построения образовательной среды с использованием технологий виртуальной реальности является выбор оборудования.

Первый этап – выбор оборудования. Оборудование подбирается в соответствии с технологическими уровнями виртуальной реальности и изучаемой дисциплины.

Технологический уровень виртуальной реальности – это набор программно-аппаратных средств, предназначенных для погружения человека в виртуальную среду. Выделяют три технологических уровня, которые различаются по степени воздействия на человека и по сложности организации рабочей среды.

Как правило, для школ используется первый технологический уровень, основой которого служат обычные компьютеры и мониторы. Взаимодействие с виртуальной реальностью на этом уровне происходит за счет клавиатуры и мыши, и, в некоторых случаях, сенсорных мониторов. В высших учебных заведениях, в основном, также используется первый технологический уровень виртуальной реальности. Однако последние несколько лет наблюдается тенденция по внедрению очков виртуальной реальности, которые являются основой для второго технологического уровня.

Если на первом уровне обучающиеся взаимодействуют с программой преимущественно через зрительный анализатор, и иногда слуховой, то на втором уровне добавляется вестибулярный аппарат, обеспечивающий чувство положения в пространстве, а также, в некоторых случаях, используются костюмы и перчатки виртуальной реальности для тактильного взаимодействия с моделью. Для второго технологического уровня характерно то, что обучающиеся, находясь внутри симуляции, способны за счет контроллеров изменять положение, размеры и многие другие свойства изучаемых моделей так, как если бы взаимодействовали с моделями своими руками.

Третий технологический уровень используется в случаях, когда необходимо обучать профессионалов работать на промышленных предприятиях или в экстремальных ситуациях. Основой третьего уровня являются кабины виртуальной реальности, комплексные системы взаимодействия с пользователем, индивидуально настраиваемые для каждой образовательной задачи. Таковыми являются тренажеры авиасимуляторов, имитаторы работы промышленных предприятий и происходящих на них аварий, военные симуляторы и т.д.

Для решения большинства педагогических задач подходят первый и второй технологические уровни виртуальной реальности, благодаря сохранению принципа универсальности и модульности, характерных для более простых компьютерных систем [3, 4].

Второй этап - настройка оборудования. Компьютеры, необходимые как для обычных мониторов, так и для очков виртуальной реальности, объединяются в локальную сеть, благодаря которой преподаватель может наблюдать за действиями обучающихся, или рассылать им учебные задачи.

Обучающиеся в среде виртуальной реальности, вне зависимости от того, используют ли они монитор или очки виртуальной реальности, могут подключаться друг к другу внутри симуляции через сеть Интернет и взаимодействовать благодаря своим аватарам [5, 6].

Таким образом, для реализации виртуального образовательного пространства необходима организация локальной сети и доступа к сети Интернет. Кроме того, персональные компьютеры обучающихся должны удовлетворять минимальным системным требованиям задействованных программ. В связи с этим, третий этап предполагает выбор программного обеспечения.

Третий этап – выбор программного обеспечения. На сегодняшний день существует большое количество учебных программ-демонстраций, виртуальных лабораторий и сред программирования. Приведем их классификацию по различным категориям:

- по условиям распространения: платное, бесплатное, свободно распространяемое.
- по образовательным возможностям: универсальное, разработанное под конкретную задачу.
- по выводу изображения: работающие только с монитором; работающие с монитором и с очками виртуальной реальности; работающие только с очками виртуальной реальности.
- в зависимости от используемого вычислительного устройства: работающие с компьютером; работающие со смартфоном; работающие с планшетным компьютером.

Например, программное обеспечение для программирования внутри виртуальной реальности RiftSketch доступно бесплатно. Приложение разработано под конкретную задачу: программирование и моделирование в реальном времени в виртуальной реальности. Оно может работать как с обычным монитором, так и с очками виртуальной реальности, что устраняет проблему использования виртуальной реальности в тех образовательных организациях, которые по различным причинам не могут приобрести специальные очки. За счет того, что RiftSketch является веб-приложением, в качестве основы для погружения могут служить как компьютеры, так смартфоны и планшеты [7].

Данная программа позволяет писать код внутри виртуального пространства, создавая трехмерные объекты и анимацию в реальном времени. На сегодняшний день для нее заявлена поддержка трех очков виртуальной реальности: Oculus Rift, HTC Vive и Google Cardboard. Кроме того, RiftSketch так же работает и с обычными персональными компьютерами и смартфонами. RiftSketch доступен в сети Интернет в виде онлайн-приложения, разработанного с помощью технологий PHP, HTML и JavaScript. Программу можно скачать на компьютер и запустить с помощью локального сервера. В обоих случаях для запуска необходим браузер.

Titans of Space – является одной из лучших виртуальных экскурсий по Солнечной системе. Данное приложение позволяет осмотреть планеты с разных ракурсов, их спутники, астероиды и узнать о них дополнительную информацию. Возможна как автоматическая экскурсия (функция «автопилот»), так и ручное управление для самостоятельного перемещения между объектами Солнечной системы. Общая информация о каждом космическом объекте выводится на виртуальном дисплее. Приложение Titans of Space изначально было разработано для смартфонов на операционной системе Android, однако с недавних пор имеется версия этой программы для персонального компьютера. Приложение может работать в связке с очками виртуальной реальности – Google Cardboard и его аналогами для Android-телефонов; либо Oculus Rift, HTC Vive для настольных компьютеров.

Четвертый этап – использование методических приемов. В зависимости от того, какое аппаратное и программное обеспечение виртуальной реальности было выбрано, становится необходимым обратить

внимание на методические приемы использования этих технологий при организации образовательного процесса.

В ходе исследования было выявлено, что методические приемы использования технологий виртуальной реальности могут быть разделены на три категории по субъектам, работающим с виртуальной реальностью: преподаватель, студент, одновременная работа преподавателя и студентов.

Каждый из приемов может быть применен на любом технологическом уровне, поскольку разница между ними сводится к способу взаимодействия с содержанием (но не изменением самого содержания).

Благодаря системе виртуальной реальности преподаватель может воздействовать на симуляцию различными способами: например, замедлять ее или ускорять демонстрируемый процесс, показывать объект с разных ракурсов, вносить количественные изменения, показывать различные структурные уровни объекта. Приведем некоторые примеры методических приемов использования технологии виртуальной реальности в образовательном процессе.

1. Преподаватель запускает демонстрацию некоторого процесса, но затем останавливает ее и предлагает студентам рассказать, чем процесс закончится. Данный прием полезен тем, что заставляет студента развивать воображение, моделируя ситуацию у себя в сознании. Это можно использовать как на этапе закрепления, так во время выполнения контрольных заданий, где студент самостоятельно, используя свои умственные способности, моделирует и визуализирует решение поставленных перед ним учебных задач.

2. При выполнении лабораторных и самостоятельных работ студент воспроизводит эксперимент, настраивая его параметры. Пример: студент задает импульс какому-либо телу, настраивает его массу и траекторию движения, чтобы получить в результате эксперимента необходимые данные.

3. Преподаватель предлагает студентам внести изменения в его модель, чтобы она заработала. Студентом необходимо разобраться в том, какое именно свойство модели нарушено и как это отражается на остальных свойствах. Им необходимо применять навыки дедукции и индукции, хорошо разбираться в пройденном материале.

Ниже приведена таблица некоторых примеров методических приемов.

Таблица 1

Методические приемы использования технологий виртуальной реальности

Субъект	Методический прием	Пример
Преподаватель	Демонстрация модели и ее объяснение.	Физика: демонстрация структуры атома, его ядра и орбит электронов.
	Преподаватель демонстрирует модель, студент ее объясняет.	Биология: демонстрация деления клетки, объяснение студентом внутренних процессов.
	Преподаватель прерывает симуляцию, студенты размышляют, что произойдет далее.	География: демонстрация повышения уровня мирового океана, студент прогнозирует будущие затопленные области.
	Преподаватель настраивает модель исходя из ответов студентов.	Химия: проведение химического эксперимента со взрывоопасными веществами.
Студент	Воспроизведение симуляции по установленным требованиям.	Механика: проведение опытов с подброшенным телом.
	Использование модели для самопроверки.	Стереометрия: наблюдение за пересечением сложных геометрических тел.
	Разработка модели по изученной теме.	Информатика: построение виртуальной модели персонального компьютера.
	Выступление с разработанной моделью.	Астрономия: демонстрация модели солнечной системы и выступление студента соответствующим докладом.
Совместная деятельность (преподаватель/ студент, студент / студент)	Преподаватель работает с моделью, студенты повторяют за ним.	Медицина: преподаватель проводит операцию над виртуальным пациентом, студенты учатся вслед за ним.
	Преподаватель изменяет модель, созданную студентом так, чтобы она перестала работать.	Архитектура: проверка модели здания, разработанной студентом, на прочность в ходе испытания землетрясением.
	Студент исправляет ошибку в модели, показанной преподавателем.	Микроэлектроника: студент вносит исправления в логические вентили, чтобы электрическая цепь преподавателя заработала нужным образом.
	Группа студентов пытается завершить работу над моделью.	Астрономия: траектория движения небесных тел изменяется в определенной точке без видимых причин (необходимо продумать размеры и массу объекта, влияющего на их движение).

Многие авторы [8, 9, 10] утверждают, что показатели успеваемости студентов, в группах, где применялись программы виртуальной реальности и некоторые из перечисленных методических приемов увеличились в среднем в 1,5 раза. При этом вычисленное эмпирическое значение критерия Стьюдента ($t = 11,747$) оказалось заметно больше критического значения критерия Стьюдента ($t = 2,05$), что свидетельствует о достоверности улучшения показателей правильных ответов после применения программ виртуальной реальности первого технологического уровня. Исследования психического состояния обучающихся при использовании технологий виртуальной реальности непосредственно во время изучения

новой темы [11] показывают, что активация познавательной деятельности возрастает на 12%, тонус – на 13%, самочувствие на 13%, спокойствие-тревога – на 5% (в сторону спокойствия), возбуждение – на 12%.

Выводы. Это позволяет утверждать, что технологии виртуальной реальности влияют на уровень умственных способностей личности студента, развивая их в лучшую сторону. Согласно не только зарубежным, но и отечественным исследованиям обучающие программы, разработанные на базе виртуальной реальности, стимулируют мышление обучающихся и способствуют повышению креативности. Однако следует помнить и о потенциальных проблемах со здоровьем, которые могут быть вызваны чрезмерным использованием технологий виртуальной реальности в образовании. Они не должны полностью заменить классический образовательный процесс, а должны служить дополнением при изучении наиболее сложных тем, требующих повышенной мыслительной активности, возможной при погружении в виртуальную реальность.

Литература:

1. Катаев, М. Ю., Кориков, А. М., Мкртчян В. С. Технологические аспекты проектирования виртуальной интегрированной образовательной среды. // Доклады ТУСУР. – 2013 – №4 (30). – С. 125-129.
2. Métrailler Y., Reijnen E., Kneser C., Orwis K. Scientific problem solving in a virtual laboratory: A comparison between individuals and pairs. // Swiss Journal of Psychology. – 2008 – Vol. 67(2). – pp. 71-83.
3. Thakral, S., Manhas P., Kumar C. Virtual Reality and M-Learning. // International Journal of Electronic Engineering Research. – 2010 – Vol. 2 – No. 5 – pp. 659-661.
4. Третьякова Т.П. Аспекты применения технологии «Виртуальная реальность» в системе профессионального образования. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010 – №2. – С. 205-208.
5. Ward T., Sonneborn M. Creative expression in virtual worlds: Imitation, imagination, and individualized collaboration. // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. – 2009. – Vol. 3(4) – pp. 211-221.
6. Кузьмина А.С. Анализ зарубежных исследований опыта человека в среде виртуальной реальности. // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2014. – №2. – С. 102-112.
7. Шевченко Г.И., Кочкин Д.А. Образовательные возможности свободно распространяемого программного обеспечения виртуальной реальности. // Инновационная наука как основа развития современного государства. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 146-148.
8. Wiecha J., Heyden R., Sternthal E., MD, Merialdi M., MD. Learning in a Virtual World: Experience With Using Second Life for Medical Education. // Journal of Medical Internet Research. – 2010. – 12(1).
9. Побокин П. А. Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников. // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии: Материалы всероссийской конференции с иностранным участием. Отв. ред. Ю. П. Зинченко, А. Е. Войскунский, Т. В. Корнилова. – М.: МГУ. – 2013. – С. 269–271.
10. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения. // Образовательные технологии и общество. – 2014 – №3. – С. 378-391.
11. Сорочинский П. В. Развитие понятийного мышления субъекта средствами виртуальной реальности. // Человек, субъект, личность в современной психологии. Ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: ИП РАН. – 2013. – Т. 2. – С. 351–354.

Педагогика

УДК 378.016

аспирант Шевченко Анна Игоревна

ФГБОУ ВПО Вятский государственный университет (г. Киров);

преподаватель Щекочихина Елена Вячеславовна

ФГБОУ ВПО Вятский государственный университет (г. Киров)

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается межкультурная профессионально-ориентированная образовательная среда как единица образовательного пространства, ее компонентный состав, а также внешние и внутренние факторы организации данной среды для формирования межкультурной компетенции у студентов-бакалавров направления подготовки 51.03.01 Культурология.

Ключевые слова: межкультурная профессионально-ориентированная образовательная среда, предметно-содержательный, субъектно-деятельностный, дидактико-методический компоненты.

Annotation. This article presents the intercultural professionally-oriented educational environment as a unit of the educational space, its structure and external and internal factors of the organization of this environment which can be used as the source of the formation of intercultural competence among students of the training program 51.03.01 Culturology.

Keywords: intercultural professionally-oriented educational environment, presentive-content component, subject-active component, didactic-methodical component.

Введение. В рамках направления подготовки 51.03.01 Культурология целью обучения является формирование у обучающихся совокупности общекультурных компетенций в области социокультурных, социально-гуманитарных знаний и массовых коммуникаций, а также профессиональных компетенций в таких сферах деятельности, как просветительская, экскурсионная, историко-культурная, научно-исследовательская и др., что соответствует требованиям Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования и учебной программы [2].

Предмет «Иностранный язык» способен внести вклад в формирование перечисленных компетенций при условии, что иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения данной дисциплине в вузе, приобретет, с одной стороны, межкультурный, а с другой, профессионально-ориентированный характер, ибо именно названные характеристики позволят будущему специалисту осуществлять успешное взаимодействие

с представителями иной культуры в рамках указанных сфер профессиональной деятельности.

С этой целью в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза выделена межкультурная субкомпетенция, отвечающая за их способность участвовать во взаимодействии с коллегами-представителями иной культуры. Поэтому для того, чтобы сформировать межкультурную субкомпетенцию в условиях неязыкового вуза, необходимо создать образовательную среду, которая будет носить межкультурный и профессионально-ориентированный характер.

Изложение основного материала статьи. Межкультурный характер среды заключается в том, что образовательная среда должна быть 1) содержательно-наполненной языковым и речевым материалом межкультурной направленности, т.е. носящим сведения о феномене культуры, культурных универсалиях и историко-культурных аспектах как своей, так и изучаемой культуры; 2) деятельностно-организованной для овладения обучающимися содержанием определенного объема лексических единиц межкультурного характера в ходе выполнения условно-речевых и речевых упражнений, направленных на усвоение данных лексических единиц и их использования в ситуациях интеркультурного общения; 3) мотивационно-направленной на последовательное развитие толерантности и адаптации к явлениям иноязычной культуры, а также эмпатического отношения к ее носителям для того, чтобы обучающийся мог осуществлять успешное интеркультурное иноязычное общение.

Во-вторых, образовательная среда должна носить профессионально-ориентированный характер, а именно быть: 1) содержательно-наполненной языковым и речевым материалом на основе общей и профессиональной лексики, а также аутентичными текстами, отобранных по тематическому принципу; 2) деятельностно-организованной для овладения обучающимися содержанием определенного объема лексических единиц профессионально-ориентированного характера в ходе выполнения условно-речевых и речевых упражнений, направленных на накопление профессионального тезауруса и последующего его использования в ситуациях интеркультурного профессионально-ориентированного общения; 3) мотивационно-направленной на формирование у обучающегося устойчивого осознанного позитивного отношения к своей профессии и целостного представления о профессиональной деятельности, реализацию творческого подхода к решению задач, связанных с профессиональными функциями будущего специалиста.

Кроме того, в предыдущей статье мы высказали идею о том, что образовательная среда является единицей образовательного пространства и должна обладать всеми присущими ему характеристиками [5, с. 113]. Иными словами, для того, чтобы организовать межкультурную профессионально-ориентированную образовательную среду, необходимо наполнить ее соответствующим содержанием и средствами из образовательного пространства.

Как любая система, образовательное пространство имеет присущую ему структуру, которая в нашем случае определяется предметом «Иностранный язык» в рамках направления подготовки 51.03.01 Культурология. Воспользуемся структурой образовательного пространства, предложенной Э. К. Самерхановой [3, с. 8], чтобы интерпретировать ее применительно к нашему исследованию.

Так, первой составляющей пространства будет *ресурсный компонент*, который является совокупностью информационных средств в составе бумажных и электронных носителей, выполняющих роль ресурсного оснащения образовательного пространства. С помощью данного компонента происходит предметное наполнение следующего *информационного компонента* знаниями, способами преобразования, создания, обработки и использования информации, и ценностными ориентациями и т.п.

Субъектно-деятельностный и процессуальный компоненты рассматриваются нами в тесной связи, так как *субъектно-деятельностный компонент* включает преподавателя (П) и обучающихся (О) как активных, равноправных и равноответственных субъектов образовательного процесса, система взаимодействий которых, а также обучающихся между собой происходит в *процессуальном компоненте*. Здесь преподаватель и обучающиеся работают с информацией, чтобы в ходе ее осмысления и переработки создать запланированный продукт.

Нашим следующим шагом будет определение структуры межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды. Вслед за В. А. Ясвиним отметим, что в структуре образовательной среды выделяются взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты [6, с. 41]. Применительно к нашему исследованию обозначим их следующим образом:

1) предметно-содержательный компонент в составе сфер, проблем, ситуаций общения и текстов, представляющие их, предназначенных для формирования межкультурной компетенции;

2) субъектно-деятельностный компонент – это субъекты образовательной среды в совокупности их субъектно-личностных характеристик, а также статусов и ролей, выполняемых участниками в ходе профессионально-ориентированного образовательного процесса;

3) дидактико-методический компонент, представляющий а) методы, приемы, средства и организационные формы обучения; б) способы действий и взаимодействий обучающихся.

Соотнесем данную структуру со структурой образовательного пространства, принимая во внимание тот факт, что межкультурная профессионально-ориентированная среда является единицей образовательного пространства и обладает всеми свойствами и характеристиками присущими ему.

Иными словами, ресурсный и информационный компоненты образовательного пространства благодаря своему оснащению и содержанию наполняют предметно-содержательный компонент межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды. Из предметно-содержательного компонента преподаватель и обучающиеся получают информацию, с которой они работают, а из дидактико-методического компонента они получают методы, приемы и средства обучения и учения, которые помогают им перерабатывать информацию. Таким образом, субъекты образовательного процесса, выполняя свои деятельностные функции, вступают во взаимодействие, которое выражается в процессуальном компоненте. Именно в нем находят реализацию все три компонента межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды: предметно-содержательный, дидактико-методический, субъектно-деятельностный.

Это делает правомерным утверждение, что межкультурная профессионально-ориентированная образовательная среда действительно является единицей образовательного пространства, и поэтому для формирования межкультурной компетенции у студентов-бакалавров направления подготовки 51.03.01 Культурология она должна быть специально создана и организована с учетом совокупности внешних и внутренних факторов.

К *внешним факторам* мы относим а) социальный заказ общества, отраженный в ФГОС ВО и реализуемый в учебном плане, б) современный уровень развития методической науки, представленный межкультурным, компетентностным, личностно-деятельностным, проблемно-информационным, пространственно-средовым и коммуникативно-когнитивным подходами. Выделение *внутренних факторов* связано с личностными и субъектными характеристиками участников образовательного процесса, оказывающих влияние на успех их взаимодействия в процессе формирования межкультурной компетенции. Среди этих характеристик особую роль играют такие личностные качества как профессиональный интерес и такт, профессиональная этика и т.д.. Что касается субъектных свойств, то здесь принимается во внимание вся совокупность методов, приемов и средств обучения, которые использует преподаватель и обучающиеся в образовательном процессе в ходе решения межкультурных профессионально-ориентированных проблем.

Представленные факторы позволили нам сформулировать *принципы отбора и принципы организации* межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды, учет которых позволит в каждый отдельный момент образовательного процесса создать данную среду, которая обеспечит успех формирования межкультурной компетенции у студентов-бакалавров направления 51.03.01 Культурология.

Рассмотрим первый уровень принципов отбора содержания межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды.

Принцип межкультурной направленности, который предполагает: а) создание условий для подготовки обучающихся к выполнению роли субъекта диалога культур при осуществлении межкультурного профессионально-ориентированного взаимодействия; б) ориентировку на развитие у обучающихся таких качеств как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт; в) отбор проблемных культуроведческих текстов и заданий, которые углубляют представления о современном поликультурном мире [4, с. 14] для формирования межкультурной компетенции.

Принцип профессиональной направленности обучения а) предполагает соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются сферой их профессиональной деятельности и обеспечение их конкурентоспособности [1, с. 181]; б) актуализирует необходимость использования содержания материальных и виртуальных средств оснащения межкультурной профессионально-ориентированной информационной образовательной среды, а также методов, приемов обучения путем придания процессу обучения профессиональной направленности; в) требует формирование профессионально-значимых качеств обучающихся.

Принцип информационной насыщенности, реализующий проблемно-информационный подход, побуждает преподавателя осуществлять отбор таких материальных и виртуальных средств, которые, с одной стороны, смогли бы обеспечивать межкультурную и профессионально-ориентированную насыщенность. С другой стороны, материальные и виртуальные средства оснащения подвергаются дидактической обработке, что предполагает эффективное усвоение учебного материала в случае достаточного числа вовлечений информационных компонентов в профессиональную деятельность обучающихся для формирования межкультурной компетенции.

Принципы первого уровня определяют принципы второго уровня, которые предназначены для организации межкультурного профессионально-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессуальном компоненте.

Сравнительно-сопоставительный принцип предполагает включение субъектов образовательного процесса в такое взаимодействие, которое позволит сравнивать различные картины мира, их традиции и обычаи, устанавливать причинно-следственные отношения между явлениями родной и иноязычной культуры и интерпретировать культуроведческие и исторические факты, а также определить свое отношение к полученной межкультурной информации, избегая ложных стереотипов и обобщений о представителях изучаемых культур в рамках профессиональной деятельности.

Принцип личностной и субъектной индивидуализации обуславливает успех взаимодействия преподавателя и обучающихся, благодаря использованию такого содержания, приемов, средств, методов и форм обучения, которые соответствуют профессиональным интересам, способностям и возможностям обучающихся. Причём под их личностными характеристиками мы понимаем интересы, мотивы, склонности, потребности и мировоззрение обучающихся к осуществлению межкультурного профессионально-ориентированного взаимодействия, руководствуясь эмпатией, толерантностью и этическими нормами, осознавая и принимая богатство и своеобразие других культур. Под субъектными характеристиками мы имеем в виду владение способами осуществления деятельности в условиях межкультурного профессионально-ориентированного взаимодействия.

Принцип проблемно-информационной адекватности содержания и его организованности в ходе решения межкультурных профессионально-ориентированных проблем *достаточности* для формирования межкультурной компетенции. Данный принцип позволяет а) отбирать преподавателю из образовательного пространства межкультурную и профессионально-ориентированную информацию проблемного характера, которая отражает разные точки зрения на решение учебно-речевых задач в рамках интеркультурных ситуаций; б) включать субъектов образовательного процесса в такие формы взаимодействия, предназначенных для совместного, успешного разрешения межкультурных профессионально-ориентированных проблем.

Выводы. Данные подходы и адекватные им принципы позволят нам организовать межкультурную профессионально-ориентированную образовательную среду как составляющую образовательного пространства. Иными словами внешние факторы – это факторы отбора и организации межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды.

Таким образом, учет внешних и внутренних факторов при отборе содержания и организации межкультурной профессионально-ориентированной образовательной среды в составе предметно-содержательного, дидактико-методического и субъектно-деятельностного компонентов под влиянием ресурсного и процессуального компонентов образовательного пространства позволит сформировать межкультурную компетенцию у студентов-бакалавров в рамках направления подготовки 51.03.01 Культурология.

Литература:

1. Махмутов М. И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 2015. 386 с.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] // ФГОС ВО по направлению подготовки 51.03.01 Культурология. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1573> (дата обращения 05.06.18)
3. Самерханова Э.К. Информационно-образовательное пространство: теоретико-методологический аспект: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2011. 130 с.
4. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскортинтернэшнл, 2004. 305 с.
5. Шевченко А.И. Создание информационной межкультурной профессионально-ориентированной среды при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей: сборник научно-методических трудов / Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. – Киров: ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», выпуск 19, 2017. 132 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: учебное пособие для студентов. М.: Смысл, 2001. 337 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук **Шеремета Татьяна Владимировна**
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ ПО СТАНДАРТАМ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы по стандартам компетентности. Предлагается характеристика последовательности такого обучения, включающая алгоритм (определение потребности в обучении; разработка процесса обучения; организация учебных ресурсов; организация оценки обучения; оценка работы обучаемых) и дополнительные операции (выполнение действий, связанных с документацией по оценке обучаемости и содействие культуре обучения). В статье обозначены этапы формирования навыков, влияющих на формирование компетентности сотрудников и рекомендуемый набор шагов в процессе проведения тренингов.

Ключевые слова: стандарты компетентности, профессиональная деятельность, сотрудники ФСИН России, алгоритм обучения, тренинг.

Annotation. The article examines the issues of training officers of the penal system for competence standards. A characterization of the sequence of such training is proposed, including the algorithm (determination of the need for training, the development of the learning process, the organization of training resources, the organization of the evaluation of training, the evaluation of the trainees' work), and additional operations (the performance of the documentation related to the evaluation of learning and the promotion of learning culture). The article outlines the stages in the formation of skills that affect the formation of the competence of employees and the recommended set of steps in the training process.

Keywords: standards of competence, professional activity, staff of the Federal Penitentiary Service of Russia, algorithm of training, training.

Введение. Стандарты, принятые в системе Федеральной службы исполнения наказаний РФ, призывают осуществлять подготовку сотрудников в соответствии с определенным уровнем навыков, знаний и отношений, ожидаемых от них в различных функциях, позициях и роли при выполнении профессионального долга.

Стандарты общепринято относятся к способности человека выполнять на удовлетворительном уровне свои профессиональные обязанности. Они включают в себя способность передавать и применять навыки и знания в новых ситуациях и в новой среде. А компетентность – это гораздо более широкая концепция, чем просто умение решать профессиональные задачи. Она включает в себя набор навыков, базовые знания и соответствующее отношение и охватывает выполнение профессиональных задач; реагирование на проблемы, сбои и изменения в профессиональной работе.

Изложение основного материала статьи. Стандарты компетентности составляют основу для многих видов профессиональной деятельности. Они, в первую очередь, лежат в основе трех ключевых элементов обучения: продуктивности, распределения работы и реальных ожиданий того, как сотрудники будут себя вести в профессиональных ситуациях.

Стандарты компетентности используются для ряда целей: являются основой для разработки учебных программ; основой для обучения профессиональной работе; создании индивидуальных планов обучения; обзора успешности профессионального труда; руководства по планированию ротации работы; разработки описания должностных обязанностей; а также общей организационной работы.

Система обучения по стандартам компетентности опирается на ряд взаимосвязанных шагов или процессов. В простейшем виде это выглядит так: создание конечного продукта (требуемые компетенции); предоставление учебных и практических возможностей; проверка того, что конечная производительность соответствует требованиям стандартам компетентности. Эти процессы являются базовыми элементами.

Полная последовательность такого обучения состоит из последовательного алгоритма: 1. определение потребности в обучении; 2. разработка процесса обучения; 3. организация учебных ресурсов; 4. организация оценки обучения; 5. оценка работы обучаемых. Дополнительные операции в этом алгоритме включают: выполнение действий, связанных с документацией по оценке обучаемости и содействие культуре обучения. Каждый из элементов алгоритма, в свою очередь, имеет ряд действий и задач. Раскроем их.

1. Определение потребности в обучении. Необходимым элементом в этой задаче является следование стандартам компетентности для оценки контрольной точки. Стандарты компетентности обеспечивают меру

или соответствие требований к сотруднику той или иной должности. Общий принцип заключается в том, что стандарты компетентности разрабатываются представителями отраслевой группы.

2. Разработка процесса обучения по системе стандартов компетентности образуют основу, на которой строится и развивается образовательный процесс. Часто преподаватели рассматривают развитие процесса обучения как разработку учебных программ и их дизайн. Действительно, учебная программа охватывает весь спектр работ по подготовке к обучению, охватывающей цели обучения, контуры курса или программы, учебные материалы, руководство и стратегию оценки для преподавателей.

В профессиональном сообществе имеется огромное количество учебных материалов. Во многих случаях вполне возможно обнаружить, что требуемое обучение по стандартам может быть легче освоено из существующих материалов. Учебный материал, который не находится в формате на основе компетентности, может быть легко перенесен в формат стандарта, при условии, что контент является подходящим. Было бы пустой тратой ресурсов, чтобы игнорировать все материалы, предшествующие стандарту из-за не соответствующего форматирования, но с контекстом полезности. Например, при увязывании нового материала с аккредитованными курсами также следует учитывать рассмотрение вопроса о том, как обеспечить обучение для удовлетворения выявленных потребностей в обучении того или иного сотрудника.

3. Организация учебных ресурсов. Обучение – это не только физический процесс, а также и психологический. И все эти аспекты взаимосвязаны, а образовательная среда является объединяющим звеном. В равной степени, когда преподаватель готов, организовано учебное место, а учебные материалы отредактированы к использованию до начала обучения, - можно считать, что организация обучения состоялась. Можно добавить к этому, если образовательная среда и наставники или супервизоры как ответственные за продуктивность обучения сотрудников поддерживают учебный настрой, тогда ценность обучения значительно увеличивается.

4. Организация оценки обучения. Обучение может принимать различные формы. В более подробном обсуждении подготовки обучения внимание может быть сосредоточено на необходимости изменения менталитета преподавателей и наставников: мыслить с точки зрения не облегчения обучения, а его качества. Подготовка и помощь сотруднику в осознании эффективности оценки обучения с точки зрения как стать компетентным, в равной степени, является важной частью обучения. Без тщательной и совместной оценки преподавателями и сотрудниками процесса образования не будет возможности постоянного улучшения качества обучения.

5. Оценка эффективности обучения сотрудников. Оценка может быть классифицирована по двум основным типам функций. Эти типы являются суммарной оценкой для формирования диагностической оценки. Итоговая оценка – последний шаг в оценке компетенции по требуемому стандарту, подтверждение того, что сотрудник достиг установленного стандарта компетенции. Формирующая или диагностическая оценка, являются неотъемлемой частью процесса обучения. Она являются средством, с помощью которого сотрудник и преподаватель / наставник отслеживают прогресс. Затем анализ продуктивности обучения может служить руководством для последующих его этапов.

Далее рассмотрим дополнительные операции в этом алгоритме. Они включают: выполнение действий, связанных с документацией по оценке обучаемости и содействие культуре обучения.

Различные функции типов оценок требуют разных подходов. Например, оформить документы, связанные с обучением: регистрация компетенций, достигнутых сотрудниками, стажерами, будет приобретать все большее значение, тогда ценность паспорта работы или навыков становится более легко фиксируемой и узнаваемой. Преподаватели и сотрудники могут полагаться на записи о достижениях как для внутренних требований к работе, так и для отчетности, а также для поиска новых областей образования, будь то на работе или в непрерывном образовании.

Поощрение учебной культуры. Преподаватели несут отчетливую ответственность за презентацию обучения. Влияние преподавателей на формирование отношения сотрудников к обучению неоспоримо. Но направление этих взглядов может переместиться в сторону очень благоприятного взгляда на обучение или с сильной мерой в сторону неблагоприятного взгляда. То, как ведут себя учителя и инструкторы, на работе и в отношениях со своими обучающимися является также сильным фактором, который мотивирует сотрудников к участию в обучении, чтобы получить как можно больше знаний и навыков от них и за минимальное время.

Итак, отличительная особенность обучения сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе стандартов компетентности заключается в том, что это ориентированное и по своей природе направлено на удовлетворение выявленной потребности в требуемых компетенциях. Поэтому очень важно, чтобы преподаватели или наставники разработали и использовали навыки определения этих потребности в обучении. Эти навыки будут включать навыки общения, навыки межличностного общения, навыки ведения переговоров, решения проблем и аналитические навыки, и знание рабочего места.

Первым шагом в формировании навыков является то, что наставник должен поговорить с сотрудником, чтобы узнать, существует ли у него осознание необходимости в обучении. Это предполагает консультации с сотрудником, ответственным за обучение и, который несет ответственность за выполнение заданий. Особенно требуется обучение сотрудников, если они новички в работе или потому что работа по какой-то причине изменилась. Обучение может потребоваться также, если работа выполняется неправильно. Существует общее правило, что обучение часто является ответом на ситуации «Не могу делать» или на ситуацию «Не следует так делать». Решение о необходимости обучения должно основываться на этой информации. Преподавателю или наставнику необходимо собрать информацию об этом от соответствующих сотрудников.

Второй шаг, когда фиксируется факт о том, что задания выполняются неправильно. Это может быть информацией «Не буду делать», т.е. сотрудники знают, как делать, но не делают. Они просто не делают так, как должны. Однако, если процесс обучения для сотрудника ясен и логичен, тогда у практики есть хорошие шансы на успех. Конечно, практика поможет сотруднику стать более опытным в следовании процессу выполнения профессиональных задач. При работе над этим процессом очень важно тесно сотрудничать с заинтересованными сторонами, которые в первую очередь являются потенциальными их руководителями. Другие ключевые игроки в этой ситуации – это включение опытных товарищей по команде обучаемого.

Третий шаг – преподаватель или наставник должен также контролировать среду обучения. В ней могут быть препятствия для обучения, которые необходимо учитывать. Насколько это возможно, они должны быть раскрыты и разработаны стратегии для их обхода.

Предварительные результаты обучения сотрудников также очень важны. Они обеспечивают контекст и фокус для обучения.

Обучение, как правило, это долгосрочный проект, который необходимо планировать в течение определенного периода времени, охватывая годы. Для этого можно предложить различные виды учебных планов: это планы ведомственной подготовки, обычные учебные планы обучения, и индивидуальные планы обучения.

Планы ведомственной подготовки обычно представляют собой широкую совокупность типов, которые могут быть предложены от ведомства. Эти планы предназначены для предоставления информации, например, планирование бюджета и планирование, связанного с развитием инфраструктуры и кадровыми механизмами.

Обычные учебные планы обучения характеризуют процесс, в котором будет охарактеризована подготовка, которая будет предложена сотрудникам в различных областях и сферах. Функции плана обучения заключаются в том, чтобы создать контекст, в рамках которого должны проводиться учебные мероприятия, и служить основой для детального учебного содержания программы и сроков. Он обеспечивает основу для организации персонала и мероприятий, в рамках которых могут быть разработаны индивидуальные планы обучения.

Планы обучения отдельных сотрудников являются фундаментальной частью деятельности по управлению и развитию профессиональных ресурсов. Хорошо разработанные планы личного обучения для отдельных сотрудников указывают предлагаемые учебные мероприятия в течение определенного периода времени. Они будут включать в себя как учебные программы, так и другие учебные навыки, даже такие как чтение конкретных текстов. Они также должны включать некоторые соответствующие задания и стратегии карьеры.

Кроме этого, отметим, что самым эффективным для обучения как часть целостного обучения, является тренинг. Часть функции преподавателя и наставника – искать и анализировать альтернативы обучения.

Преподаватель и наставник, обращаясь к тренингу как средству обучения, организует пошаговый процесс. Рекомендуемый набор шагов в процессе проведения тренингов:

(i) Установить ожидаемые результаты с точки зрения стандартов компетентности в отношении работы. Результатами должны стать компетенции. Они будут фоном, обеспечивающим требуемую продуктивность профессионального труда, которая формулируется на глаголах действия.

(ii) Комплексные результаты разбивки на простые этапы. Очень важно, чтобы участники могли непосредственно следить за результатами, которые они пытаются достичь в процессе обучения. Эта потребность требует тщательного размышления, как для объяснения результатов, так и для демонстрации их соответствия с точки зрения их отношения к стандартам производительности, ожидаемым на работе.

(iii) Этот шаг включает в себя сбор доказательств, которые потребуются для обеспечения оценки прогресса, а также показателей достижения желаемого уровня эффективности профессионального труда. Оценка должна рассматриваться как диагностический инструмент (формативный) и подтверждение достижения (итоговый). В любом случае оценка открытая, не угрожающая (в том смысле, что она не воспринимается как препятствие, которая должна быть преодолена), позволяет запланировать и провести совместную деятельность с обучающимся сотрудником и будут соответствовать требованиям для подхода, ориентированного на сотрудника. Это усиливается системой самообразования, чтобы побудить участников обучения учиться оценивать свой собственный прогресс.

(iv) Планирование последовательности содержания тренингов. Последовательность, в которой элементы тренинга представленные в учебной программе, не всегда значительна. Некоторые шаги в обучении являются предпосылкой для других, и они должны следовать в непосредственной близости от обстоятельств. Существуют некоторые общие правила, которые следует соблюдать, например, отношение между целым и частями, переход от теории к практике или переход от простого к сложному даже в последовательной модели, но в каждом случае аргументы могут быть установлены для перемещения в любом случае. Часто участники, будь то в группе или как отдельные лица, будут пояснять смысл, предлагая последовательность, которая им подходит.

(v) Проанализировать процесс работы в тренинге с участниками. Во время реализации программы тренингов во всех соответствующих точках, так в начале так и в конце, наставник должен оценить прогресс и реакцию участников. И понимание, и удовольствие сотрудников должны быть исследованы. Сотрудники учатся лучше, когда: они знают, на каком уровне они были; они знают, куда они идут; и они наслаждаются опытом обучения.

Когда преподаватель определил необходимость в обучении сотрудника, который анализирует ситуацию и может показать, что требуется достичь в обучении, и какой вид обучения будет уместным, по крайней мере, в общем, можно считать, что пришло время пересмотреть учебную ситуацию. Цель этого упражнения – не замедлить, а ускорить учебный процесс.

Скоординированные и запланированные учебные мероприятия позволяют избежать многих ловушек, это, в свою очередь, позволяет достичь ценности обучения. План обучения должен четко определять результаты, которые запрашиваются, связанные с их организационными целями и требованиями соответствующих лиц.

Тренинг, основанный на хорошо сформулированных ожидаемых результатах, сфокусирован и эффективен. Поскольку он фокусируется на обучении людей действительной профессиональной работе, это актуально для них и имеет встроенный мотивационный фактор.

Выводы. Ценность этого подхода заключается в том, что предлагаемая подготовка способствует признанию сотрудников в области профессионального образования. В этих условиях у них будет дополнительная мотивация для участия в непрерывном профессиональном образовании. Поэтому важно организовать ресурсы и подготовить учебные материалы и средства для обеспечения образования для высокопроизводительной подготовки по стандартам компетентности уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 3. – С. 3.
2. Дресвянников, В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых. <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>
3. Зеер, Э.Ф. Тенденции модернизации профессионально-педагогического образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 10. – С. 15-19.

4. Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: монография. – М.: Дом педагогики, 2010. – 293 с.
5. Климов, Е.А., Бодалев, А.А., Деркач, А.А., Карпов, А.В. О задачах и направлениях современных акмеологических исследований // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 85-90.
6. Овчинников, О.М. Актуальные вопросы подготовки специалистов для оперативных подразделений уголовно-исполнительной системы (на примере ВЮИ ФСИН России) // Вестник Владимирского юридического института. – 2016. – № 1 (28). – С. 42-45.
7. Сорокин, А.В. Формирование профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России: автореф. ... дисс. канд.пед.наук. – Шуя, 2012. – 21 с.
8. Феденко, Н.Ф. Актуальные проблемы военной социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – С. 270-280
9. Knowles, M.S., Holton, III E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 pp.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Шинтияпина Инна Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

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

КАНТАТНО-ОРАТОРИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В ПРОГРАММЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей использования в программе профессиональной подготовки дирижера-хормейстера теоретического материала в области истории кантатно-ораториального жанра. Творчество отечественных композиторов, в данном аспекте вокально-хорового искусства, является оригинальной страницей и естественным продолжением эволюции жанра в XX столетии.

Ключевые слова: кантатно-ораториальное творчество, отечественные композиторы, современная музыка, профессиональная подготовка.

Annotation. The article is devoted to the features of the use of theoretical material in the history of the cantata-oratorio genre in the professional training program of the conductor-choirmaster. Creativity of russian composers in this aspect of vocal and choral art is an original page and a natural continuation of the evolution of the genre in the twentieth century.

Keywords: cantata-oratorio creativity, Russian composers, modern music, skills training.

Введение. В комплексной профессиональной подготовке будущего дирижера-хормейстера большую роль наряду с предметами практической направленности играют дисциплины теоретического блока. В частности хороведение, история хорового искусства, методика преподавания дирижерских дисциплин, изучение кантатно-ораториального жанра и др. Многочисленные исследования, посвященные комплексному воспитанию дирижера-хормейстера как педагога, психолога, воспитателя, руководителя, организатора, свидетельствуют о лидирующей в этом списке его профессионально - компетентностных качеств, теоретической подготовке в области вокально-хорового искусства.

Изложение основного материала статьи. Повышение эффективности хормейстерской подготовки студентов в высших учебных заведениях возможно благодаря целенаправленной теоретической подготовке, включающей, в том числе, и изучение кантатно-ораториального жанра. На базе приобретаемых знаний дирижер-хормейстер должен овладеть профессиональными компетенциями, которые будут соответствовать основным видам будущей профессиональной деятельности. Среди основных компетенций дирижера-хормейстера выступают знания в области: освоения основного учебно-педагогического репертуара; теоретических основ хорового искусства, лучших образцов русской и зарубежной музыки, произведений современных композиторов; исполнительского репертуара. В этом аспекте изучение истории кантатно-ораториального жанра выступает актуальной проблемой [1].

Анализ современной музыковедческой литературы по проблеме исследования свидетельствует, что профессиональная отечественная композиторская школа обратилась к жанру кантаты и оратории в начале XIX века. Первая русская оратория «Минин и Пожарский» была создана в 1811 г. С. Дегтяревым на текст Н. Горчакова. В стилистическом отношении она сродни обычаям официально-торжественной музыки XVIII столетия, каковые проявлялись в стремлении к пышной хоровой и оркестровой звучности, в изобилии фанфарных оборотов. Патетический характер оратории, размах композиции в целом при ясном членении её на внутренние завершённые построения соответствовали требованиям эстетики классицизма. В 3-х частях крупного произведения, согласно драматургии приближающегося к опере, Дегтярев широко применял разнообразные средства музыкальной выразительности. Наравне с симфоническими номерами, яркими мощными контрастами и эффектными способами, он использует различные формы сольного пения (арии, дуэты), однако основную роль поручает хору как выразителю патриотической идеи оратории. Согласно фактуре хоры близки к изложению духовных концертов: применение переключек хоровых групп, сопоставления хорового tutti с сольными ансамблями, способов имитационной полифонии [9, с. 56].

Также в данном жанре активно трудился уже на рубеже XIX - XX веков А. Рубинштейн, в творчестве которого представлен ряд ораторий, таких как: «Потерянный рай», «Вавилонское столпотворение», «Суламифь», «Моисей», «Христос». Сам композитор именовал их «духовными операми». Художественный мир ораторий А.Рубинштейна формирует жанровую преемственность западноевропейской традиции в драматургическом, композиционном и концептуальном уровнях. Приемы ораториального стиля активно применялись в операх русских классиков – в виде больших эпических хоровых сцен («Жизнь за царя» и «Руслан и Людмила» М. Глинки, «Садко» Н. Римского-Корсакова, «Князь Игорь» А. Бородин.) [2].

Жанр оратории обретает новое звучание у отечественных композиторов XX в. при воплощении исторической и современной темы: «Емельян Пугачев» М. Ковалю (1939); «Сказание о битве за русскую землю» Ю. Шапорина (на тексты поэтов К. Симонова, М. Лозинского, А. Суркова), приурочена к победе под Сталинградом (1943); «На страже мира» С. Прокофьева на текст С. Маршака (1950). Творения Ю. Шапорина и С. Прокофьева роднит большая патриотическая тема освободительной борьбы народа. Главным героем оратории военных лет предстает народ, по этой причине, значительно и возрастает значимость массовых хороших эпизодов. В послевоенные годы оратории посвящаются теме мирного строительства, например «Песнь о лесах» Д. Шостаковича (1949).

Разнообразием тематики и философской углубленностью отмечены оратории 1950 - 1960-х гг. Новейшее осмысление получает военная тематика в Реквиеме Д. Кабалевского на текст П. Рождественского памяти погибших в Великой отечественной войне (1963), в оратории «Нагасаки» А. Шнитке (1958), «Доколе коршуну кружить» Ю. Шапорина (1963, на стихи А. Блока, К. Рылеева, К. Симонова). Революционная тема обретает воплощение в оратории - поэме «Двенадцать» В. Салманова (1957, на текст А. Блока), в оратории «Сны революции» В. Рубина (1963, на слова В. Луговского). Представляет интерес в смысле жанрового решения «Поэтория» Р. Щедрина (1968, на слова А. Вознесенского), название образовано от слов «поэт» и «оратория».

Жанровой новизной и плакатностью мелодического стиля отличается «Патетическая оратория» Г. Свиридова (1960, на слова В. В. Маяковского). Вплоть до настоящего дня она сохраняет статус новаторского произведения. Выражение идеи преобразования, переустройства общества характеризуется смелыми приемами музыкальной драматургии. Наполненная высоким пафосом, задуманная как музыкальная мистерия, оратория стала крупным монументом истории XX столетия [8].

Качественно новейший этап в развитии ораториального жанра начинается в 1960 – 1980-е годы. Это период новаторских исканий, обогащения музыкального языка новыми интонационными средствами, возникновения нестандартных стилевых методов (алеаторика, сонористика, серийность). Формирование жанра происходит в нескольких направлениях: - гражданственно-патриотическая тема («Сны революции» В. Рубина, «Поднявший меч» Н. Сидельникова, «Оратория на стихи поэтов-фронтовиков» А. Николаева); - лирико-философский пласт («К солнцу» А. Чайковского, «Вечерние песни» В. Рубина); - полистилистическое направление, свободно синтезирующее черты различных жанров: оперы, оратории, кантаты («Ленин в сердце народном» Р. Щедрина; «Скоморохи» В. Гаврилина, Реквиемы А. Шнитке, Э. Денисова).

Среди полистилистических способов, воплощенных в ораториях, необходимо назвать: цитирование - применение известного тематизма; полимелодический склад - сочетание песенных и инструментальных жанров; перенесение в хоровую сферу симфонических приемов - в частности, различных сонористических элементов (кластеров, остинато, педалей, свободного интонирования, вплотную до недифференцированных созвучий) [3, с. 73].

Советские оратории отличают демократизм и подлинная народность, социально-значимое содержание и усиление роли народных масс, хора, который зачастую выполняет основную драматургическую функцию. Достижением советских композиторов считается насыщение оратории симфоническим развитием, что способствует наиболее действенному раскрытию драматического содержания. Вместе с симфонизацией оратории формируются многие новые принципы музыкальной драматургии, к примеру, столкновение разных интонационных сфер (Прокофьев, Шапорин). С целью увеличения напряжения динамики музыкального повествования, для подчёркивания драматичности ситуации или раскрытия разных планов музыкальной драматургии в советских ораториях зачастую вводится партия солиста-чтеца. В современных ораториях активизируется процесс синтеза жанров, оратория сближается с кантатой («Песнь о лесах» Д. Шостаковича), оперой, симфонией, отчетливые границы между ними стираются [6].

Характерным жанром отечественной музыкальной культуры XX столетия, наравне с ораторией, является кантата. Данное вокально-хоровое произведение может быть только хоровым (без солистов), камерным (без хора), с сопровождением либо без него, одночастным либо многочастным. Кантаты отечественных композиторов можно различить по содержанию и характеру: сольные театрализованные, приветственные, юбилейные, лирические, лирико-философские. В числе ранних кантат отечественных композиторов - «Пир Петра Великого» и «Последний день Помпеи» А. Верстовского (первая на стихотворение А.Пушкина, другая - на либретто Ю. Арнольда). Данные «кантаты» исполнялись также и в инсценированном виде - с декорациями, в костюмах и с оркестровым сопровождением. На рубеже XIX - XX столетий, с изменением музыкального языка, изменились и кантаты: воплощающие образы родной страны («Москва» П. Чайковского), историко-легендарные («Песнь о вешем Олеге» Н. Римского-Корсакова), запечатлевающие полотна природы («Из Гомера» Н. Римского-Корсакова, «Весна» С. Рахманинова), углубленно-общезысловатого плана (лирико-философская кантата «Иоанн Дамаскин» и «По прочтении псалма» С. Танеева). К жанру кантаты близка поэма «Колокола» С. Рахманинова [10]. Также активно создавались кантаты, посвященные важным датам: кантата А. Глазунова к 100-летию со дня рождения А. Пушкина, к открытию в 1906 памятника М. Глинке в Петербурге М. Балакирева и прочие.

В советский период жанр кантаты был представлен такими произведениями, как: «К 20-летию Октября» (1937), «Александр Невский» (1939), «Здравница» (1939) С. Прокофьева; «Курские песни» и «Весенняя кантата» для хора и симфонического оркестра (1972) Г. Свиридова, кантата «Сказание о битве за русскую землю» и симфония-кантата «На поле Куликовом» Ю. Шапорина, «Киров с нами» Н. Мяковского и др.

В 1938 г. С.Прокофьев создает кантату «Александр Невский» на текст В. Луговского. В её основу была положена музыка к одноименному кинофильму С. Эйзенштейна. В обрисовке образов русских людей Прокофьев, никак не применяя прямых цитирований из фольклорных источников, создает мелодии, близкие старинным величальным, лирическим протяжным песням, эпическим былинам. В особенности наглядно черты народной песенности проявляются в «Песне об Александре Невском. Хор «Вставайте, люди русские» (4 часть) близок воинским походным маршам. Активные, призывные интонации смешанного хора воссоздают звон набатного колокола. «Русские» темы из 2-ой и четвертой частей встречаются и в иных номерах кантаты («Ледовое побоище», «Въезд Александра во Псков»), олицетворяя лучшие черты народа: безусловную любовь к отечеству, мужество, смелость и непримиримость к врагу [4].

Героическим страницам русской истории посвящены также кантаты «На поле Куликовом» Ю. Шапорина, «Родина великая» Д. Кабалевского, «О Балтике и Ленинграде» М. Юдина. В послевоенные года возникает множество кантат патриотического содержания, приуроченных к победе, трудовому подвигу

народа. Из числа их: «Победная кантата» А. Новикова, «Утро Отчизны» М. Сорокина, «Над Родиной нашей солнце сияет» Д. Шостаковича, «Москва» В. Шебалина.

В 1960 – 1980-е года в формировании кантаты отслеживается ряд тенденций: - происходит активизация фольклорного пласта («Курские песни» и «Весенняя кантата» Г. Свиридова; «Воинские причитания» В. Рябова; «Свадебные песни» Ю. Буцко); - возникает ряд кантат общеполитического содержания («История доктора Иоганна Фауста» А. Шнитке, «Снег идет» и «Ночные облака» Г. Свиридова); - отслеживается тенденция нетрадиционного решения жанра («Маленькая кантата» из оперы «Не только любовь» и «Бюрократида» Р. Щедрина; «Перезвоны» В. Гаврилина) [5].

В кантате «Бюрократида» Р. Щедрина (1963) применен нарочито прозаический текст (из памятки для отдыхающих в пансионате «Курпаты»), отображающий традицию русской музыкальной сатиры, идущей от А. Даргомыжского и М. Мусоргского. Щедрин приблизился к тексту равно как музыкант, надумавший обнажить средствами собственного искусства устрашающую тупость «продукта», вышедшего из головы небольшого Госслужащего. Композитор применял в кантате проверенные, связанные с вполне определенными, устойчивыми ассоциациями музыкальные жанры и формы - подобные, равно как ария *lamento*, дуэт, хорал, двойной канон, fuga. Разнообразны и вокальные приемы: хоровой унисон, придающий музыке оттенок комизма; сочетание плавного голосоведения с подчеркнутой мерностью пульсирующих аккордов сопровождения в духе старинных арий времен Баха, Генделя и Скарлатти; распевы - юбилейные, укрупняющие окончания фраз. В «Бюрократида» раскрылись новые стороны Щедрина как специалиста остросатирической, пародийной интонационной характеристики. Одновременно с тем, в ней были впервые опробованы новые средства музыкального языка, получившие развитие в наиболее поздних сочинениях композитора [7].

Одним из наиболее известных сочинений кантатного жанра является симфония - действие В. Гаврилина «Перезвоны» для солистов, большого хора, гобоя и ударных инструментов. Двадцать частей (13 из них вокальные, 7 исполняются гобоем соло) образуют развернутую циклическую форму, чередующую контрастные образы. Прежде всего, следует особо отметить синтетичность жанра выбранного композитором. Вокальная симфония, сформировавшаяся в 60-х годах XX столетия, показана многочисленными музыкальными примерами. Вокальный компонент стал привычной принадлежностью симфонических концепций. С этой точки зрения, «Перезвоны» соответствуют собственному наименованию «симфония», трактуемому равно как циклическое целое, обладающее внутренним единством и контрастностью, масштабностью замысла, широтой образных градаций.

Не менее существенно слово «действие», парное с симфонией: оно содержит свою предысторию, потому как прецеденты театрализованных вокально-инструментальных жанров в музыке XX столетия существуют давно. Здесь сказываются опосредованные связи с музыкой И. Стравинского: «Байка», «Свадебка», «История солдата» - настолько же далекие, сколь и очевидные аналоги «Перезвонов». Именно Стравинскому было предначертано реализовать специфичный синтез игрового начала с балетной, и, кроме того кантатно-ораториальной жанровой основой: фольклорная среда явилась для этого благоприятной и естественной почвой. В случае если жанровая сторона «Перезвонов» отталкивается от данных корней русской музыки, в таком случае, ее языково-стилистическая основа апеллирует к иному истоку – музыка Гаврилина, обладающая своим проявлением простоты, ее концентрированно обнаженным характером развивает традицию Г. Свиридова. Перебивка столь различных традиций создает принципиально новое качество, рождая неповторимый облик сочинения. Он основан на специальном качестве интонационного материала, которое следует охарактеризовать с позиций минимализма – тенденции, во 2-ой половине XX столетия развивающейся в особых формах микротематизма. У В. Гаврилина основой организации музыкального материала является попевка в ее наиболее простом виде - двузвучие, трихорд. Оstinato вытягивают повторения данных мотивов в протяженные варианты цепи: ритмико-фактурные ячейки перемещаются на различную высоту, создавая эффекты близких и далеких тональностей. Многочисленны в «Перезвонах» и образцы полиостинатных встречных ритмов [6, с. 325].

Появляется особое качество стилистики, воплощающее образный замысел: симфония-действие раскрывает различные грани русской души - склонность к лиричности, юмору, сопереживанию. Они поданы в особенной манере – располагающе наивной, застенчивой простоты, доверительности, нежного добродушия - качеств русского характера, наглядно раскрытых В. Шукшиным. «Перезвоны» – своеобразная энциклопедия современного хорового стиля с его многослойностью образных и жанровых компонентов, текстовых особенностей; тут применены многие характерные фактурные приемы, предназначенные воплощению образного замысла в противопоставлениях [10]. Интересно и специфично развивает В. Гаврилин «инструментальные» возможности хора. Они связаны, первоначально лишь, с разными приемами хоровой колокольности – тут на первый план выходит звукоподражание, имитирование («Ерунда», «Воскресение», «Вечерняя музыка»). Ударные подключаются к хору равно как реальные инструментальные краски, усиливающие sonority заключительной кульминации, невыполнимой только лишь в условиях хоровой звучности. «Перезвоны» В. Гаврилина – это показательный, яркий пример современного хорового стиля. Неоспорима полная связь произведения с традициями национального хорового искусства во всем его многообразии, историческом объеме.

В 1990-е года в формировании кантатно-ораториального жанра прослеживается неоканоническая направленность, связанная с возрождением духовного направления хоровой музыки. Стимулами к формированию отечественными композиторами немалого количества духовных сочинений храмового и вне храмового предназначения стали легализация разных областей деятельности церкви – богослужение, образование, миссионерское движение, организация фестивалей русской духовной музыки. Кроме этого было внутреннее желание самих отечественных композиторов окунуться в сакральный смысл словесных текстов, сопряженных с темами и образами Священного Писания, познать глубинные слои русской православной национальной культуры, изучить музыкальные жанры католической традиции, которые никак не могли являться востребованы в эпоху семидесятилетней истории советского режима. В русле неоканонической традиции были сформированы оратории «История жизни и смерти Господа нашего Иисуса Христа» Э. Денисова, «Русские страсти» А. Ларина, «Плач Иеремии» В. Мартынова, «Песнь песней» Д. Смирнова, «Еврейский реквием» М. Броннера; кантаты «Свеча рождества» М. Малевича, «Рождественская кантата» и «Литургическая кантата» М. Гоголина, «Вифлеемская звезда» В. Панченко.

Выводы. Таким образом, кантатно-ораториальный жанр приобрел новые формы в музыке отечественных композиторов. Развитие и становление данного жанра на основе древнерусских распевов, партесного пения, духовных концертов, новые разновидности данного жанра, характерные стилевые черты, весьма повлияло на дальнейшее его развитие. Хоровое искусство, являясь специфическим видом музыкально-исполнительской деятельности, интегрирует основные виды музыкального исполнительства, разнообразной концертной деятельности, поиска нестандартных способов репетиционной хоровой работы, владение специальными знаниями, необходимыми в процессе профессиональной дирижерско-хоровой деятельности.

Литература:

1. Васильев В. Очерки о дирижерско-хоровом образовании / В.Васильев. – Л., 1990.
2. Герасимова-Персидская, Н. А. Русская музыка XVII века – встреча двух эпох / Н.А. Герасимова-Персидская. – М.: Музыка, 1994. – 126 с.
3. Григорьева, Г. В. Стилиевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века / Г.В. Григорьева. – М.: Советский композитор, 1989. – 89 с.
4. Григорьева, Г. В. Русская хоровая музыка 1970 – 80-х годов / Г. В. Григорьева. – М.: Музыка, 1991. – 78 с.
5. Ильин, В. П. Очерки истории русской хоровой культуры. II пол. XVII – начало XX века / В. П. Ильин. – М.: Композитор, 2007. – 376 с.
6. Левая, Т. Н. История отечественной музыки второй половины XX века / Т. Н. Левая. – М.: Композитор, 2010. – 556 с.
7. Орлова, Е. М. Лекции по истории русской музыки. Издание второе / Е. М. Орлова. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.
8. Свиридов, Г.В. Патетическая оратория / Г.В.Свиридов. – М.: Музыка, 1969. – 73 с.
9. Скобелева, О. В. История русской хоровой музыки: Учебное пособие / О.В.Скобелева. – Ялта: ГПА, 2015. – 218 с.
10. Сохор, А. Н. Музыкальная драматургия вокально-симфонических произведений / А. Н. Сохор. – М.: Просвещение, 1978. – 215 с.

Педагогика

УДК 37.011.31

кандидат педагогических наук, доцент Щербакова Елена Викторовна

Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Щербакова Татьяна Николаевна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Представленная статья позволяет получить разносторонние представления о формировании имиджа педагога в образовательной организации. В ней раскрывается ряд ключевых понятий, связанных с характеристикой имиджа современного учителя. Даются рекомендации педагогам по организации эффективного имиджирования, определения перспектив самосовершенствования профессионального мастера преподавателей. Показан имидж учителя как эмоционально окрашенный образ восприятия в сознании разных групп людей. Авторы раскрывают ряд понятий, связанных с характеристикой имиджа педагога. Особое внимание в статье отводится проблеме развития человеческой уникальности и реализации личностью собственной неповторимости в педагогической деятельности. Показана динамика развития восприятия личности педагога в разные годы общественного развития. Отмечены наиболее значимые внешние и внутренние составляющие, которые определяют формирование имиджа учителя.

Стержневым является междисциплинарный подход к изучению проблем формирования имиджа учителя и совершенствования педагогического мастерства в контексте философских и психолого-педагогических научных подходов к творческой деятельности.

Ключевые слова: имидж, индивидуальный образ, профессиональное мастерство, успешность, визуальное представление, имиджевая стратегия, коммуникативное поведение, профессиональная культура учителя.

Annotation. The presented article allows getting versatile ideas about the formation of the image of the teacher in the educational organization. It reveals a number of key concepts related to the characteristics of the image of the modern teacher. Recommendations to teachers on the organization of effective image, determination of prospects of self-improvement of professional skill of teachers are given. The image of the teacher as an emotionally colored image of perception in the minds of different groups of people is shown. The authors reveal a number of concepts related to the characteristics of the image of the teacher. Special attention is paid to the problem of development of human uniqueness and realization of the individual's own uniqueness in teaching. The dynamics of the perception of the teacher in different years of social development. The most significant external and internal components that determine the formation of the teacher's image are noted.

The core is an interdisciplinary approach to the study of the problems of the formation of the image of the teacher and the improvement of pedagogical skills in the context of philosophical, psychological and pedagogical scientific approaches to creative activity.

Keywords: image, individual image, professional skills, success, visual representation, image strategy, communicative behavior, professional culture of the teacher.

Введение. Индивидуальный образ современной школы формируется под влиянием имиджа учителей, работающих в образовательной организации. Из имиджа каждого отдельного педагога складывается имидж школы в целом, создаётся ее неповторимый уникальный характер.

Требования к профессиональному имиджу учителя, безусловно, определяется общественными потребностями, но на протяжении веков всегда востребованными будут такие личностные образования учителя, как доброта, любовь к детям, честность, принципиальность, естественность, умение понять каждого ребенка.

В формировании профессионального имиджа имеются внешние и внутренние характеристики. Учитель должен обладать привлекательной внешностью, хорошим вкусом и личным человеческим обаянием.

У каждого педагога есть свой имидж. Процесс его построения зависит от индивидуальных особенностей педагога, его возраста и пола, опыта, уровня знаний, национальности и многих других факторов. Внешний имидж учителя складывается из того, какая у него мимика, жесты, одежда, поведение, походка, тембр и сила голоса. Внешний облик педагога способствует созданию рабочего и мажорного настроения всего урока, а может и препятствовать взаимопониманию между субъектами учебного процесса.

Имидж учителя является важным средством заинтересованности ученика предметом, включения его в систему взаимоотношений отношений между людьми.

Педагог, который заинтересован созданием собственного положительного имиджа, более уверен в себе и успешнее выполняет свою работу. Имидж педагога конкретизируется через вербальное и невербальное общение, профессионализм, пластичность, выразительность речи, внешность, эмоциональное богатство и другими качествами, которые оживляют любой урок, делают учебный процесс экспрессивным.

Изложение основного материала статьи. Имиджелогия изучает законы формирования, функционирования и управления имиджем человека. Развитие этой относительно молодой науки направлено на раскрытие всех видов имиджей.

Мы считаем, что имиджелогия - это наука о человеке, охватывающая такие моменты, как призвание человека, самореализация его личности, становление его как субъекта и стратега собственной жизни и деятельности, умеющего отвечать за свои действия и поступки [13].

Методологически имиджелогия тесно связана с достижениями философии, психологии, этики, педагогики, обществознания, эстетики и других наук.

Педагогическая имиджелогия – это отрасль научного знания, направленная на разработку и использование теории и практики создания имиджа учителей, педагогических организаций и всей системы образования страны.

Основные задачи имиджелогии:

- Формулирование закономерности и особенности формирования имиджа человека.
- Выделение структуры и характеристик имиджа.
- Классификация типов и вид имиджа.
- Разработка технологии его формирования и развития.
- Исследование факторов и источников развития имиджа.
- Определение влияния саморазвития и самообразования в формировании имиджа.

В научный оборот понятие имидж было введено в 60-е годы XX века. В переводе с английского языка слово «имидж» (*image*) это «образ», образ того, какое впечатление производит человек на других. *Imitari*, т.е. имитировать. В широком смысле имидж это общепризнанное представление о данных природой и приобретенных в процессе социализации свойствах объекта. В узком смысле под имиджем понимают специально сформированный образ, который имеет собственные ценности, создает впечатление о себе. Имидж создается человеком для достижения эффекта личного притяжения.

В отечественную науку понятие «имидж» вошло уже в конце XX века. В середине 90 - х гг. появились первые отечественные разработки по имиджированию. Можно отметить труды таких авторов, как Р.Ф. Ромашкина, Е.И. Манякина, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Ф.А. Кузин, В.Д. Попов, В.М. Шепель.

В разное время ученые определяли понятие «имидж». Приведем некоторые из подходов. М. Поплавский отмечает, что: «*имидж* - это общее впечатление, которое оказывает человек на окружающих. Ваш имидж - это восприятие Вас другими людьми» [8]. Исследователь Г. Почепцов определяет *имидж* как «взгляд другого, восприятие меня другими», как «знаковый заменитель, отражающий основные черты человека» [9].

В понимании современных исследователей имидж - это целостное представление об образе, которое остается в памяти и сознании людей.

В представленной статье мы рассматриваем профессиональный имидж, которому должны соответствовать представители педагогической профессии. Рассмотрим наиболее важные слагаемые профессионально – личностного имиджа учителя, к которым относятся: высокий профессионализм и компетентность в своей области; высокая нравственность и образованность; внешняя привлекательность; знание закономерностей функционирования человеческой психики и законов психологии.

Отношение к собственному имиджу у самих педагогов разное. Некоторые педагоги воспринимают имидж как своеобразную маску, относятся к его созданию отрицательно. Это в основном учителя старшего возраста. Человек должен проявлять свою внутреннюю сущность никак не приукрашивая ее.

Дадим определение понятию «имидж учителя».

Имидж учителя – это эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При его формировании действительные качества человека смешиваются с качествами, которые приписываются ему другими людьми.

Имидж учителя складывается из следующих основных компонентов:

- внешний образ, возникающий в сознании людей, когда они видят конкретного человека, то, что остается памяти;
- внешние признаки: поведение человека, его жесты, речь, мимика, походка, одежда др.;
- внутренние признаки: интересы, эрудиция, творческие проявления, увлечения;
- психологические качества: темперамент, мобильность психики, эмоциональные проявления, волевые свойства и др.;
- ценностный компонент: жизненные приоритеты, отношенческие позиции;
- сложившаяся с годами репутация: профессиональный опыт, оригинальные авторские программы и другие публикации, внешние отзывы, компетентность, имеющиеся награды.

Очень важно, чтобы внешние имиджевые проявления не расходились с внутренними установками учителя, его взглядам, характеру, поступкам.

Одним из важнейших профессиональных качеств педагога должна быть способность к самопрезентации, то есть умение показать свои лучшие качества в конкретных ситуациях. В конкретных предлагаемых обстоятельствах учитель ведет себя по-разному. Это проявляется прежде всего в общении с разной целевой аудиторией.

Немаловажным для самопрезентации является эффект создания первого впечатления. Самые первые минуты являются иногда определяющими для создания мнения о внешнем виде и поведении человека, для формирования определенного мнения о нем. Сегодня есть много исследований, которые показывают, как воспринимают педагога разные категории людей. Учащиеся особенно ценят педагога умного, доброго, внимательного, понимающего, уважительного. Родители желают, видеть учителя грамотного, компетентного, заботливого, но и требовательного одновременно. Администрации образовательной организации нужен специалист профессиональный, организационный и ответственный, обладающий полным спектром дидактико-методических умений. Именно эти качества определяют требуемый или желаемый имидж.

В идеале личный имидж (внешний вид, культура речи, мимика, осанка, жестикация и т.д.) и профессиональный имидж (созданные человеком продукты его труда, организация творческой среды своей деятельности) должны интегрироваться.

Часто созданию собственного имиджа мешают сложившиеся стереотипы. Процесс самосовершенствования личности учителя следует начинать с изучения и анализа своих как личностных, так и профессиональных характеристик. Для получения подобной информации педагог может прибегнуть к помощи психолога или получить ее самостоятельно, используя различные диагностические тесты, широко представленные в современной литературе.

Когда учитель находится только в самом начале пути к формированию своего имиджа, ему нужно начинать работу с саморефлексии, с анализа самой сущности педагогической деятельности. А также с ответа на вопрос: «Как я сам воспринимаю образ идеального учителя?». На этом этапе важно определить для себя то, что будет составлять основу собственного индивидуального профессионального поведения: определенная внешность, манеры, поведенческие проявления, особая коммуникация, или что-то иное.

После этого можно начать работать над созданием своего визуального образа. Нужно посмотреть на себя со стороны, оценить свои жесты, попробовать услышать свой голос.

Внешний образ - это не только внешний вид, но и проявления невербального общения: мимика, жесты, движения. Можно использовать разные технические средства, такие как видеочкамера, магнитофон. Нужно учесть и мнения других людей. Это позволит взглянуть на себя беспристрастно, выявить свои достоинства и недостатки.

Для учителя немаловажным является создание профессионального антуража, который проявляется в совокупности окружающих предметов. В них учитель проявляет свой вкус, интересы, показывает принадлежность к определенному профессиональному сообществу. К примеру, если в кабинете педагога создана атмосфера уюта, много комнатных красивых, ухоженных цветов, имеется выставка ученических работ, установлена современная техника, есть многочисленные дипломы и фотографии, этнокультурные компоненты, то имидж учителя будет высоким. Образовательная среда целенаправленно создается и работает на имидж учителя.

Важно соотнести имидж учителя с преподаваемым им предметом. К примеру, учитель языка и литературы должен иметь грамотную речь, желателен каллиграфический почерк, много читать, уметь работать с книгой, знать историю литературы и основы литературоведения. Преподаватель физической культуры должен обязательно вести здоровый образ жизни и иметь хорошую физическую форму. Тогда образ учителя будет воспитывать.

К личности педагога, а значит, к его имиджу, всегда предъявлялись высокие требования. Профессиограмма учителя в разные годы показывала самые востребованные личностные и профессиональные качества. Стереотипы имиджа учителя диктует время и общественные потребности.

Как же воспринимался «идеальный учитель» в разные исторические периоды?

Представления об «идеальном педагоге» появились уже в 30-х годах XX века. Исследования Прозорова Г.С. показали, что ученики 30-х годов ценили в «идеальном» педагоге следующие моменты: абсолютное знание преподаваемого предмета и высокие дидактические способности, умение понятно донести учебный материал ученикам, добрые взаимоотношения с учениками, умение беспристрастно оценить знания учеников, поддержание дисциплины на уроках, внешний вид.

Имидж «плохого учителя» представлялся так: плохое владение предметом; неумение найти подход к ученикам; неумение установить дисциплину; неграмотное выставление отметок.

В 40-е годы школьники ценили в учителе безусловное знание своей дисциплины, общую эрудицию, высокую гражданскую позицию и социальную активность.

В 60-е годы «идеальным учителем» был человек уравновешенный, гармоничный, пользующийся авторитетом среди учеников и коллег, грамотный, волевой, смелый, остроумный, с приятными внешними данными, понимающий, обладающим грамотной речью, требовательным. (Гоноболин Ф.Н., Кузьмина Н.В. и др.).

В 70-е годы в исследовании Ж. Лендел выделяет такие качества, как: справедливость, ум, энергичность, требовательность, авторитет. Учитель должен быть хорошим организатором, доброжелательным, любящим детей и преподаваемый предмет. Определяющими качествами ученики называют доброту, внимательность, тактичность, чувство юмора.

В 80-е годы в результате исследования Шепель В.М. в результате массового анкетирования учеников и учителей, которым предложили ранжировать 58 качеств учителя, выявил, что главным для учеников является любовь к детям, а у учителей данное качество находится только на 28 месте.

Петрова Е.А. в 90-х годах провела исследование в школах, которые показали, что ученики дают характеристику «идеального» учителя, как: миролюбивого, веселого, тактичного. Ценится ими откровенность и открытость, спокойное общение, активность, щедрость, уверенность, умение прощать ученика, смелость, готовность к сотрудничеству [7].

Не принимались такие качества, как: грубость, неулыбчивость, двуличие, нетактичность, инертность, заторможенность, неумение сдерживать свои эмоциональные проявления, жадность, неуверенность в себе. Не ценится детьми педагог ленивый, глупый и неприятный.

Проведенное нами в последние годы (2014-2018 г.г.) исследование выпускников московских школ «идеальный педагог» - любящий детей, с чувством юмора, тактичный, откровенный, активный, уверенный в себе, знающий предмет, человек, владеющий современными средствами обучения, умеющий найти контакт с детьми, справедливый [13].

Неприемлемыми качествами педагога школьники называют: агрессию, отсутствие чувства юмора, бестактность, лицемерие, повышение тона в общении, придирчивость, жесткость, некомпетентность, плохое знание своего предмета.

Впечатление об имидже педагога создается, в том числе, по его одежде, которая выражает его собственные предпочтения, представления о красоте, уровень культуры. Внешний вид привлекает внимание, создает положительный настрой, позволяет показать себя красивым человеком. Одежда может быть информативной. По ней можно составить представление о социальном статусе, вкусе, чувстве меры, материальном положении.

Внешний вид учителя должен расположить как учеников, так и родителей, коллег по работе. Поэтому выбор одежды для учителя совсем не последняя составляющая его профессионализма. Ведь одно из важнейших законов этикета гласит: красиво выглядеть – это значит проявлять максимальное уважение к окружающим. И этого правила следует придерживаться.

Педагогу всегда следует помнить, что он является примером для воспитанников.

Гардероб педагога не обязательно должен быть большим, но в нем должны быть универсальные вещи. Главное достоинство одежды – это безупречный крой, качество тканей, подобранная цветовая гамма и отсутствие лишних деталей. Одежда должна подчеркивать индивидуальность человека, быть вне времени, ведь самая модная вещь может быстро устареть. Необходимо найти свой стиль, тогда обновление гардероба не будет сложной задачей.

При выборе одежды следует учитывать особенности фигуры, цвет волос и глаз, возраст, сферу деятельности.

Выводы. Как же должен выглядеть современный педагог?

Существуют следующие правила:

1. Женщине – педагогу нужно стремиться к элегантности, одеваться и вести себя в соответствии с конкретной ситуацией, собственным положением и возрастом. Умение подать себя зависит от внутренней культуры, от развитости эстетического вкуса.

2. Одежда учителя непременно должна быть чистой и опрятной. На ней не должны прослеживаться остатки вчерашнего ужина.

3. Необходим хотя бы один универсальный костюм (в нем можно ходить на работу, а если добавить несколько украшений, то он подойдет для похода в театр). В костюме можно быть в любое время дня и в любом обществе.

4. Цвет наряда должен быть не только модным, но и подходить человеку. Не рекомендуется использовать в сочетании более 3-х цветов.

5. Гармония в одежде - ни одна ее часть не должна бросаться в глаза и выбиваться из общего ансамбля.

6. Не следует надевать много украшений, но и не стоит отказываться от них совсем. В дневное время минимум драгоценностей.

7. Прическа должна быть строгой, но элегантной. Именно прическе в создании имиджа отводится особая роль. Красивые, здоровые волосы уже являются украшением женщины, но с помощью прически можно придать законченный вид облику человека. Выбирая прическу, следует помнить, что она должна соответствовать фигуре, типу лица, форме головы. Длинные распущенные волосы старят. Эффектно выглядят волосы русого и медового цветов.

8. Своеобразным аксессуаром являются очки, которые кроме специального назначения (корректировка зрения) служат для создания имиджа учителя. Оправа очков должна сочетаться со строением лица. Овальное лицо допускает любую форму. На квадратном лице лучше смотрится оправа немного треугольной формы. Тонкие и светлые оправы «облегчают» лицо. Толстые и темные его утяжеляют, но в то же время подчеркивают индивидуальность человека.

9. Косметику можно увидеть только при ближайшем рассмотрении. Запах парфюма не должен быть тяжелым и насыщенным. Он должен едва улавливаться. Нужно обязательно учитывать, что у многих людей сегодня присутствует аллергия на запахи.

10. Даже в самую жаркую погоду женщине необходимо надевать колготки.

Сегодня уже не требуется никому доказывать, как важно для современного учителя умение моделировать свой внешний и внутренний образ, создавать положительный профессиональный имидж, поскольку это является одним из важнейших факторов успешности педагогической деятельности.

Литература:

1. Зуева Е.И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения. 2002 г. № 4, С. 104-105.

2. Калюжный А.А., Казаченко И.П. Использование имиджевой стратегии и имиджеологии в деятельности учителя // PR в образовании, 2006, № 3.

3. Капустина З. Имидж современного педагога // Учитель, 2006, №1.

4. Милованова Т.А. Основы имиджологии. М., Дрофа, 2010. – 160 с.

5. Осипова Е.Б. Психология и педагогика. Имиджеология. Учебное пособие. СПб, 2006. Психология и педагогика: имиджеология: учебное пособие / Изд-во Политехн. ун-та, 2006 (СПб.: Тип. изд-ва Политехн. ун-та). - 45 с.

6. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создать свой имидж. М., 2008. Изд.-во Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ: Дело, 1998. - 238 с.

7. Петрова Е.А. Имидж педагога. М., 2003. - 36 с.

8. Поплавский М. Как создать имидж. М: Культура и спорт, 1996. с. 34.

9. Почепцов Г.Г. Имиджология. Киев, 2000. - 769 с.

10. Смирнова Н.Е. Имидж учителя // Преподаватель, 2001, № 1, с. 47-51.

11. Сухарева О. Имидж образовательных учреждений // Народное образование, 2009, № 10, с. 135-139.

12. Шепель В.М. Имидж. Как нравиться людям. М., 2002. - 254 с.

13. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Имиджология для современного педагога УЦ Перспектива, М, 2012. - 201 с.

УДК 371.7

заместитель начальника кафедры специальной подготовки
 УЮИ МВД России Яхутов Марат Ринатович
 ФГКОУ ВО «Уфимский юридический институт МВД России» (г. Уфа)

ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Старший школьный возраст – возрастной диапазон 15-18 лет. В данный период происходит формирование основных морфофункциональных структур организма подростков, а также он совпадает с периодом обучения в школе, и от того, как будут учитываться адаптационные возможности организма, зависит его становление и физическое развитие. В этом возрасте в основных чертах завершается физическое развитие человека и первый период полового созревания. Общеизвестно, что антропометрия является одним из основных методов изучения изменения морфофункциональных особенностей. В ходе эмпирического исследования установлено, что разработанный комплекс упражнений вызвал статистические изменения в антропометрических показателях: объём грудной клетки на вдохе и на выдохе, экскурсия грудной клетки, полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанного комплексу упражнений.

Ключевые слова: юноши, старший школьный возраст, физические упражнения, морфофункциональные изменения.

Annotation. Senior school age – age range 15-18 years. During this period, the formation of the main morphofunctional structures of the body of adolescents, and it coincides with the period of schooling, and how to take into account the adaptive capacity of the body, depends on its formation and physical development. At this age, the main features of the completed physical development of man and the first period of puberty. It is well known that anthropometry is one of the main methods of studying changes in morphological and functional features. In the course of empirical research it was found that the developed set of exercises caused statistical changes in anthropometric parameters: the volume of the chest on inhalation and exhalation, chest excursion, the data obtained indicate the effectiveness of the developed set of exercises.

Keywords: boys, senior school age, physical exercises, morphofunctional changes.

Введение. Обучение детей в школе является длительным процессом и совпадает с активным ростом и развитием ребенка. В этот период наблюдаются интенсивные морфофункциональные перестройки в ответ на комплекс часто меняющихся условий, среди которых большое значение имеют особенности учебной деятельности и школьной среды [1, 6]. То, насколько организм ребенка адекватно на них реагирует, определяет качество его последующей жизни [7]. В ответ на учебную деятельность в организме ребенка запускаются адаптационные механизмы как способ поддержания гомеостаза, которые ведут к изменениям в деятельности различных функциональных систем организма. Обычно эти изменения являются функциональными и не приводят к патологическим процессам.

Любое отклонение в течение физического развития указывает на дисгармоничность, которая может вести к донозологическим состояниям. Необходимость определения адаптационных возможностей особенно актуальна для школьников, так как они подвергаются постоянным учебным нагрузкам на протяжении многих лет. Это становится особенно актуальным в настоящее время, когда необходимость в получении качественного образования требует от детей напряжения внутренних ресурсов и сил для интенсивной учебной деятельности [3, 5]. В то же время учащиеся 9 и 11 классов испытывают влияние дополнительных стрессовых факторов в связи со сдачей государственных итоговых экзаменов в формате основного государственного экзамена (ОГЭ; до 2014 г. ГИА) для 9 классов и единого государственного экзамена (ЕГЭ) для 11 классов. Но, несмотря на ряд исследований ВСР при различных условиях, на сегодняшний день не до конца изучены изменения состояния вегетативной нервной системы и ее влияние на работу ССС в предэкзаменационный период у учащихся 9 и 11 классов, а также после сдачи экзаменов. Учитывая все вышесказанное, целью нашего исследования явилось следующее: определить эффективность разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста.

Изложение основного материала статьи. В исследовании принимали участие 20 мальчиков 15-16 лет, из которых было сформировано две группы: первая группа (n=10) – контрольная (КГ) и вторая (n=10) – экспериментальная (ЭГ).

Проведение данного эксперимента позволит расширить представления о применении новых методов, средств, форм обучения с целью повышения морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста.

Формирующий педагогический эксперимент проводился с целью определения эффективности разработанного комплекса упражнений, направленного на повышение морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста.

Эксперимент позволил показать положительное влияние анаэробных упражнений на морфофункциональные показатели детей старшего школьного возраста. Результаты, полученные в начале и в конце эксперимента в одной и той же группе, считаются зависимыми.

Контрольные тестирования. Физическое развитие определяли по совокупности методов, основанных на измерениях некоторых морфологических и функциональных признаков.

1. Масса тела (кг)

2. Объём грудной клетки на вдохе (см)

3. Объём грудной клетки на выдохе (см)

4. Экскурсия грудной клетки (см) - разница между объемом грудной клетки на вдохе и на выдохе.

5. Объем талии (см)

6. Методы математической статистики.

Комплекс упражнений анаэробной гимнастики состоит из поз тела (асан) в сочетании со специальной техникой дыхания и концентрации. Такие упражнения позволяют направленно и дозированно создавать анаэробные условия жизнедеятельности (состояние гипоксии или дефицит кислорода) в различных органах и

тканях. При этом запускаются системные и клеточные механизмы адаптации, мобилизующие собственные резервы организма. При систематических упражнениях активируется генетический аппарат клеток, происходит образование и рост клеточных структур, увеличение физиологической мощности клеток, систем и всего организма в целом.

Анаэробная гимнастика обладает наиболее широким спектром действия на организм человека. В упражнениях сочетаются растяжки, делающие ваши мышцы пластичными и готовыми к большим физическим нагрузкам, изометрические напряжения (наиболее эффективны для развития мышечной выносливости), глубокий массаж суставов и внутренних органов (во много раз превосходящий по действенности обычный классический массаж). Дыхательные упражнения усиливают эффект действия асан, оптимизируя работу всех важнейших систем организма - нервной, сердечно-сосудистой, системы крови, дыхательной, эндокринной, опорнодвигательной, пищеварительной, мочеполовой [2, 8].

В таблицах 1-2 представлены результаты морфологических показателей обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

Для оценки динамики морфологических изменений в ходе проведения педагогического эксперимента нами применялись антропометрические методы исследования (масса тела, длина тела, измерение объемов). Измерение тотальных размеров тела проводилось по общепринятой антропометрической методике.

В таблице 1 представлены результаты физического развития детей старшего школьного возраста контрольной и экспериментальной групп. Показатели антропометрических исследований показали, что у обследуемых школьники морфологические показатели соответствовали возрастным нормам.

Таблица 1

Показатели физического развития детей старшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического эксперимента (M±m)

Показатели	ЭГ	КГ	p
Масса тела (кг)	63±1,48	63,2±1,64	>0,05
объем грудной клетки на вдохе (см)	88,8±0,87	89±1,01	>0,05
объем грудной клетки на выдохе (см)	81,4±0,72	81,6±0,69	>0,05
Экспурия грудной клетки (см)	7,4±0,46	7,4±0,67	>0,05
Объем талии (см)	80,6±0,76	80±0,68	>0,05

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа;

p - достоверность различий между группами;

M - среднее арифметическое значение признака;

m – ошибка среднего арифметического значения.

Из полученных результатов видно, что достоверно значимых различий в показателях не выявлено, что доказывает однородность выборки, данное обстоятельство позволяет нам проведение сравнительного педагогического эксперимента.

Представленные результаты в таблице 2 показывают, что после использования в учебном процессе разработанного комплекса упражнений в экспериментальной группе в исследуемых показателях выявлены достоверно значимые различия.

Таблица 2

Показатели физического развития детей старшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп на после проведения педагогического эксперимента (M±m)

Показатели	ЭГ	КГ	p
Масса тела (кг)	65,4±2,45	64,2±1,47	>0,05
объем грудной клетки на вдохе (см)	96,6±1,23	94,6±1,23	<0,05
объем грудной клетки на выдохе (см)	89,0±1,24	87,8±1,34	<0,05
Экспурия грудной клетки	7,6±0,31	6,8±0,78	<0,05
Объем талии (см)	84,6±0,79	84,2±0,95	>0,05

Примечание:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа;

p - достоверность различий между группами;

M - среднее арифметическое значение признака;

m – ошибка среднего арифметического значения.

Внутригрупповой анализ полученных данных в контрольной группе показал, что статистически достоверных изменений в исследуемых показателях не обнаружено.

Результаты измерения массы тела в начале эксперимента составили - 63±1,48 кг, и после внедрения в учебный процесс старших школьников разработанного комплекса упражнений - 65,4±2,45 кг (p<0,05).

Измерения объема грудной клетки при вдохе в начале эксперимента показали следующие результаты - 88,8±0,87 см и 96,6±1,23 см (p<0,05) в конце педагогического эксперимента.

Также статистически достоверные изменения установлены при измерении объема грудной клетки при выдохе, так в начале эксперимента этот показатель был - $81,4 \pm 0,72$ см и в конце эксперимента - $89,0 \pm 1,24$ см ($p < 0,05$).

Экскурсия грудной клетки в начале эксперимента у школьников ЭГ составила $7,4 \pm 0,46$ см и в конце эксперимента - $7,6 \pm 0,31$ см при $p < 0,05$.

Статистически значимые изменения наблюдаются и в показателях «объем талии», так в начале эксперимента данный показатель составил - $80,6 \pm 0,76$ см, в конце эксперимента - $84,6 \pm 0,79$ см ($p < 0,05$).

Полученные результаты показали, что под воздействием предложенного комплекса упражнений анаэробной направленности произошли достоверно значимые изменения практически всех морфологических показателей.

Масса тела изменений не претерпела, межгрупповых различий не обнаружено: в ЭГ - $65,4 \pm 2,45$, КГ - $64,2 \pm 1,47$ ($p > 0,05$).

Результаты измерения объема грудной клетки на вдохе имели межгрупповые статистически значимые различия в ЭГ - $96,6 \pm 1,23$ см и в КГ - $94,6 \pm 1,23$ см при достоверности $p < 0,05$. Объем грудной клетки на выдохе также имел межгрупповые различия так в экспериментальной группе данный показатель был - $89,0 \pm 1,24$ см и в контрольной группе - $87,8 \pm 1,34$ см ($p < 0,05$).

Экскурсия грудной клетки так же имела межгрупповые различия. В конце эксперимента в экспериментальной группе данный показатель составил - $7,6 \pm 0,31$ см, контрольной - $6,8 \pm 0,78$ см ($p < 0,05$).

Результаты измерения объема талии не выявили статистически значимых различий. В ЭГ данный показатель был - $84,6 \pm 0,79$ см и в КГ - $84,2 \pm 0,95$ ($p > 0,05$).

Таким образом, экспериментальным путем установлено, что в группе детей старшего школьного возраста, где применялся разработанный комплекс произошло достоверно значимое изменение морфологических показателей. Полученные результаты доказывают эффективность применения разработанного комплекса упражнений анаэробной направленности с целью повышения уровня физического развития.

Выводы. В процессе исследования было выявлено, что для повышения морфофункциональных показателей детей старшего школьного возраста целесообразно применять в учебном процессе разработанные комплексы упражнений анаэробной направленности.

По результатам межгруппового анализа было выявлено, что разработанные комплексы упражнений являются эффективными при формировании морфологических параметров детей старшего школьного возраста. Статистически значимые различия произошли в показателях: объем грудной клетки на вдохе и на выдохе, экскурсия грудной клетки, полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса упражнений.

Литература:

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Скоблина Н.А. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий. М., 2008. 216 с.
2. Баранов А.А., Щеплягина Л.А. Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы). М., 2006. 416 с.
3. Безруких М.М. Система школьного обучения и здоровье учащихся: Тез. докл. Образование и здоровье, IV Всерос.научно-практич. конф. - Калуга, 1998. - С. 30-31.
4. Бусел Л.А., Циркин В.И. Индексы физического развития детей 3–7 лет как критерии оценки влияния факторов окружающей среды // Соврем. наукоемкие технологии. 2006. № 4. С. 39.
5. Влияние факторов среды на процессы роста и развития у человека / Е.З. Година, Л.В. Задорожная, И.А. Хомякова и др. // Этнос и среда обитания. Т. 2. Сборник этноэкологических исследований к 85-летию В.И. Козлова / под ред. Н.И. Григулевич, Н.А. Дубовой, А.Н. Ямска. М., 2009. С. 186–210.
6. Гигиеническая оценка влияния средовых факторов на функциональные показатели школьников / В.Р. Кучма, О.Ю. Милушкина, Н.А. Бокарева и др. // Гигиена и санитария. 2013. № 5. С. 91–94.
7. Головина Н.А., Малафеева С.Н. Здоровьеформирующий подход к учащимся младших классов в процессе обучения в школе // Пед. образование в России. 2011. № 5. С. 142–147.
8. Халфина Р.Р., Шаяхметова Э.Ш., Данилов А.В. Физиологические особенности двигательной активности (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 3-2. С. 170.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Захарова Татьяна Вячеславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ: ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы описана специфика работы педагога-психолога в условиях введения ФГОС; описана значимость мотивационного компонента в структуре готовности к обучению первоклассников, раскрыты группы мотивов и проанализированы задачи, формы организации учебного процесса с первоклассниками в связи с введением ФГОС НОО.

Ключевые слова: мотивационная готовность, мотивация, психолого-педагогическое сопровождение, психологические особенности первоклассников.

Annotation. In article on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature describes the specifics of the psychologist in the conditions of introduction of fgos; described the significance of motivational

component in the structure of readiness to the training of first-graders, revealed the group's motives and tasks, forms of organization of educational process with first graders in connection with the introduction of education standards.

Keywords: motivational readiness, motivation, psychological and pedagogical support, psychological characteristics of first-graders.

Введение. Школьное обучение - один из серьёзнейших этапов в жизни ребёнка. В отечественной педагогике и психологии в последнее время наблюдается повышенный интерес к проблеме перехода ребёнка-дошкольника из детского сада в школу (поступления в школу при условии воспитания в семье) и связанному с этим понятию готовности ребёнка к школьному обучению. Значение степени подготовленности («школьной зрелости») сегодня трудно переоценить: всё большую актуальность приобретают идеи системы непрерывного образования и воспитания. Эффективность подготовки детей определяет успешность дальнейшего развития личности, уровня обучения и профессионального становления.

Результаты психолого-педагогических исследований (Божович Л.И., Люблинская А.А., Стожарова М.Ю.) показывают не только совершенствование процесса подготовки ребёнка к школе, но и отмечают трудности (Божович Л.И. и др.), переживаемые детьми на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой ролью ученика.

Важная составляющая готовности к школе – мотивационная готовность, входящая в психологическую (Божович Л.И., Гинзбург М.Р., Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Гуткина И.Н., Стожарова М.Ю., Судакова В.Е. и др.) и предполагающая высокий уровень развития следующих мотивов: учебно-познавательный (восходит к познавательной потребности, связан с интересом к новым знаниям и умениям); широкий социальный (основан на понимании необходимости и значимости учения, на стремлении ребёнка к роли ученика); позиционный (основан на внешней атрибутике обучения: форме, школьных принадлежностях и пр.); оценочный (основан на стремлении ребёнка к получению высших оценок, одобрения его учебной деятельности); внешний (подчинение требованиям родителей); игровой (неадекватно перенесённый в учебную деятельность).

Изложение основного материала статьи. Отечественный психолог Н.Ф. Талызина отмечает, что в последние годы в психологии намечается тенденция по преодолению подхода к изучению мотивов как таких образований, которые лишь сопутствуют определенной деятельности или стоят вне ее. С позиций современных воззрений мотив рассматривается как одно из важнейших структурных образований самой деятельности [6, с. 68].

Божович Л.И. [1], Гуткина И.И. [2], Шадриков В.Д. [5] и др. подчеркивают значимость именно мотивационного компонента в структуре готовности к обучению. Мотивационно готовыми к школьному обучению являются дети, которых школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможностью получения новых знаний, что предполагает развития у них познавательных интересов. Будущему школьнику необходимо уметь произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов. Из этого следует, что ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. Мотивационная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин подчеркивает значение мотивов учения, на основе которых позволяют определить последовательность в формировании позиции школьника и формируют его мотивационную готовность к школьному обучению [7].

Говоря о мотивационной готовности, Л.И. Божович отмечает: «у ребенка к семилетнему возрасту появляется осознание своего социального «Я», стремление к новому положению в системе доступных ему общественных отношений и к новой общественно-значимой деятельности – к позиции ученика» [1, с. 101].

По мнению А.Н. Леонтьева: «среди разнообразных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок, т.к. именно высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости» [3, с. 63].

И.И. Гуткина анализирует мотивы учебной деятельности на начальном этапе обучения первоклассников. Среди мотивов учебной деятельности она выделяет познавательные мотивы, социальные и мотивы достижений:

1) «Познавательные мотивы – такие мотивы, которые связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания; стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний».

2) «Социальные мотивы – мотивы, связанные с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью (меняются социальные установки в обществе, следовательно, меняются социальные мотивы учения): стремление быть грамотным человеком, быть полезным обществу; стремление получить одобрение старших товарищей, добиться успеха, престижа; стремление овладеть способами взаимодействия с окружающими людьми, одноклассниками».

3) «Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражается мотивация достижения успеха – желание хорошо, верно выполнить задание, получить необходимый результат. Дети, имеющие выраженную мотивацию избегания неудачи, стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, - недовольства учителя, неодобрения родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.)» [2, с. 37].

Н.Ф. Талызина считает, что в младшем школьном возрасте преобладают 3 группы мотивов.

«Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и самоопределения (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает общественную значимость учения, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат социальной установки. Эти мотивы выступают, как понимаемые и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы долга и ответственности, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы

присущи далеко не всем детям, что связано с неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с не критичным отношением к себе и часто – завышенной самооценкой».

«Узколические мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы благополучия) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (престижные мотивы)».

«Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением, прежде всего, способом деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса» [6, с. 79].

Проблема уровней развития мотивации учения наиболее подробно разработана А.К. Марковой. Она выделяет пять основных уровней учебной мотивации:

«Первый уровень – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. (У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки».

«Второй уровень – хорошая школьная мотивация. (Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью.) Подобный уровень мотивации является средней нормой».

«Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает».

«Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе».

«Пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто подобных школьников отмечают нервно-психические нарушения» [4, с. 93].

К концу младшего школьного возраста у учащихся необходимо сформировать учебно-познавательный мотив-интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добытия новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки ученика к переходу в среднюю школу. Главное содержание мотивации в этом возрасте – «научиться учиться». При этом, без мотивационной готовности, ни о какой другой готовности ребенка к учению не может быть и речи, т.к. она является источником внутреннего стремления ребенка к приобретению знаний, умений и навыков, следовательно, сформированная мотивация к обучению способствует скорейшей и безболезненной адаптации к школе. В случае несформированности мотивации к обучению у первоклассников наблюдается дезадаптация, которая может проявляться в реакциях активного и пассивного протеста, тревожности, неуверенности в себе, снижении самооценки.

С целью изучения мотивационной готовности первоклассников к школе нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование проходило в первых классах на базе школ города Лесосибирска. В исследовании принимали участие 100 младших школьников в возрасте 6-7 лет. Обследование мотивационной готовности первоклассника проводилось в сентябре 2017 г. с использованием методик: «Беседа» (А.Л. Венгер, М.Р. Гинзбург); Исследование мотивации учения (М.Р. Гинзбург); «Мотивационные предпочтения» (Д.В. Солдатов); Экспериментальная беседа (Н.И. Гуткина).

Проанализировав данные по методикам, мы пришли к выводам, что у первоклассников с разным типом отношения к школе доминируют различные виды мотивов в структуре мотивационной готовности к школьному обучению. Так, большинство первоклассников данного класса, имеют высокий уровень мотивационной готовности, у них положительное отношение к пребыванию в школе, выраженный познавательный интерес, данные учащиеся отдают предпочтение коллективным классным занятиям индивидуально-домашней форме обучения, в которой соблюдение правил школьной дисциплины обязательно, принимают отметку, как форму оценки учебной работы другим видам поощрения – сладости, игрушки, признают авторитет учителя.

Для детей со средней мотивацией к школьному обучению, характерно предпочтение занятий грамоты и счета занятиям «дошкольного» типа (рисование, пение, физкультура, труд), содержательное представление о подготовке к школе (освоение некоторых навыков чтения, счета, письма), низкий познавательный интерес, выбор таких видов поощрения, как сладости, игрушки, внешний мотив учения (привлекают красивые школьные предметы и внешний вид школьников), школьно-учебные ориентации в ситуации обязательного посещения школы, игровой мотив обучения в отличие от детей с высокой мотивацией.

У детей с низкой мотивацией к обучению в школе, а таких в классах 15 учеников, недостаточно развиты такие сферы: сфера познания (самостоятельное изучение окружающих предметов и явлений, использование окружающих предметов), что отрицательно сказывается на формировании социального и учебного мотива к обучению в школе; сфера социального мира (соответствие поведения правилам, этическим нормам точки зрения того, что «хорошо», что «плохо», взаимоотношения людей, последствия асоциального поведения), что влияет на несформированность принятия детьми школьных форм обучения; сфера быта (навыки помощи по дому, выполнение домашних обязанностей, бережного отношения к домашним вещам), в результате чего, формируется, как один из ведущих внешний мотив обучения в школе.

Работа педагога-психолога с первоклассниками с учетом их мотивационной готовности направлена на достижение следующих результатов: формирование положительного отношения к школе и учению у первоклассников; на повышение интереса к школьным урокам; повышение уровня эмоциональной сферы

первоклассников; формирование адекватной самооценки первоклассников; формирование коммуникативных навыков обучающихся на оптимальном уровне; формирование педагогической компетентности по отношению к первоклассникам, испытывающим трудности в обучении и поведении.

Выводы. Таким образом, мотивационная готовность к обучению в школе включает в себя развитую потребность ребенка в знаниях, умениях, отношении к школе и учению, внутреннюю позицию школьника, а также стремление к их совершенствованию. Учебная деятельность первоклассников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Каждый из мотивов в той или иной мере присутствует в мотивационной структуре школьника, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Наряду с осознанием общественной значимости школьного учения, умением подчинять свое «хочу» слову «надо», желанием трудиться и доводить начатое дело до конца, стремлением к успеху и адекватной самооценкой, мотивы учебной деятельности будут оказывать влияние на особенности обучения школьника. Мотивационная готовность к обучению в школе есть системное качество мотивационной сферы психики, позволяющее ребенку проявить себя полноценным субъектом учебной деятельности в соответствующей ситуации школьного обучения, т.е. с прилежанием и успехом осуществлять учебную деятельность в условиях обычного ее стимулирования.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Лайда, 2008. – 208 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – Москва: Дрофа, 2013. – 216 с.
3. Леонтьев А. Н. Хрестоматия по психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 2012. – 136 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 2010. – 192 с.
5. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 256 с.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до 7 лет) / Д.Б. Эльконин. – Москва: Интор, 2006. – 456 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент Басалаева Наталья Владимировна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 3 курса факультета педагогики и психологии Желонкина Юлия Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 3 курса факультета педагогики и психологии Южакова Ирина Олеговна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье описаны теоретические представления отечественных и зарубежных психологов относительно проблемы смысла и смысложизненных ориентаций, ценностных ориентаций человека. Рассмотрены особенности и виды ценностных ориентаций личности и особенности смысложизненных ориентаций личности. Представлены и описаны результаты исследования ценностных и смысложизненных ориентаций студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, смыслы, смысл жизни, жизненные цели, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Annotation. The article describes theoretical concepts of domestic and foreign psychologists concerning the problem of meaning and meaningful orientations, value orientations of a person. Features and types of value orientations of the individual and features of meaningful orientations of personality are considered. The results of the study of the students' value and meaningful orientations are presented and described.

Keywords: value orientations, meaningful orientations, meanings, meaning of life, life goals, terminal values, instrumental values.

Введение. Тема изучения ценностных и смысложизненных ориентаций будущих педагогов актуальна в связи с тем, что современное общество и образование предъявляют высокие требования к учителю. Современная эпоха – эпоха информационных технологий, мира без границ. Важно, чтобы рядом с ребенком, со школьником был умный, разбирающийся в современных технологиях учитель, который сам умеет ориентироваться в обилии информации, понимает плюсы и минусы виртуального пространства, при этом является личностью интересной, целеустремленной, и не лишенной общечеловеческих ценностей: любви, дружбы, доброты. Актуальность темы заключается и в том, что ценности и смысложизненные ориентации во многом определяют мировоззрение человека, как элемент структуры личности, ценностные ориентации представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения.

Формулировка цели статьи и задач. Целью данной статьи является описание результатов изучения особенностей ценностно-смысловой сферы студентов.

Задачи:

- На основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть теоретические аспекты изучения проблемы ценностно-смысловой сферы студентов.

- Рассмотреть особенности и виды ценностных ориентаций личности.
- Рассмотреть особенности смысловых ориентаций личности.
- Представить результаты экспериментального исследования ценностно-смысловой сферы студентов.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом в структуре личности. Они определяют поведение человека и отношение его к окружающему миру.

Ценностные ориентации проявляются в целях, убеждениях, интересах и других проявлениях личности при усвоении социального опыта.

Понятие «ценностной ориентации» возникло на стыке ряда наук - философии ценностей, аксиологии - теории ценностей, философской и культурной антропологии, социологии, социальной психологии. Именно «ценностные ориентации» выступают как звено, связующее различные подходы и системы знаний о поведении человека, как категория, с которой соотносятся различные понятия, привлекаемые философией, социальной психологией и социологией при изучении механизмов регуляции поведения [2].

Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [10].

Американский психолог Милтон Рокич рассматривал ценности как разновидность устойчивого убеждения, что некая цель или способ существования предпочтительнее, чем иной. Природа человеческих ценностей по Рокичу:

- Общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно не велико.
- Все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени.
- Ценности организованы в системы.
- Истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности.
- Влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения [8].

Формирование ценностей личности происходит еще в раннем детстве, а также в младшем школьном возрасте, и наиболее значимую роль в этом играют родители и те взрослые, которые окружают ребенка. Важным периодом является подростковый возраст, с одновременным формированием чувства взрослости. Задачей юношеского возраста является профессиональное самоопределение, формирование мировоззрения и целостной картины мира, в которой ценностные ориентации являются психологическими новообразованиями. В этот же период молодые люди начинают задумываться о смысле своей жизни, своем предназначении.

Категория смысла раскрывается как в трудах зарубежных, так и отечественных ученых. Представление о смысле как о жизненной задаче разработано в теории личности и психотерапии В. Франкла. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни Франкл рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Это «наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [11, с. 14].

А. Н. Леонтьев разрабатывал проблему личностного смысла в рамках теории деятельности. Он показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и целью его действия. Личностный смысл порождается отношением мотива к цели, при этом смыслообразующая функция принадлежит мотиву [3, с. 49].

Смысл зависит от уникального опыта и биографии субъекта. Нахождение смыслов зависит и от активности самого субъекта, от обучения и самообучения [9, с. 218].

М. С. Яницкий с соавторами, указывая, что ценности и смыслы тесно связаны между собой и взаимообусловлены, отмечает, что ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, «выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом» [13, с. 175-176].

Как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни, в тесной связи с понятиями «ценностные ориентации», «жизненные цели» и «смысл жизни» рассматриваются в психологии смысловые ориентации человека.

Научный интерес вызывает проблема исследования смысловых ориентаций человека на разных возрастных этапах, влияние тенденций развития современного общества на смысловые ориентации личности.

С целью изучения ценностно-смысловой сферы студентов, нами организовано экспериментальное исследование на базе Лесосибирского педагогического института - филиала СФУ, КГБПОУ «Енисейский педагогический колледж» в декабре 2017 года. Выборка представлена студентами в возрасте 18 - 24 лет в количестве 30 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Ценностные ориентации» (автор – М. Рокич) и методику «Смысловые ориентации» (методика СЖО) (автор - Д. А. Леонтьев).

Проанализировав результаты исследования, в котором испытуемым было предложено 2 списка ценностей (терминальных и инструментальных) по 18 в каждом, мы отмечаем, что существуют ценности, которые наиболее часто выбирают студенты как значимые для себя и ценности, которые чаще всего ставят на последнее место. Так, в списке терминальных ценностей, на первое место по значимости 20% респондентов ставят здоровье (физическое и психическое), также 20% респондентов выбирают наиболее значимой ценностью для себя счастливую семейную жизнь. Часто выбираемая ценность (1, 2, 3 место) у 36,7% респондентов это - любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Характеризуя ценности, наименее значимые для будущих педагогов (18, 17, 16 места в списке), мы отмечаем следующее: ценность «общественное признание» - у 26,7% респондентов; «удовольствие (отсутствие обязанностей, развлечения)» - 30% респондентов; «красота природы и искусства» выбрали 50% респондентов.

Таким образом, для современных студентов среди терминальных ценностей, т. е. ценностей цели, к которой, по их мнению, стоит стремиться, наиболее важными являются счастье в семье, любовь и здоровье. Это объясняется особенностями возрастного периода (юность и ранняя молодость) когда на первый план выходит потребность в близких отношениях для построения семьи.

В данной выборке испытуемых оказались незначимыми ценности, связанные с удовольствиями, природой, искусством и общественным признанием. Можно предположить, что это указывает на серьезное отношение молодых людей к своему времяпровождению, но не включающему что-то прекрасное, а скорее рациональное, при этом не ориентированное на общественное признание.

Анализируя инструментальные ценности, мы отмечаем, что самой значимой ценностью (1 место в списке) 26,7% испытуемых указывают «воспитанность (хорошие манеры, культура поведения)». В целом данную ценность считают значимой для себя (1, 2 и 3 позиция в списке) 46,7% испытуемых. Для 20% испытуемых значимой ценностью является «жизнерадостность». Другие 20% испытуемых выбирают «независимость (способность действовать решительно)». Такая ценность как «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)» значима также для 20% испытуемых. 26,6 % испытуемых выбирают на первых 3-х позициях «образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)», а 23,3% - «честность».

Незначимыми ценностями (18, 17, 16 место в списке) в данной выборке испытуемых оказались:

- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) для 73,3% испытуемых;
- непримиримость к недостаткам в себе и других для 50% испытуемых;
- исполнительность, дисциплинированность для 30% испытуемых.

Таким образом, среди инструментальных ценностей, которые являются средством достижения целей, большее количество студентов отдают предпочтение таким ценностям как воспитанность, жизнерадостность, честность и образованность, рационализм, независимость, а не выделяют, в качестве важных, высокие запросы, непримиримость к недостаткам, исполнительность.

Анализируя полученные данные по средним значениям мест, которые указывают студенты для каждой ценности мы установили, что наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов являются любовь, здоровье (физическое и психическое) и счастливая семейная жизнь. Как менее значимыми ценностями студенты выбирают общественное признание, переживание прекрасного в природе и искусстве, благосостояние и развитие других людей.

Среди инструментальных ценностей значимыми респонденты считают воспитанность, жизнерадостность и образованность. Не значимыми ценностями стали высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) и непримиримость к недостаткам в себе и других.

Таким образом, результаты исследования показывают, что современная молодежь ориентирована больше на индивидуальную личную жизнь, свои интересы, собственное образование, на достижение высоких результатов в жизни благодаря воспитанности, хорошим манерам, образованности и оптимизма.

Применив методику «Смысложизненные ориентации», мы проанализировали результаты, полученные по шкале «Цели в жизни» и констатируем, что высокий уровень выявлен у 43,3% испытуемых, средний уровень – у 33,3% студентов, низкий уровень – у 20% студентов. Данные указывают на наличие у респондентов (имеющих высокий уровень) целей в жизни, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», мы отмечаем, что высокий уровень показали 43,3% испытуемых, средний уровень выявлен у 23,3% студентов, низкий уровень – у 30% студентов.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Результат жизни, т. е. удовлетворенность самореализацией», мы констатируем, что высокий уровень показали 56,6% испытуемых, средний уровень выявлен у 26,6% испытуемых, низкий уровень – у 16,6% испытуемых. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

Мы отмечаем, что по шкале «Локус контроля - Я» высокий уровень выявлен у 60% испытуемых, средний уровень показали 16,6% испытуемых, низкий уровень – у 23,3% студентов. Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора. Низкие баллы свидетельствуют об отсутствии веры в свои силы контролировать события собственной жизни.

Проанализировав результаты, полученные по шкале «Локус контроля - жизнь», мы констатируем, что высокий уровень показали 33,3% испытуемых, средний уровень выявлен у 36,6% испытуемых, низкий уровень – у 30% респондентов. Студенты, с высоким уровнем по данной шкале, считают, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения. Для студентов, с низкими баллами, характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Анализируя результаты, полученные по общему показателю осмысленности жизни, мы отмечаем, что высокий уровень показали 50% испытуемых, средний уровень выявлен у 23,3% испытуемых, низкий уровень - у 26,6% респондентов.

Таким образом, у половины респондентов, участвующих в исследовании, выявлен средний или низкий уровень осмысленности жизни, и у половины – высокий.

Выводы. В результате исследования на основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы представлены теоретические аспекты изучения проблемы ценностно-смысловой сферы студентов, рассмотрены особенности и виды ценностных ориентаций личности и особенности смысловых ориентаций личности.

Проведенное экспериментальное исследование ценностно-смысловой сферы студентов показало, что для современных студентов среди терминальных ценностей, т. е. ценностей цели, наиболее важными являются счастье в семье, любовь и здоровье, а среди инструментальных ценностей, которые являются средством достижения целей, студенты отдают предпочтение таким ценностям как воспитанность, честность, образованность, рационализм и независимость, а так же жизнерадостность.

Можно предположить, что наряду пониманием смысла и жизненных ориентаций у многих студентов существуют и трудности в выстраивании своего жизненного перспективного плана. Кроме того, даже при наличии у современных студентов целей в будущем отмечается и неудовлетворенность своей жизнью в настоящем. Результаты исследования дают основания к дальнейшему изучению смысловых ориентаций студентов.

Изучение ценностно-смысловых ориентаций студентов дает возможность выявить степень их адаптации к новым социальным условиям и их инновационный потенциал. От того, какая ценностная основа будет сформирована у молодого поколения, во многом зависит будущее состояние общества. От того какими

ценностями обладает поколение молодых учителей зависит и то какие ценности они будут формировать у своих учеников. Формирование же ценностей происходит в процессе деятельности и реализуется через деятельность. Необходимо создать условия для организации целенаправленной совместной деятельности детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не дает готовых образцов нравственной и духовной культуры, а создает и вырабатывает их вместе с учениками, которые далее самостоятельно смогут выбрать цель, сформировать стратегию будущего поведения, исходя из индивидуальной системы ценностей и смысложизненных ориентаций.

Литература:

1. Басалаева Н.В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: дис... кандидата психол. наук. Барнаул, 2006.
2. Камбарова К. У. Ценностные ориентации — важнейший компонент структуры личности // Молодой ученый. — 2016. — №11. — С. 1808-1810.
3. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1994. – 228 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 567 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: дис... доктора психол. наук. М., 1999. 535 с.
7. Психологический словарь / под ред. Б. Зинченко, В. Мещерякова. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 479 с.
8. Рокич М. Методика Исследование ценностных ориентаций URL: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu> (дата обращения: 19.01.18)
9. Терехова Т. А., Белан М. А. Основные теоретические подходы к определению категорий смысла в отечественной и зарубежной психологии // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 5.
10. Философский энциклопедический словарь, 1987. С. 765.
11. Франкл В. Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. - 287 с.
12. Хайбулаева А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде // дис... канд. психол. наук. Махачкала. 2015. 194 с.
13. Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. 2013. № 1. С. 175–186.

Психология

УДК 159.9:370 (045)

преподаватель-исследователь кафедры психологии Валув Олег Сергеевич

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

преподаватель кафедры иностранных языков

и профессиональной коммуникации Бобкова Людмила Викторовна

Аккредитованное образовательное частное учреждение высшего образования

«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (г. Москва)

ИНТЕРЕС К СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫБОРА ВУЗА: СТОЛИЦА И ПЕРИФЕРИЯ

Аннотация. В статье представлена часть комплексного исследования профессионально-личностных координат выбора профиля и направленности вузовского обучения, включающая в себя изучение профессионально значимых интересов студентов. Выявлены и описаны особенности выраженности интересов студентов столичного и периферийного вузов к сферам деятельности, проанализирована их связь с выбранным профилем, направленностью обучения, спецификой организации образовательного процесса в столице и провинции, миссией вуза и общими тенденциями современного образования. Показано, что распределение и выраженность интересов к сферам деятельности указывает на тип соотношения внешней и внутренней мотивации студентов в контексте выбора вуза.

Ключевые слова: интерес к сфере деятельности, выраженность интереса, выбор вуза, профиль обучения, направленность обучения, столичный и периферийный вузы, студент, тип соотношения внешней и внутренней мотивации.

Annotation. The article introduces a part of the complex study of professional and personal dimensions that concern the choice of the profile type and the educational direction including professionally significant students' interests. Here we explore and describe the expression of students' interests features to the areas of activities in the metropolitan and provincial colleges; analyze these interests in the relation to the chosen profile type, direction of education, difference in educational process organization in the metropolis and in province, the missions of the colleges, and common tendencies in the contemporary education. In the context of college choice, we show that interests' distribution and expression in the areas of activity point at the type of intrinsic and extrinsic students' motivation correlation.

Keywords: interest to the area of activity, expression of interest, choice of college, profile type of education, direction of education, metropolitan and provincial college, student, type of intrinsic and extrinsic motivation correlation.

Введение. В 2016-2018 гг. на базе Московской Финансово-Юридической Академии (МФЮА, г. Москва) и Мордовского Государственного Педагогического Института им. М. Е. Евсевьева (МГПИ, г. Саранск) проведено комплексное изучение профессионально-личностных особенностей студентов, выбравших местом профессионального обучения столичный и периферийный вузы. Целью данной статьи является изложение результатов изучения особенностей выраженности интересов столичных и периферийных студентов к

сферам деятельности в контексте выбора места профессионального обучения. Актуальность сравнения выбираемых мест обучения по мере выраженности интересов студентов оценивается высоко в условиях нарастающих в стране и мире социально-экономических, психолого-педагогических и управленческих перемен во всех сферах человеческой жизни и деятельности. Образование становится не только профессионально интересным и жизненно важным делом, но делом интересной жизни и профессиональной жизнью интереса, а, следовательно, жизненным делом каждого интересующегося человека.

Изложение основного материала статьи. Понятие интереса в современной психологии и педагогике окончательно не определено, хотя его прикладное значение давно признано в образовательной практике. Интерес как психологическая категория относится к понятиям потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер личности. Нам удобно понимать «интерес как особую психологическую потребность личности в определенных предметах и видах деятельности как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей» [5, с. 139]. Введем важное различие: интерес к профессии не тождествен профессиональному интересу.

Профессиональный интерес к чему-то есть интерес человека, уже являющегося профессионалом, а, значит, принадлежащего к определенному профессиональному сообществу и, в силу этого факта, руководствующегося системой профессиональных взглядов, убеждений, правил, норм, отношений. Профессиональный интерес исходит из профессионального взгляда на человека и мир, из занимаемой профессиональной позиции, связанной с доминирующей картиной мира, мировоззрением и стилем профессиональной деятельности. Возникновению профессионального интереса должны предшествовать выбор профессии и самоопределение. Интерес к профессии исходит из личных предпочтений в многообразии социокультурной деятельности, связанных с системой ценностей, мировоззрением и образом жизни. Этот интерес в своем развитии – из социальных потребностей, пути удовлетворения которых человек начинает искать в глубоком детстве. В профессиональном как разновидности социального и культурного интересуют другие общественные формы организации и самоорганизации жизни, иные ценности и межличностные границы, новые возможности и т.п. Интерес к профессии может быть профессиональным, т.е. исходить от профессионала (например, когда физик интересуется химией), или личностным, т.е. исходить от заинтересованного лица (например, когда ребенок интересуется профессией родителя). Так, «интерес выступает как отношенческий компонент в стратегии личностно-профессионального и жизненного поведения» [9, с. 96]. На этапе выбора профессии и выбора места профессионального обучения возникают особые *профессионально значимые интересы – интересы к сферам деятельности, профильным по отношению к предпочитаемой в вузе или уже выбранной человеком профессии*. Так, «сложное многообразие моделируемых в образовательной среде жизненных сфер учащегося создаёт основу для его самореализации» [3, с. 99], если, в свою очередь, профессионально значимые интересы закладываются в основаниях таких моделей и социокультурных практик.

В настоящей статье описаны результаты выявления профессионально значимых интересов студентов к сферам деятельности при выборе профиля обучения в вузе. В данном исследовании исходим из следующего ряда теоретических предпосылок и практических разработок: выбор вуза как места профессионального обучения «не означает выбора профессии» [2, с. 297]; контекст выбора вуза может быть задан как в *прямой* (выбор передо мной в настоящем моменте времени), так и в *обратной* (выбор передо мной в прошедшем моменте времени) временной перспективе в зависимости от логики и задач исследования; мотивация выбора вуза изучена как «мотивационная соотносительность выбора профессии» [там же, с. 305]; выбор вуза предполагает ориентировку в профильных сферах деятельности вуза и выражение своего интереса к ним; интерес к профильным сферам деятельности вуза определяется не только их модальностью, но и уровнем выраженности самого интереса. Основываясь на определении *мотивационной соотносительности* [там же, с. 300], используется обратная временная перспектива контекста выбора вуза. Профессионально значимые интересы в обратной временной перспективе контекста выбора вуза могут быть изучены только у студентов, прошедших адаптационный период. В исследовании приняли участие 110 студентов 2-3 курсов очной формы обучения направлений подготовки: «Правовое обеспечение», «Банковское дело», «Компьютерное программирование», «Архитектура и дизайн» (МФЮА, общее количество 55 человек); «География. Биология», «Биология. Химия», «Технология. Информатика», «Психология образования» (МГПИ, общее количество 55 человек). Для изучения интересов к сферам деятельности применена методика «Профиль» («Карта интересов» А. Голомшток в модификации Г. В. Резапкиной), представляющая анкету из 50 утверждений, к которым предлагается отнестись положительно или отрицательно [10]. Количество баллов, показывающих наивысшую меру выраженности интересов к одной сфере, равно 5. Для соотносения полученных данных с перечисленными профилями обучения выделено по три контрольных сферы: для МФЮА – № 6, 7, 9; для МГПИ – № 2, 5, 8 (табл. 1, Сферы деятельности). Математическая обработка данных произведена в программе MS Office Excel 2007.

Среди наиболее интересующих студентов сфер (табл. 1, Среднее значение) – сферы № 9, 6, 10. Наименее интересными для студентов оказались сферы № 1, 3, 4 (табл. 1, Ранг, Среднее значение), что может быть объяснено физико-математической, информационно-технологической направленностью этих сфер. Выбранные вузы, напротив, имеют общественно-гуманитарную направленность, отличаются практико-ориентированной системой обучения. Согласно заявленной миссии вуза («укрепление российской государственности» [8, с. 1]), в МФЮА особое внимание уделяется экономическим, юридическим основам [6] профессионального обучения и общественно-патриотическому воспитанию молодежи [1]. Миссия МГПИ – «подготовка педагогических кадров для сферы образования, культуры, физической культуры и спорта» [7, с. 1], поэтому к числу приоритетных принадлежат психолого-педагогические [4], физкультурно-оздоровительные основы профессиональной подготовки и спортивно-патриотического воспитания студентов [11]. Рассмотрим подробнее выраженность интересов к сферам деятельности студентов столичного и периферийного вузов.

Наиболее интересными (табл. 1, МФЮА, Ранг) для студентов МФЮА выступают сферы № 9, 6, 10, 8; наименее интересными – № 1, 3, 4, 2. Диапазон выраженности интересов студентов МФЮА составляет 2,11 балла. Обращаясь к контрольным сферам, отметим совпадения с двумя из них: № 6 и 9. Контрольная сфера № 7 занимает 5-й ранг, а отмеченные как наиболее выраженные сферы № 8 и 10 занимают 4-й и 3-й ранги соответственно.

Результаты изучения выраженности интересов студентов к сферам деятельности по методике «Профиль»

№ п/п	Сферы деятельности	Выраженность интересов студентов, в баллах				
		МФЮА	Ранг*	МГПИ	Ранг*	Среднее значение
1	Физика и математика	1,2	10	2,29	9	1,745
2	Химия и биология	2,15	7	2,8	1	2,475
3	Радиотехника и электроника	1,76	9	2,36	7	2,06
4	Механика и конструирование	1,96	8	2,18	10	2,07
5	География и геология	2,27	6	2,67	4	2,47
6	Литература и искусство	2,91	2	2,75	3	2,83
7	История и политика	2,45	5	2,51	6	2,48
8	Педагогика и медицина	2,67	4	2,33	8	2,5
9	Предпринимательство и домоводство	3,31	1	2,76	2	3,035
10	Спорт и военное дело	2,84	3	2,62	5	2,73

Примечания: *ранжирование произведено в порядке убывания значений

Получены данные о распределении студентов МФЮА по уровням интересов к сферам (табл. 2, МФЮА): № 6 – ярко выраженный интерес у 16,36%, средне выраженный интерес у 43,64%, слабо выраженный интерес у 40%; № 7 – ярко выраженный интерес у 10,9%, средне выраженный интерес у 43,64%, слабо выраженный интерес у 45,45%; № 9 – ярко выраженный интерес у 23,63%, средне выраженный интерес у 54,55%, слабо выраженный интерес у 21,81%; № 8 – ярко выраженный интерес у 12,72%, средне выраженный интерес у 47,28%, слабо выраженный интерес у 40%; № 10 – ярко выраженный интерес у 14,54%, средне выраженный интерес у 50,9%, слабо выраженный интерес у 34,55%; № 1 – ярко выраженный интерес у 3,63%, средне выраженный интерес у 12,73%, слабо выраженный интерес у 83,64%; № 2 – ярко выраженный интерес у 5,46%, средне выраженный интерес у 36,36%, слабо выраженный интерес у 58,18%; № 3 – ярко выраженный интерес у 9,09%, средне выраженный интерес у 25,46%, слабо выраженный интерес у 65,45%; № 4 – ярко выраженный интерес у 3,63%, средне выраженный интерес у 38,19%, слабо выраженный интерес у 58,18%.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням выраженности интересов к сферам деятельности по методике «Профиль»

Изучаемые параметры	МФЮА			Изучаемые параметры	МГПИ		
	I	II	III		I	II	III
1*	2	7	46	1*	5	23	27
2*	3	20	32	→2**	7	23	25
3*	5	14	36	3*	3	24	28
4*	2	21	32	4*	3	19	33
5	2	21	32	→5**	0	36	19
→6**	9	24	22	6**	9	20	26
→7	6	24	25	7	4	26	25
8**	7	26	22	→8*	3	19	33
→9**	13	30	12	9**	6	26	23
10**	8	28	19	10	6	25	24

Примечания: сферы деятельности: 1 – физика и математика, 2 – химия и биология, 3 – радиотехника и электроника, 4 – механика и конструирование, 5 – география и геология, 6 – литература и искусство, 7 – история и политика, 8 – педагогика и медицина, 9 – предпринимательство и домоводство, 10 – спорт и военное дело; * – сферы деятельности с наименее выраженным интересом, ** – сферы деятельности с наиболее выраженным интересом, → – контрольные параметры; уровни выраженности интересов студентов: I – яркая выраженность интереса, II – средняя выраженность интереса, III – слабая выраженность интереса

В наиболее интересных сферах число студентов со средней и слабой выраженностью интересов значительно превышает число имеющих яркую выраженность, за исключением профильной сферы № 9, где количество студентов с яркой и слабой выраженностью примерно одинаково, а количество студентов со средней выраженностью интересов превышает каждое из них примерно вдвое. Число студентов со средним и слабым уровнями выраженности интереса к сферам № 6, 8 примерно одинаково, а количество студентов с соответствующими уровнями в сферах № 9, 10 отличается почти в два раза. Следовательно, большинство студентов МФЮА выражает наибольший интерес к тем сферам деятельности, которые в большей степени (№ 10) и в меньшей степени (№ 9) зависят от государственного обеспечения. По двум из трех контрольных параметров студенты столичного вуза в подавляющем большинстве имеют средний и слабый уровни выраженности интересов, что подтверждает недостаток внутренней мотивации к обучению и *авторитарный тип соотношения внутренней и внешней мотивации* выбора места профессионального обучения студентами МФЮА [2, с. 305].

Наиболее интересными (табл. 1, МГПИ) студенты МГПИ отметили сферы № 2, 9, 6, 5; наименее интересными – № 4, 1, 8, 3. Диапазон выраженности интересов составляет 0,62 балла, что примерно в три раза меньше аналогичных данных студентов МФЮА. Из контрольных сфер среди наиболее интересных

отмечены № 2, 5. Контрольная сфера № 8 занимает восьмое место по рангу и отмечена в числе наименее интересных из общего перечня. Для сравнения: ни одна из контрольных сфер МФЮА не попала в число наименее интересных. Сферы № 6, 9 имеют 3-й и 2-й ранги соответственно. Получены данные о распределении студентов МГПИ по уровням интересов к сферам (табл. 2, МГПИ): № 2 – ярко выраженный интерес у 12,72%, средне выраженный интерес у 41,83%, слабо выраженный интерес у 45,45%; № 5 – ярко выраженный интерес отсутствует, средне выраженный интерес у 65,45%, слабо выраженный интерес у 34,55%; № 8 – ярко выраженный интерес у 5,46%, средне выраженный интерес у 34,54%, слабо выраженный интерес у 60%; № 9 – ярко выраженный интерес у 10,92%, средне выраженный интерес у 47,27%, слабо выраженный интерес у 41,81%; № 6 – ярко выраженный интерес у 16,36%, средне выраженный интерес у 36,36%, слабо выраженный интерес у 47,28%; № 1 – ярко выраженный интерес у 9,09%, средне выраженный интерес у 41,82%, слабо выраженный интерес у 49,09%; № 3 – ярко выраженный интерес у 5,46%, средне выраженный интерес у 43,64%, слабо выраженный интерес у 50,9%; № 4 – ярко выраженный интерес у 5,46%, средне выраженный интерес у 34,54%, слабо выраженный интерес у 60%. Ситуация с наиболее выраженными интересами повторяется в обоих вузах: в их число входят две контрольные сферы и две, имеющие опосредованное отношение к профилю обучения. В наиболее интересных сферах количество человек, имеющих среднюю и слабую выраженность интересов, значительно превышает количество имеющих яркую выраженность. Количество студентов среднего и слабого уровней выраженности интереса к сферам № 2, 6, 9 примерно одинаково. В контрольной сфере № 5 подавляющее большинство студентов имеют среднюю выраженность интересов, и в то же самое время нет ни одного человека, имеющего яркую выраженность. К профильной сфере № 8, имеющей педагогическую направленность, подавляющее большинство студентов беспрецедентно слабо выражает интерес; она входит в число наиболее интересных студентам МФЮА, не являясь профильной. Контрольная для студентов МФЮА сфера № 7 в обоих вузах примерно одинаково распределена по количеству выразивших интересы студентов. Таким образом, студентам МГПИ важна не столько направленность вузовского обучения, сколько его профиль (сферы № 2, 5), что подтверждает *экзистенциальный тип соотношения внутренней и внешней мотивации* выбора места обучения [2, с. 305]. Примечательно, что сферы № 6, 9 – контрольные для МФЮА – избраны студентами МГПИ как наиболее интересные (не профильные). Напротив, контрольные сферы № 2, 5, оказавшиеся в числе наиболее интересных для студентов МГПИ, в МФЮА не являются профильными и входят в число наименее интересных.

Выводы. В контексте выбора вуза интересы студентов к сферам деятельности соотносятся с осваиваемым уровнем образования, направленностью обучения, тенденциями политики в сфере образования, столичной и периферийной спецификой. В столичном вузе наиболее интересны сферы, заданные в стране системой общественно-патриотического воспитания, и сферы, связанные с необходимостью адаптации к условиям выживания в мегаполисе. Система отбора и пребывания там технократичнее и бескомпромисснее. В периферийном вузе больше внимания уделяют социальному и материальному положению студента, его личностному складу, что роднит со школой. В отличие от провинции, формализация и упрощение отношений между участниками образовательного процесса есть естественное следствие жизни в мегаполисе. К числу профильных сфер прилагают те, в которых развиты умения и навыки не достаточны, но необходимы в выбранной профессии; однако они попали в число наименее интересных. В вузовских формах активности данным сферам уделяется мало внимания.

Выявлено совпадение интересов студентов столичного и периферийного вузов к сферам, связанным с общечеловеческими ценностями, что объясняется направленностью обучения, культурно-историческими особенностями, имиджем и стилем воспитания данных вузов. В МГПИ студенческие интересы имеют относительно равномерную выраженность: различия в интересах между сферами статистически незначимы. Интересы студентов МФЮА выражаются категоричнее: если сферы деятельности крайне интересны или малоинтересны, то количественно это определяется порядковой разницей. В МФЮА диапазон выраженности интересов студентов примерно в три раза выше, больше количество человек с ярко выраженным интересом к профильным сферам: студенты столичного вуза выражают свои интересы спонтаннее. Здесь направленность вуза и выбранные студентами профили во многом пересекаются и связаны с общечеловеческими ценностями, являются обязательными для изучения. Направленность МГПИ связана с этими ценностями, а выбранные профили имеют узкопрофессиональную специфику. Поэтому для студентов существует качественное различие в подготовке – с одной стороны, профессионально значимый профиль (при недостатке связи с общечеловеческими ценностями); с другой стороны, обязательно освоение педагогической деятельности по направленности вуза (при возникающем избытке в ней общечеловеческих ценностей).

Распределение и выраженность интересов к сферам деятельности при выборе места профессионального обучения исходит из типа соотношения внешней и внутренней мотивации. Студенты МФЮА, имеющие авторитарный тип соотношения, пассивно приняли условия вуза, поэтому их интересуют профессионально и общечеловечески значимые сферы, выраженность интереса к ним спонтанна, не требует дополнительных усилий. Интересы исходят из недостатка развитой внутренней мотивации, низкой осознанности выбора места обучения и необходимости освоения образовательной программы, т.е. возникает *приоритет места над деятельностью*: столичные студенты опираются на занятое ими место в вузе (мегаполисе) и, исходя из этого, спонтанно выражают интересы, поляризуя их. В таком выражении утрачивается собственно «интересность» того, чем они реально занимаются (не столько интересуются, сколько выражают).

В провинции выбор мест обучения ограничен профильными сферами деятельности, поэтому, выбирая профиль, студенты МГПИ столкнулись с неизбежным влиянием педагогической направленности вуза. Они имеют экзистенциальный тип мотивационного соотношения и тем самым дополняют круг своих интересов сферами, связанными с общечеловеческими ценностями. Это компенсирует прикладываемые ими личностные усилия в преодолении барьеров принятия направленности вуза. Отсюда выраженность их интересов не так категорична, как у студентов МФЮА: она сосредоточена на интересующем их непосредственно (не столько выражают, сколько интересуются). Возникает *приоритет деятельности над местом*: провинциальные студенты опираются на выбранную ими деятельность и, исходя из этого, деполаризуют в обучении профиль и направленность вуза. Они более внимательно и осознанно относятся к тому, кем быть, чем к тому, где быть. В этом смысле в столице место профессионального обучения «привязано» к виду профессиональной деятельности и ее особенностям, опирается на них. Столичные

студенты более ориентированы на то, где они будут (учиться, работать, жить), чем на то, кем они при этом будут.

Литература:

1. Андреев, В. В. Использование основных технологий и принципов экономики образования при формировании инновационно-внедренческой среды вуза / В. В. Андреев, Ю. С. Паршина // Вопросы региональной экономики. – 2016. – Т. 29. – № 4. – С. 138-145.
2. Бобкова, Л. В. Мотивация выбора места профессионального обучения студентов столичного и периферийного вузов / Л. В. Бобкова, О. С. Валуев // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология»: сб. науч. трудов / под ред. А. В. Глузмана. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 1. – С. 295-307.
3. Валуев, О. С. Психологическая безопасность самореализации профессиональных ресурсов учащегося в тренинге субъекта творчества / О. С. Валуев // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. – 2016. – № 5. – С. 98-102.
4. Валуев, О. С. Территория вуза – территория, свободная от табачного дыма / О. С. Валуев // Актуальные проблемы современного общества. – 2013. – № 1. – С. 92-96.
5. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
6. Жариков, В. В. Бизнес-инкубаторы в высших учебных заведениях как элемент формирования малого и среднего инновационного бизнеса на рынке рециклинговых технологий в России / В. В. Жариков, С. А. Гусев // Вестник Московского финансово-юридического университета. – 2017. – № 2. – С. 67-68.
7. МГПИ: слово ректора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mordgpi.ru/entrants/word-rector/> 28.01.2018. – Заголовок с экрана.
8. МФЮА: основные сведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mfua.ru/sveden/common/> 28.01.2018. – Заголовок с экрана.
9. Петелина, Е. А. Профессиональный интерес педагога-хормейстера / Е. А. Петелина // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 1. – С. 96-97.
10. Резапкина, Г. В. Отбор в профильные классы / Г. В. Резапкина. – М.: Генезис, 2006. – 124 с.
11. Kokurin, A. V. Regional Physical Culture and Healthy Lifestyle Research and Promotion Centre: Role in Academic Education / A. V. Kokurin, T. I. Shukshina, P. V. Zamkin, V. V. Miroshkin // Theory and Practice of Physical Culture. – 2016. – № 8. – С. 6.

Психология

УДК: 316.6:371.1:37.018.4

старший преподаватель кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Горынина Вера Сергеевна

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)» (г. Казань)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению психологических особенностей будущих педагогов инклюзивного образования. В работе актуализируется необходимость формирования социальной активности как самих педагогов, так и обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В статье описываются основные психологические характеристики будущих педагогов инклюзивного образования и предлагаются методы развития их социальной активности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, социальная активность, тип сознания, деятельностный тип сознания, созерцательный тип сознания, комплексная психологическая диагностика общения, самооценка, уровень притязаний.

Annotation. This article is devoted to the study of psychological characteristics of future educators in inclusive education. The work actualizes the need to form a social activity of both teachers themselves and students with disabilities and limited health opportunities. The article describes the main psychological characteristics of future educators in inclusive education and suggests methods for the development of their social activity.

Keywords: inclusive education, students with disabilities and limited health opportunities, social activity, type of consciousness, active type of consciousness, contemplative type of consciousness, complex psychological diagnosis of communication, self-esteem, level of claims.

Введение. В контексте развития инклюзивного образования подготовка будущих педагогов становится все более сложной, так как будущие педагоги должны знать не только, как учить «обычных» детей, но и детей с особыми образовательными потребностями. В этих условиях становится чрезвычайно важным развивать как академические, так и жизненные навыки обучающихся. В связи с этим приобретают большое значение не только профессиональные, но и личностные качества будущих педагогов.

Для детей и подростков с особыми образовательными потребностями важно не только адаптироваться к жизни, но и стать активным ее участником и способствовать ее изменению. Целью воспитания и обучения является формирование не зависимой позиции детей и подростков с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а активной позиции в отношении своей жизни и жизни людей вокруг. Учитель играет очень важную роль в формировании активной позиции обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

Изложение основного материала статьи. Социальная активность педагога – это качество личности, отраженное в его характере, активности, способности мотивировать других людей на активность с целью трансформации себя и общества.

Мы провели исследование, позволившее выяснить, насколько будущие учителя готовы к развитию социальной активности у обучающихся. Мы исследовали особенности сознания, общения, самооценки, уровня притязаний будущих педагогов, психологов и логопедов.

Для диагностики мы использовали следующие методики:

1. Анкета, позволяющая выявить уровень социальной активности личности.
2. Психометрический тест С. Деллингер.
3. Методика исследования самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации

Прихожан.

4. Тест преобладающего типа сознания (ТПТС) (Г.В.Акопов, Т.В.Семенова).
5. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО) (Г.В.Акопов, Т.В.Семенова).

Целью исследования было выявление психологических особенностей будущих педагогов. Оно является частью более широкого исследования психологических особенностей лиц с нарушениями зрения и без с различными уровнями социальной активности.

Выборку составили 68 человек, из которых 11 человек – студенты заочного отделения (уже работающие в системе образования), 57 человек – студенты очного отделения направлений подготовки «Логопедия», «Педагогика», «Педагогика и психология». Возраст студентов очного отделения 18-23 года, заочного – 21-55 лет, 2 испытуемых мужского пола, 66 – женского.

Результаты опроса показали, что большинство студентов (49 человек) имеют низкий уровень социальной активности, 17 человек - средний уровень, и только 2 студента показали высокий уровень социальной активности. Мы также отметили, что учащиеся последнего года обучения имели более высокие показатели активности, чем студенты первого курса. Было бы интересно отследить изменение уровня социальной активности человека в течение его жизни.

По результатам анализа диагностики самооценки выяснилось, что у большинства студентов (58,8%) адекватная самооценка (средняя и высокая). 11,8% испытуемых показали низкую самооценку, также 11,8% - завышенную. Еще 17,6% студентов показали противоречивые данные. Нельзя однозначно определить уровень их самооценки, т.к. по отдельным шкалам она низкая и средняя, по некоторым – высокая или завышенная. В таком случае можно говорить о противоречивой самооценке.

Уровень притязаний у 54,4% испытуемых оказался завышенным (более 93). 44,1% студентов показали адекватный уровень притязаний, а 1,5% - смешанный, когда наряду с низкими оценками имели место и завышенные оценки.

По результатам диагностики по психометрическому тесту Деллингер оказалось, что 30,9% испытуемых выбрали зигзаг, 29,4% - круг, 20,6% - треугольник, 13,2% - квадрат и 5,9% - прямоугольник. Таким образом, можно сказать, что среди будущих педагогов преобладают творческие личности и личности, направленные на общение с другими людьми и помощь им.

Сознание является одной из основных категорий психологии. В философской, психологической, социологической, исторической и политической литературе можно найти большое количество определений данного явления. С точки зрения психологии в общем виде можно сформулировать определение сознания как формы отражения объективной действительности в психике человека как общественно-исторического существа. С. Л. Рубинштейн выдвинул идею о детерминации внешних причин через внутренние условия, другими словами о том, что сознание и проявляется и формируется в деятельности [4]. Представители Самарской школы психологии сознания дополняют данный принцип, вводя новую категорию «созерцание», которая рассматривается как дополнительная к категории деятельности [5]. Определение созерцания и деятельности как дихотомии дает возможность предположить преобладание у личности того или иного состояния сознания.

Г.В. Акопов и Т.В. Семенова (Самарский научный центр психологии сознания) разработали диагностический инструментарий, позволяющий определить преобладающий тип сознания («Тест преобладающего типа сознания» © Г.В.Акопов, Т.В.Семенова, 2014) [1].

В первой части теста испытуемым предлагается оценить интенсивность ощущений, которые возникают при предъявлении того или иного стимула. Стимулы представляют различные модальности (слуховая, зрительная, тактильная, ольфакторная, вкусовая), например, «запах сирени», «шум дождя», «вкус лимона» и т.д. Кроме того, испытуемым предлагается написать те стимулы, которые легко вспоминаются и воспринимаются как интенсивные. Таким образом, в данной части теста мы можем оценить индивидуальную чувствительность испытуемого, преобладание той или иной модальности и интенсивность ощущений.

Вторая часть теста представляет собой список различных видов активности (деятельности), которые испытуемым предлагается оценить с точки зрения предпочтения и желания заняться ими (петь, танцевать, рисовать и т.д.). В данной части теста мы можем оценить отношение испытуемого к той или иной деятельности, а также активности в целом.

Третья часть теста представляет собой ситуацию альтернативного выбора между пассивным видом активности (наблюдение, слушание и т.д.- созерцание) и активной деятельностью (рисование, движение, и т.д. - деяние) в аналогичных условиях. По результатам выбора предпочитаемой активности можно сделать вывод о преобладании того или иного индивидуального типа сознания. Авторы теста (Г.В. Акопов и Т.В. Семенова) выделили следующие типы:

- созерцательный тип сознания - с преобладанием созерцательности над деятельностной активностью;
- деятельностный тип сознания - с преобладанием деятельностной активности над созерцательностью;
- критический тип сознания - с созерцательностью и деятельностной активностью, имеющими равную степень значимости;
- неопределенный тип сознания - с преобладанием ошибок, пропусков, неоправданно низкого (0–1 балл) или недифференцированно высокого (все оценки 5 баллов) уровней балльной оценки [1].

Преобладающий тип сознания будущих педагогов

Тип сознания	Комментарий	Частота (%)
1. Созерцательный	Тип созерцания	79,4
	1.1. Созерцательная лень(Сл) – гармоничность, определенность	74,1
	1.2. Созерцательный сон (Сс) – сомнения, неопределенность	11,1
	1.3. Деятельностное созерцание(Са) – созерцательная активность	14,8
2. Деятельностный		13,2
3. Критический		7,4
4. Неопределенный		0

Как мы видим, большинство студентов (79,4%) имеют созерцательный тип сознания. Однако эта группа гетерогенна, так как могут преобладать различные варианты созерцания. У 74,1% созерцателей преобладает вариант «созерцательной лень», то есть гармония, последовательность в принятии решений. 11,1% созерцателей могут быть отнесены к подтипу «созерцательный сон», который характеризует неопределенность и несогласованность. И 14,8% испытуемых из категории созерцателей могут быть отнесены к подтипу «созерцательной деятельности», это категория людей, которые не выходят за рамки созерцания, но склонны к активной деятельности. Эта категория очень близка к той части испытуемых, которую мы называем «активными людьми», с преобладанием деятельностного типа сознания. 13,2% испытуемых показали преобладание деятельностного типа сознания, эти субъекты более склонны к активности в данной ситуации. 7,4% испытуемых показали критический тип сознания, когда нет явного преобладания созерцания или активности, они одинаково развиты.

Возможно, преобладание созерцания в группе студентов связано с тем, что в подростковом возрасте во время обучения в Университете возможностей для проявления активной деятельности меньше. Стоит также отметить, что среди студентов как дневного, так и заочного отделения преобладает такое созерцание, как «созерцательная лень», то есть это чистое преобладание созерцательного типа сознания, склонного воспринимать, наблюдать, чувствовать, слушать окружающий мир. Возможно, это связано с особенностями преобладания образовательной деятельности, которая направлена на восприятие информации.

Представители Самарской школы психологии сознания (Г. В. Акопов, Т. В. Семенова) рассматривают общение с точки зрения социально-коммуникативной парадигмы, выделяющей два фактора сознания – контакт и свободу. Общение рассматривается авторами с точки зрения общительности в целом, направленности личности, стилей, уровней и сфер общения [2].

Для проведения исследования особенностей общения у лиц юношеского и среднего возраста, имеющих нарушения зрения и не имеющих таковых, мы использовали методику, разработанную представителями Самарской школы психологии сознания (Г. В. Акопов, Т. В. Семенова) - «Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО)», и включающую 16 параметров общения [2]. Данная методика позволяет комплексно оценить коммуникативные особенности человека. По результатам проведения данной методики можно сделать выводы об общем уровне общительности, о направленности общения по модальности (когнитивная, аффективная, организационная), о направленности общения по объекту (эгоцентрическая, альтруистическая, контекстная), о преобладающем стиле общения (директивный, конвенциональный, консолидирующий), об уровне общения (контактный, информационный, смысловой, рефлексивный) и о преобладающей диалогичности (внешней или внутренней) [2].

По первому параметру «Общительность» выявляется общий уровень общительности. В группе студентов очного отделения по данному параметру выявлено преобладание высокого уровня общительности (51,5%), таких студентов можно охарактеризовать как очень общительных. У 48,5% уровень общительности средний.

С точки зрения модальности общения, то есть направленности его на знания, эмоции или поведение, во всех исследуемых группах можно выделить одну тенденцию – преобладание аффективной направленности (50%).

То есть для большинства исследуемых основной задачей общения является получение эмоций. Далее по степени распространенности в нашей выборке идет когнитивная направленность, то есть ориентация на знания, на получение информации в ходе общения (33,8%). Организационная направленность общения представлена в меньшей степени (3%). Как мы видим, менее всего организационная направленность характерна для студентов, для которых наиболее значимыми все же являются эмоции и информация, получаемые в ходе общения, а деловая составляющая общения менее важна. Также в ходе исследования был выявлен смешанный тип направленности по модальности общения – сочетание когнитивной и аффективной направленности, гораздо реже встречается сочетание аффективной и организационной направленности, и лишь в одном случае во всей выборке встретилось сочетание когнитивной и организационной направленности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональная составляющая является наиболее значимой для большинства испытуемых

По объекту общения, то есть, на кого оно направлено, в группе студентов преобладающей является альтруистическая направленность общения, то есть направленность на собеседника, на партнера общения (48,5%).

Эгоцентрическая направленность «на себя» во всех группах представлена примерно одинаково (14,7% у студентов). В значительной степени во всех группах представлена смешанная направленность чаще в сочетании «альтруистическая-контекстная», реже – «эгоцентрическая-контекстная».

Следующий анализируемый параметр – стили общения. У испытуемых доминирует конвенциональный стиль, который основан на принципе договоренности, согласовании различных позиций, на следовании общепринятым правилам, нормам общения (54,40).

Консолидирующий стиль общения характеризуется выстраиванием собственной позиции без нарушения интересов и с учетом мнения других; участники общения могут вести себя совершенно по-разному, в зависимости от своих личностных особенностей, но неизменно стараясь способствовать общему согласию,

личные предубеждения не мешают им находить преимущества альтернативных точек зрения. Консолидирующий стиль преобладает у 14,70%. В меньшей степени представлен директивный стиль общения, то есть стремление к отстаиванию своей позиции, непринятие возражений характерно только 5-9% испытуемых. В значительной степени также представлен смешанный стиль общения, то есть отсутствие явного преобладания одного стиля, возможно, меняющийся стиль в зависимости от ситуации общения (23,50%), чаще все же в сочетании конвенционального и консолидирующего стилей.

Авторы методики выделяют четыре уровня общения: контактный, информационный, смысловой и рефлексивный. То есть, общение может осуществляться на разных уровнях – контакт – минимальное необходимое условие для осуществления общения, может быть поверхностным; информационный уровень предполагает общение на уровне обмена информацией; смысловой – обмен смыслами; рефлексивный – способность увидеть и осознать всю ситуацию общения и себя в ней. В группе студентов у большинства испытуемых (35,3%) преобладает контактный уровень общения, далее идет информационный (23,5%), рефлексивный (8,8%), смысловой (3%).

То есть, большая часть студентов общается лишь на уровне формального контакта или передачи информации.

Во всех группах испытуемых достаточно обширную группу составляют лица, набравшие одинаковое количество баллов по разным уровням общения (чаще всего это контактный и информационный уровень, или три из четырех типов), то есть имеющие смешанный тип (29,40%).

Параметр «диалогичность общения» дает возможность сделать вывод о преобладании внешней или внутренней диалогичности. В выборке студентов преобладает у большинства испытуемых диалогичность внутренняя (48,5%), то есть имеется внутренний собеседник, который осознается или не осознается как часть «Я».

Выводы. Таким образом, результаты показали, что большая часть испытуемых студентов, будущих педагогов, имеет низкий уровень социальной активности, адекватный уровень самооценки, высокий уровень притязаний, созерцательный тип сознания и высокий уровень коммуникабельности. Поэтому мы можем определить тип будущих учителей как «общительный созерцатель». Итак, вопрос в том, как сделать из «общительного созерцателя» «общительного творца»? В этой связи мы считаем, что подготовка будущих учителей, особенно в условиях инклюзивного образования, должна включать обучение и различные виды деятельности, которые повышают уровень активности личности.

Мероприятия, которые мы предлагаем для повышения социальной активности будущих педагогов: Олимпиада по инклюзивному образованию, тренинги по развитию социальной активности, тренинг-размышление об альтруизме и эгоизме, вовлечение в социальные мероприятия (студсовет, волонтерская деятельность и т.д.), выходы в организации с самостоятельной организацией игр и праздников для детей, разработка проектов.

Литература:

1. Акопов, Г. В., Семенова Т. В. Созерцание: диагностический инструментарий (Тест преобладающего типа сознания. Диагностика склонности к созерцанию. Анкета «Созерцание»): Методическая разработка к курсу «Психология сознания» / Сост. Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. – Самара ПГСГА, 2015. – 52 с.
2. Акопов, Г. В., Семенова, Т. В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): методическая разработка для бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Социальная психология» / Г. В. Акопов, Т. В. Семенова (сост.). – Самара: ПГСГА, 2015. – 30 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб.заведений / Г.М. Андреева. - 5-е изд., испр. и доп. - Москва :Аспект Пресс, 2014. - 362 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»)
5. Семенова, Т. В. Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике / Соавторы: Г. В. Акопов, В. И. Тюрин-Авинский, Л. В. Давыдкина / Под общей редакцией Г.В. Акопова. Самара, ООО «Порто-принт», 2017. 286 с.

Психология

УДК:159.9

преподаватель – исследователь, психолог отдела морально-психологического обеспечения управления по работе с личным составом Евтушенко Евгений Анатольевич
Управление Министерства Внутренних Дел России по Белгородской области (г. Белгород);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Карнаухов Владимир Александрович
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫМИ И СТАРОСЛУЖАЩИМИ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ

Аннотация. В представленной статье анализируются особенности использования сотрудниками полиции разных механизмов coping поведения в контексте длительности стажа их служебной деятельности. Рассмотрев данную статью, читатель сформирует представление о том, каким образом предпочитают бороться со стрессом молодые сотрудники, а каким старослужащие сотрудники ОВД. Кроме того, взяв на вооружение полученные данные, можно понять в каком направлении стоит вести профилактическую и коррекционную работу с личным составом на разных этапах их служебной деятельности.

Ключевые слова: психология служебной деятельности, совладание со стрессом, сотрудники полиции, стаж службы в ОВД, механизмы совладающего поведения.

Annotation. The article analyzes the features of the use of different coping mechanisms by police officers in the context of the length of their service life. After reviewing this article, the reader will form an idea of how young and experienced police officers prefer to cope with stress. Besides, having got acquainted with the received data, it is

possible to understand in what direction it is necessary to carry out preventive and correcting work with police officers at different stages of their work.

Keywords: psychology of law enforcement service, coping with stress, police officers, the length of service in the police Department, the mechanism of coping with stress.

Введение. День за днём сотрудники ОВД обязаны нести службу по охране общественного порядка и обеспечению безопасности граждан. Качественному исполнению ими служебных обязанностей способствует регулярная мобилизация имеющегося ресурсного потенциала. Вместе с тем, длительное состояние непрерывной боеготовности, как показывает практика, со временем, негативно сказывается на общей продуктивности служебной деятельности, способствуя накоплению физической и психологической усталости, а также формированию эмоциональной чёткости [2; 3]. Для того, что бы продолжительное время сохранять высокую работоспособность, качественно исполнять служебные обязанности, и при этом находиться в отличной форме сотрудникам полиции необходимо уметь грамотно снимать накапливаемое эмоциональное напряжение, а также с минимальными потерями преодолевать стрессовые события путём адекватного использования механизмов совладающего поведения.

Однако, как показывает практика, отнюдь не всегда выбор копинг механизмов сделанный сотрудником, является до конца подходящим его индивидуально-психологическим особенностям, а также адекватным сложившимся обстоятельствам [7; 10; 11]. Вместе с тем не стоит забывать, что среди всех прочих условий существенную роль в выборе стратегий совладающего поведения может сыграть и стаж служебной деятельности сотрудника. Как положительное, так и отрицательное воздействие может оказать опыт служебной деятельности, накопленный с годами несения службы, а свежая и спонтанная реакция молодого сотрудника познающего основы служебной деятельности, в свою очередь, также может сыграть весьма двоякую роль. Поэтому вопрос относительно изучения особенностей применения механизмов совладающего поведения молодыми и старослужащими сотрудниками полиции является весьма актуальным и подлежащим углубленному рассмотрению в данной работе.

Формулировка цели статьи. Проведя анализ литературы по рассматриваемой проблеме, было сделано предположение о существовании определённых предпочтений при выборе механизмов копинг поведения молодыми и старослужащими сотрудниками. Наиболее используемыми среди молодых сотрудников с нашей точки зрения выступают механизмы с высоким и средним уровнем адаптивности, а именно: «сотрудничество», «оптимизм» и «придача смысла». Среди старослужащих сотрудников также возможно превалирование стратегии «оптимизм», однако процент её применения может быть несколько снижен по сравнению с показателями её использования молодыми сотрудниками. Кроме того с увеличением стажа службы возможно появление ряда не адаптивных механизмов совладающего поведения, а также некоторое увеличение процентного соотношения относительно адаптивных копинг механизмов.

Для проверки данного предположения, а также более детального рассмотрения особенностей копинг поведения сотрудников полиции, как на начальных этапах прохождения службы, так и по мере накопления ими определённого опыта служебной деятельности была применена методика психологической диагностики копинг механизмов Э. Хейма (в адаптации Л.И. Вассермана). Перед проведением диагностики вся выборка сотрудников полиции была разбита по степени продолжительности службы в ОВД на две равные группы: молодые (от 0 до 10 лет выслуги) и старослужащие (от 10 до 20 лет выслуги) сотрудники. Затем была проведена работа по сравнительному рассмотрению имеющихся предпочтений по применению сотрудниками механизмов копинг поведения.

Изложение основного материала статьи. Проанализировав имеющиеся данные, и отразив полученные результаты в таблицах 1 и 2, перед нашим взглядом предстаёт целостная картина копинг предпочтений, как молодых, так и старослужащих сотрудников полиции. Опираясь на представленные сведения, можно утверждать, что молодые сотрудники, по сравнению со своими старшими сослуживцами, в два раза чаще применяют копинг стратегию «придача смысла», и в три раза чаще используют такой механизм совладания как «сотрудничество». Данное обстоятельство объясняется тем, что молодые сотрудники в силу своего относительно малого опыта службы вынуждены для преодоления возникающих трудностей чаще обращаться за помощью к сослуживцам и практиковать с ними взаимное сотрудничество. У старослужащих сотрудников с годами формируется опыт, и они уже не так остро, как в начале службы нуждаются во взаимопомощи со стороны сослуживцев. Придание препятствиям особого смысла, нужно молодым сотрудникам для того, что бы превозмогая их, расти и развиваться в выбранной сфере. В более позднем возрасте данная потребность постепенно ослабляется, чем и объясняется снижение выраженности данного механизма совладания.

Таблица 1

Особенности применения механизмов совладания молодыми сотрудниками (в %)

Степень адаптивности копинга	Вид копинг-стратегий		
	Когнитивные копинг-стратегии	Эмоциональные копинг-стратегии	Поведенческие копинг-стратегии
Адаптивный вариант копинг-поведения	«проблемный анализ» 24 %	«протест» 0 %	«сотрудничество» 49 %
	«установка собственной ценности» 5 %	«оптимизм» 100 %	«обращение» 24 %
	«сохранение самообладания» 19 %		«альтруизм» 8 %
Относительно адаптивный вариант копинг-поведения	«относительность» 3 %	«эмоциональная разрядка» 0 %	компенсация» 0 %
	«придача смысла» 35 %	«пассивная кооперация» 0 %	«отвлечение» 16 %
	«религиозность» 0 %		«конструктивная активность» 0 %
Не адаптивный вариант копинг-поведения	«смирение» 0 %	«подавление эмоций» 0 %	«активное избегание» 3 %
	«растерянность» 0 %	«покорность» 0 %	
	«диссимуляция» 14 %	«самообвинение» 0 %	«отступление» 0 %
	«игнорирование» 0 %	«агрессивность» 0 %	

Продолжая изучение полученных результатов, можно отметить возрастающее со стажем обращение к стратегиям «отвлечения», «альтруизма» и «компенсации». Сравнивая старослужащих сотрудников с более молодыми сослуживцами можно отметить, что первые в полтора раза чаще прибегают к использованию стратегии отвлечения, в два раза чаще к стратегии альтруизма, помимо этого, в их арсенале совладающего поведения появляется стратегия компенсации. Данное обстоятельство может указывать на то, что со временем у сотрудников возрастает потребность в оказании помощи окружающим, в связи с чем, их собственные проблемы отходят на задний план. Вместе с тем появление механизма «компенсация» и увеличение применения стратегии «отвлечение» уравновешивает создающуюся ситуацию. Данное обстоятельство находит разрешение в возрастающем желании снять накопившееся напряжение и на время отойти от работы, занимающей значительный пласт имеющегося времени, и заняться любимым делом, стараясь забыть о рабочих трудностях.

Таблица 2

Особенности применения механизмов совладания старослужащими сотрудниками (в %)

Степень адаптивности копинга	Вид копинг-стратегий		
	Когнитивные копинг-стратегии	Эмоциональные копинг-стратегии	Поведенческие копинг-стратегии
Адаптивный вариант копинг-поведения	«проблемный анализ» 22 %	«протест» 3 %	«сотрудничество» 17 %
	«установка собственной ценности» 5 %	«оптимизм» 78 %	«обращение» 20 %
	«сохранение самообладания» 23 %		«альтруизм» 16 %
Относительно адаптивный вариант копинг-поведения	«относительность» 6 %	«эмоциональная разрядка» 1 %	компенсация» 7 %
	«придача смысла» 17 %	«пассивная кооперация» 5 %	«отвлечение» 21 %
	«религиозность» 3 %		«конструктивная активность» 5 %
Не адаптивный вариант копинг-поведения	«смирение» 6 %	«подавление эмоций» 13 %	«активное избегание» 10 %
	«растерянность» 1 %	«покорность» 0 %	
	«диссимуляция» 8 %	«самообвинение» 0 %	«отступление» 4 %
	«игнорирование» 9 %	«агрессивность» 0 %	

Кроме того, стоит отметить тот факт, что с возрастом несколько увеличивается количество относительно адаптивных и не адаптивных вариантов совладающего поведения. Данное утверждение обосновывается полным отсутствием у молодых сотрудников таких стратегий совладающего поведения как: «игнорирование», «пассивная кооперация», «смирение», «подавление эмоций», «отступление», «относительность», «конструктивная активность», «религиозность», и их возникновением у старослужащих сотрудников. Помимо этого фиксируется значительное снижение доли применения «оптимизма» (на 22%) и возрастание использования «активного избегания» (на 7%). Все вышеуказанные отрицательные моменты можно объяснить возрастающим со временем службой нежеланием собственными силами разрешать некоторые вопросы, ответственность за которые можно разделить с коллегами. Вместе с тем, исходя из представленных данных, можно обозначить и ряд положительных моментов, например снижение, более чем в полутора раз применения стратегии диссимуляции, что указывает на образующуюся со временем службой более трезвую оценку складывающихся обстоятельств и здоровое принятие решений.

Выводы. Таким образом, подведя итог всему выше сказанному, можно отметить ряд специфических особенностей в применении копинг поведения присущего сотрудникам с разным стажем служебной деятельности. Так, у молодых сотрудников в значительной степени чаще по сравнению с их старшими сослуживцами просматривается тенденция наибольшего распространения таких стратегий совладающего поведения как ««придача смысла» и сотрудничество». Старослужащие сотрудники в свою очередь в большей мере предпочитают механизмы «отвлечения», «альтруизма» и «компенсации». Так же зафиксировано, что по мере накопления стажа служебной деятельности отмечается значительное снижение процента применения адаптивной стратегии «оптимизма», а так же некоторое возрастание общего количества относительно адаптивных и не адаптивных вариантов копинг поведения, а именно: «смирение», «отступление», «игнорирование», «подавление эмоций», «конструктивная активность», «религиозность», «относительность», «пассивная кооперация». Вместе с этим регистрируется некоторое снижение такого не адаптивного механизма совладающего поведения как «диссимуляция». Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что выдвинутое предположение относительно существования определённых предпочтений по использованию сотрудниками с разным стажем служебной деятельности ряда стратегий совладающего поведения находит своё подтверждение в ходе проведённого исследования.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения психологом ОВД выявленных результатов при работе с сотрудниками полиции. Зная доминирующие на разных этапах прохождения службы, механизмы копинг поведения сотрудников, становится возможным осуществление с ними соответствующей профилактической и коррекционной работы. В результате данной работы, сотрудники смогут с минимальными потерями преодолевать неблагоприятные средовые воздействия, эффективно осуществлять профессиональную деятельность и конструктивно использовать копинг механизмы, не взирая на длительность имеющегося стажа служебной деятельности.

Литература:

1. Евтушенко Е.А. Специфика защитно-совладающего поведения личности и его взаимосвязь с психологическим здоровьем человека / Е.А. Евтушенко, В.А. Карнауков // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – Чебоксары, 2017. – С. 220-223.
2. Кобозев И.Ю. Психопрофилактика и коррекция профессионального стресса сотрудников ОВД / И.Ю. Кобозев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – С-Пб., 2016. – №. 1. (69). – С. 205-209.
3. Корехова М.В. Профилактика организационного стресса у сотрудников правоохранительных органов / М.В. Корехова, И.А. Новикова, А.Г. Соловьёв // Экология человека. – Архангельск, 2015. – №. 8. – С. 3-9.
4. Корытова Г.С. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия / Г.С. Корытова, Ю.А. Ерёмин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2015. – №. 3 (156). – С. 42-48.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2004. – 354 с.
4. Кушев П.М. Психологические особенности совладающего поведения сотрудников МВД России / П.М. Кушев // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2017. – №. 54-6. – С. 284-292.
6. Молчанова Е.Ю. Стратегии совладающего поведения и критерии психического здоровья сотрудников органов внутренних дел / Е.Ю. Молчанова // Вестник Краснодарского университета МВД России. – Краснодар, 2016. – №. 2 (32). – С. 205-207.
7. Перков А.А. Копинг-стратегии поведения сотрудников Госавтоинспекции в условиях стресса / А.А. Перков // Наука и практика. – Орёл, 2015. - №. 4 (65). С. 145-147.
8. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Электронный научный журнал «Психологические исследования». – 2011. – №. 3.
9. Рогачёв В.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников правоохранительных органов / В.А. Рогачёв, И.Н. Коноплева // Электронный научный журнал «Медицинская психология в России». – 2015. – №. 2 (31).
10. Рябченко И.В. Психология совладающего поведения сотрудников ОВД / И.В. Рябченко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – Омск, 2007. – №. 2. – С. 59-61.
11. Фролова С.В. Особенности реагирования на стресс специалистов экстремального профиля / С.В. Фролова // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М., 2015. – С. 524-527.

УДК 159.922.7

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

МОЛОДОСТЬ - СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД СОЗДАНИЯ СЕМЬИ

Аннотация. В статье проанализированы исследования периоды полного полового и физического созревания, ранней зрелости, молодости как сензитивного периода ведущими учеными в контексте создания семьи. Рассмотрены возрастные новообразования как качественные изменения в структуре личности молодых людей.

Ключевые слова: молодая семья, период молодости, сензитивный период, возрастные новообразования, студенческая молодежь, брачно - семейные отношения.

Annotation. The article analyzes the study periods of full sexual and physical maturation, early maturity, youth as a sensitive period by leading scientists in the context of family creation. Age-related neoplasms as qualitative changes in the structure of personality of young people are considered.

Keywords: a young family, the period of youth, a sensitive period, age neoplasm, students, marriage and family relations.

Введение. В период молодости наиболее выраженными являются социальные потребности. В подростковом и юношеском возрасте имеется высокая потребность объединять различные проявления жизненного я - собственное «Я» на данных этапах переживает возможность ориентации, где для реализации интеграции требуется сила, подростки и юноши нуждаются в энергии, которая дает возможность преодолеть несостоятельность различных проявлений жизни. Период молодости выступает как возраст роста силы «Я», его способности проявлять и сохранять свою индивидуальность. В этот период уже имеется основа для преодоления страха потерять собственное «Я» в условиях групповой деятельности, дружбы, любви или интимной близости. При этих условиях молодые люди стремятся испытать свои силы через конфронтацию с другими людьми.

Формулировка цели статьи исследование структуры развития личности в период ранней зрелости в разрезе периода интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно - профессиональной деятельности, изучение роли молодых людей, вступающих во взрослую жизнь.

Изложение основного материала статьи. Период ранней зрелости расценивается как время перехода к взрослой жизни, однако, в разные исторические эпохи этому возрастному периоду приписывали разный социальный статус. Это период полного полового и физического созревания, где достижение социальной зрелости связывают с взрослением, несмотря на то, что изучение этого этапа развивалось на протяжении длительного времени, и в разных исторических обществах, было зафиксировано различными возрастными ограничениями. На данный период молодости, с одной стороны сказывается воздействие социальной системы, а с другой стороны, как индивид сам молодой человек, в течение социализации осваивает и овладевает новые роли, оставляя старые социальные роли.

Л.С. Выготский впервые называет период молодости «началом зрелой жизни».

В дальнейшем эта концепция была развита и другими исследователями. Период молодости в качестве отдельной социальной, психологической и возрастной категории было введено в науку в 1960-х годах в исследовании психофизиологических функций взрослых.

Рамки периода молодости размыты, в него входит возрастная категория людей от 18 до 26 лет, эта стадия развития взрослого человека являет собой «переходную фазу от созревания к зрелости и определяется как ранняя зрелость».

Согласно исследованиям Ю.Е. Алешинной период молодости является сензитивным периодом для формирования основных социогенных потенций личности.

Исследования Ю.Е. Алешинной, М.Д. Дворяшиной, Л.С. Грановской, В.Т. Лисовского, И.А. Зимней, И.С. Кон, позволяют сделать вывод, что в период ранней зрелости осуществляется последующее психическое развитие личности, комплексная реструктуризация психических функций внутри интеллекта, изменяется вся структура личности в связи с вступлением в новое, наиболее разнообразные и крупные социальные сообщества.

Согласно возрастной периодизации Д.Б. Бромлей, ранняя зрелость (21- 25 лет) – в это период, когда молодые люди уже овладели ролью взрослого, наступает полная экономическая, правовая ответственность и включение человека во все виды социальной деятельности в обществе. На этом цикле жизни у молодых людей складываются свои семьи, собственный образ жизни, рождение первого ребенка, освоение профессиональных ролей, реализация навыков в профессиональной деятельности. С позиции общепсихического развития, период молодости является временем усиленной социализации человека, формирования высших психических функций, развития интеллектуальных систем и личности в целом.

Возрастные новообразования следует рассматривать как качественные изменения в развитии личности для этого возрастного периода. Они выражаются в свойствах психических процессов, состояний личностных характеристик, определяющие переход на наиболее высокий уровень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста наблюдаются также в структуре личности, а именно в потребностях, интересах, наклонностях, характере. Смысл жизни выступает одним из главных новообразований. По мнению С.В Ковалева, в период юношества проблема смысла в жизни приобретает границы глобальности, всесторонности с учетом ближайшего и дальнейшего будущего. Одним из основных условий этого возраста также является возникновение нового роста жизненных позиций и установок, и это находит свое выражение в сознательном строительстве личной жизни как проявления начала поиска ее смысла.

Е.Г. Силяева, указывает на социальную предопределенность зрелых периодов, подчеркивает, что периодизация образа жизни личности, начиная с юношества, больше не соотносится с возрастной периодизацией и становится личной. Психологическое содержание периода молодости связано с развитием

у молодых людей самосознания, разрешения проблем профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В этот период развиваются, профессиональные и познавательные интересы, необходимость в трудовой деятельности, способность планировать жизненные цели, социальную активность, устанавливается независимость и выбор жизненного пути. На этом этапе молодой человек утверждает в выбранной деятельности, приобретает профессиональное мастерство и окончательно оформляется профессиональная подготовка.

Согласно трудам Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, С.В. Ковалева, В.Т. Лисовского, период обучения в высшем учебном учреждении соответствует второму периоду молодости или первому периоду зрелости, предусматривающему комплексное формирование черт личности. Характерной чертой морального развития личности в период молодости является укрепление сознательных мотивов. В научных работах ученых рассматриваемой темы, отмечены наиболее высокие характеристики, которые требуются молодым людям, как решительность, целеустремленность, настойчивость, инициатива, самостоятельность, умение владеть собой. В современных условиях особую актуальность приобретает интерес молодых людей к проблемам морали - образа жизни, цели, долга, преданности, любви и т.п.

Подростковый возраст создает психологическую, физиологическую базу для молодых людей в обучении, в овладении других ролей и функций, в частности роли супругов. Утверждено учеными, что с позиции психологии развития, в период молодости происходят возрастные изменения и изменения функций внутреннего мира, самосознания, перестраиваются психические процессы и черты личности, происходят изменения в эмоционально - волевой сфере.

В период молодости проявляется стремление к противоположному полу. Это стремление может преобладать над пониманием, убеждением, значениями и уже сформированными ценностными ориентациями молодого человека. Молодые люди находятся на том этапе жизни, когда над другими чувствами может превалировать абсолютная страсть к другому человеку.

Личность принимает решение о том, в каком порядке он будет использовать свои способности для реализации себя в трудовой деятельности и непосредственно в самой жизни. Одним из характерных признаков ранней зрелости и своеобразной чертой можно считать тенденцию роста браков.

Предпосылками этого могут выступать экономические реформы, возрастающие темпы эмоциональной, социальной и моральной эмансипации молодежи, становление половой зрелости.

Данное обстоятельство провоцирует ряд проблем, связанных с морально - психологическим и медико - биологическим аспектами. Это обуславливает то, что современная семья являет собой уникальную микросреду для молодых людей в том аспекте, что предоставляет им возможность постоянно удовлетворять ряд жизненных потребностей в досуге, психологическом комфорте, любви, интеллектуальном общении с партнером, и т.п. Сочетание брачно - семейных отношений и обучения зависит в большей степени от типа организации жизни в семье, что, в свою очередь, связано с уровнем готовности к браку и созданию семьи.

Студенческая молодежь создает семью в силу нахождения молодыми людьми близкого и любимого человека, который требуется для полноценной и счастливой жизни. Стабильность таких брачно - семейных отношений в большинстве своем обуславливается причинами, приведенными к регистрации брака. Отечественными исследователями С.И. Голод, З.И. Файнбург, Н.Ю. Снягина доказывают своими исследованиями, что преобладающим мотивом для заключения брачных отношений у молодых выступает любовь и подобные ей этические, духовные, эстетические ценности и ожидания [2].

Отмечается достаточно большой перечень мотивов, которые лежат в основании решения создать брачно - семейные отношения, такие как общие интересы, любовь, совпадение взглядов, образ жизни, финансовые потребности и др. При этом молодые люди руководствуются своими наиболее значимыми мотивами.

Любовь как эмоциональная основа брака преобладает над другими мотивами. Любовь в брачно - семейных отношениях остается для большинства молодых людей наивысшей ценностью. Сохранение взаимно любви в браке между супругами является одним из субъективных признаков успешного функционирования семьи. На основании положительной окрашенной прочной эмоциональной взаимосвязи супругов, реализуется преодоление сложностей адаптационного этапа. Характер и напряженность эмоций обуславливают степень «социального оптимизма» супругов, а именно устойчивость к неблагоприятным внешним условиям семейной жизни, в частности материально - бытовых.

В случае прочных брачно - семейных отношений, любовь является неподдельной и действенной, то есть предполагает получение не эгоистического удовлетворения, а ощущения счастья по средству радости другого человека, получение удовлетворения через отраженное наслаждение другого. Подлинность чувств предусматривает уважение прав и желаний одного из супругов, его интересов, духовную близость супругов.

Эмоциональная сторона брачно - семейных отношений имеет для молодежи первоочередное значение. Удовлетворение семейной жизнью каждого из супругов зависит от характера и силы чувств. Материальные условия и возможность продолжать обучение без определенных трудностей, одновременно появляющихся с образованием семьи, не оказывают настолько сильное воздействие на удовлетворенность брачно - семейными отношениями, как характер и сила чувств молодых людей.

А.И. Антонов установил связь между сохранением чувства любви в браке и характером проведения досуга: рациональное распределение обязанностей по дому между молодоженами дает возможность увеличить длительность свободного времени каждого из супругов, в частности женщины.

Значительную роль в сохранении и укреплении чувств молодых людей в брачно - семейных отношениях, оказывает положительно окрашенное общение, потому как оно выступает необходимым условием для полноценной, внутренне богатой и эмоционально насыщенной семейной жизни.

Исследования в социальной ориентации студенческой молодежи доказывают, что сравнительно недавно произошли кардинальные изменения в социально - экономических и социально - культурных ориентирах, которые внесли определенные изменения не только в структуру ценностных ориентаций молодежи, но и в содержание брачно - семейных установок. Следовательно, в структуре ценностных ориентаций молодых людей на протяжении длительного времени, остаются значимыми такие категории, как любовь, общение, семья [3].

Последние исследования свидетельствуют о том, что роль экономического компонента, сосредоточение внимания на материальных благах и высоком, социальном статусе и личном благополучии у молодых людей начинают занимать господствующее место в структуре ценностных ориентаций, постепенно оттесняя психологические категории, которые в настоящее время остаются предпочтительными для большинства

молодых людей в качестве основных ценностей. Лишь незначительный процент студенческой молодежи отдает предпочтение безбрачию.

Однако, создание брачно - семейных отношений часто молодые люди объединяет с приобретением финансовой независимости, которая, по их мнению, необходима для образования благополучной семьи, именно по этой причине ранние браки ориентируется четверть студенческой молодежи в современных реалиях.

Сформированная готовность студенческой молодежи к семейной жизни обуславливает функционирование благополучной, устойчивой и стабильной семьи, потому как супружеские отношения на начальной стадии определяются рядом возникающих вопросов, а именно распределение семейных и бытовых обязанностей, решением жилищных и финансовых вопросов, а также начало семейной жизни связано с процессом накопления жизненного опыта. Данный период семейных отношений является самым опасным и трудным с позиции устойчивости и стабильности семейной жизни.

Трудности устойчивости семейных отношений в настоящее время обуславливается сложными экономическими условиями.

Большинство молодых семей в начале супружеской жизни сталкиваются с проблемами, о которых они возможно слышали раньше, но не думали, как их решать. В частности, недостаточный бюджет, которым располагает молодая семья требует тщательности ведения хозяйства, для этого необходимы элементарные знания и умения.

Студенчество призвано приумножать моральный и духовный потенциал общества и для этого ему необходимо создавать условия.

Изучение молодых семей и наиболее благоприятного для их создания очень важно, потому что молодость с позиции физиологической и психологической готовности считается наиболее благоприятным для создания семьи и рождения детей. Браки в студенческие годы, в большинстве случаев проявляют высокий уровень сплоченности, на основе общих интересов, групповой идентичности, определенной субкультуры и образа жизни. Следовательно, слабая социальная готовность молодых людей к вступлению в брак, психологические перегрузки, и завышенные требования к партнеру, часто приводят к конфликтам, которые разрушают устои молодых семей. Для того что бы молодые люди могли гармонично строить свои взаимоотношения в будущем браке, ей необходимо знать особенности общения, межличностных отношений в современной семье. Открытость семьи, ее отношение к прошлому и будущему создадут реальную основу для перехода к новому обществу, которое нуждается в прочном семейном механизме [3].

Необходимо отметить, что особенности социально - психологического типа личности выступают одним из факторов психологической готовности к брачно - семейным отношениям. В любую историческую эпоху доминировали свои системы воспитания, направленные на формирование определенного типа личности. Исследование условий воспитания и социально - психологических типов личности, которые базируются на четко детерминированном процессе, позволяет выбрать конкретные стили семейного воспитания.

Под стилем семейного воспитания понимаются наиболее характерные способы, которые связаны с отношениями родителей и детей, применяющие определенные методы и инструменты воспитания, педагогического влияния, что проявляется в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

Аксиологический подход рассматривает человека в аспекте собственной значимости для общества, то есть, обуславливает его социальный ориентир и социальные ценности.

Эти промежуточные элементы А.В. Артамонова определила, как ведущие и составляющие компоненты характера личности [1].

Таким образом, целесообразно учитывать условия и обстоятельства создания семейной жизни супругов в зависимости от их типа личности. Т.В. Пушкарева, М.Н. Швецова, К.Б. Зуев считают, что, учитывая особенности типов, можно выделить основные формы взаимоотношений родителей с детьми и окружающим миром, которые в последующем могут быть положены в основу классификации стилей семейного воспитания. Основными формами отношений к детям и окружающим являются: отношение родителей к деятельности ребенка; отношение родителей к методам наказания и поощрения ребенка; отношение родителей к ребенку; отношение родителей к окружающим людям; отношение родителей к формированию моральных ценностей у ребенка; отношение родителей к развитию умственных способностей ребенка [3].

Следовательно, в результате применения различных воспитательных стилей можно, получить различные социально-психологические типы личностей, стили семейного воспитания, предположительно, находятся под влиянием различных факторов биологических и генетических особенностей ребенка.

Выбор супругами стиля семейного воспитания, связан с темпераментом, семейными традициями родительской семьи, изучением научной литературы по педагогике, в этом замечены как положительные, так и отрицательные моменты, так как родители обращают внимание, на те, моменты, которые оправдывают их взаимоотношения с ребенком.

Выводы. Таким образом, возрастной период молодости выступает как сензитивный период вступления в брак и создания семьи молодых людей, что обуславливается непосредственно особенностями возраста. Формулирование выводов позволяет утверждать, что возрастной период молодости, время для формирования основных социогенных потенциалов личности, следовательно, в этом возрасте осуществляется последующее психическое развитие личности, комплексная реструктуризация психических функций внутри интеллекта молодого человека, изменяется вся структура его личности в связи с вступлением в новые наиболее разнообразные и крупные социальные сообщества.

Литература:

1. Артамонова, А.В. Семья в фокусе социально-философского анализа: монография / А.В. Артамонова; Поволжский государственный технологический университет. - Йошкар-Ола: ПГТУ, 2016. - 228 с.
2. Синягина, Н.Ю. Современная молодая семья: взрослые и дети / Н.Ю. Синягина. - Санкт-Петербург: КАРО, 2007. - 208 с.
3. Семья, брак и родительство в современной России / Институт психологии Российской академии наук; отв. ред. Т.В. Пушкарева, М.Н. Швецова, К.Б. Зуев и др. - Москва: Когито-Центр, 2014. - 280 с.

УДК: 159.922

старший преподаватель Казакова Татьяна Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается понятие «профессиональная компетентность педагога», выделены основные подходы к определению данного феномена. Показано, что профессиональную компетентность педагога можно рассматривать как интегральную характеристику личности, обуславливающую готовность и способность выполнять педагогические функции и предназначена для продуктивного решения учебно-воспитательных задач.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, психологическая компетентность, педагоги, педагогическая профессия.

Annotation. In the article the concept "professional competence of the teacher" is considered, the main approaches to the definition of this phenomenon are highlighted. It is shown that the professional competence of the teacher can be considered as an integral characteristic of the personality, which determines the readiness and ability to perform pedagogical functions and is intended for the productive solution of teaching and educational tasks.

Keywords: competence, professional competence, psychological competence, teachers, pedagogical profession.

Введение. Начало 21 века сопровождается не только политическими и социально-экономическими преобразованиями, но и активным реформированием всей отечественной образовательной системы: внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС начального общего образования (2009), ФГОС основного общего образования (2010)), утверждение нового Закона об образовании (2012), появление Профессионального стандарта педагога (создание и обсуждение – 2013, применение с 01.01.2017). Внедрение в образовательную практику ФГОСов и реализация Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 гг. привели к появлению новых и переосмыслению уже существующих понятий, одним из которых и стало понятие «компетентность».

Исследование профессиональной компетентности обусловлено требованиями к личности и деятельности педагогического работника, предъявляемыми современными ФГОС и Профессиональным стандартом, которые требуют от педагога высокого уровня квалификации и компетентности, а также личностных качеств, способствующих профессиональному и жизненному самоосуществлению.

Формулировка цели статьи – систематизация и теоретический анализ подходов к определению профессиональной компетентности педагогов.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психолого-педагогической науке за последние десятилетия количество исследований по проблеме компетентности и компетенций значительно увеличилось, однако, сложность изучаемого явления, как отмечают В.И. Байденко, И.А. Зимняя, О.В. Евтихов, В.М. Ростовцева и др., в том, что в научном сообществе до сих пор не сформулировано единого, системообразующего определения понятия «компетентность». На сегодняшний день в научных исследованиях наблюдается смешение и взаимозамена терминов, относящихся к единому семантическому полю – профессиональные компетенции, профессиональная компетентность, профессиональные способности, профессионально значимые качества (ПЗК), профессионально значимые личностные качества (ПЛК), профессионально важные качества (ПВК).

В Профессиональном стандарте педагога, действующем с 01.01.2017, понятие «компетенция» трактуется как «способность применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности», а «профессиональная компетенция» определяется как «способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач» [16].

В Законе об образовании в ряду основных понятий «компетенция» и «компетентность» не указаны, однако компетенция упоминается как результат обучения и образования, показатель квалификации работника [18].

В словаре А.И. Новикова «Педагогика: система основных понятий» приводится следующее определение компетентности – это «способность (готовность) человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся жизненным опыте, его ценностях, склонностях и способностях» [14, с. 80]. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой - профессиональная компетентность учителя трактуется как владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [9].

Слово «компетентный» происходит от латинского *competentis* – знающий, сведущий в определенной области; имеющий по своим знаниям право делать или решать что-либо, судить о чем-либо. То есть компетентный человек – это человек, информированный в определенной области, что позволяет ему качественно делать что-либо.

Не акцентируя внимание на семантическом анализе понятий «компетенция» и «компетентность», отметим, что в данном исследовании эти понятия дифференцируются: компетенция – это конкретные знания, умения, личностные свойства, необходимые в какой-либо деятельности, а компетентность – это совокупность компетенций, качественно преобразованных и актуализированных в конкретном виде деятельности.

В ряде исследований (В.А. Адольф, А.К. Маркова, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков и др.) профессиональная компетентность рассматривается в связи с понятием «профессионализм» и понимается как высший уровень профессионального развития педагога.

Одной из первых на феномен профессиональной компетентности обратила внимание А.К. Маркова. Отмечая сложность выделения показателей и критериев профессионализма учителя, А.К. Маркова указывает на необходимость создания единой модели профессиональной компетентности. Понимая под профессионально компетентным трудом учителя такой труд, в котором на высоком уровне реализуется

педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся [11, с. 8], автор выделяет следующие составляющие профессиональной компетентности:

1. профессиональные педагогические и психологические знания;
2. профессиональные педагогические умения;
3. профессиональные педагогические позиции, установки учителя;
4. личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [11].

Данные составляющие одновременно выступают и новообразованиями профессиональной деятельности педагога, подтверждающие его профессиональную компетентность.

Аналогичные идеи высказывает и В.Д. Шадриков, в работах которого компетентность определяется как системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности и детерминирующие профессиональную успешность. По мнению автора, компетентность выступает новообразованием субъекта деятельности, формирующегося в процессе профессиональной подготовки, а потому обусловлена функциональными задачами конкретной профессии [21, с. 8]. Разрабатывая методику аттестации педагогических работников, В.Д. Шадриков связывает профессиональную компетентность с уровнем квалификации и профессионализма педагогов, проявляющихся в реализации практических умений.

В.А. Адольф рассматривает профессиональную компетентность в контексте категории «профессионализм», описывая ее как «обобщенную профессионально-личностную характеристику, определяющую качество деятельности специалиста и выражающуюся в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно обновляющейся социальной и профессиональной среде, отражающую готовность к самооценке и саморазвитию, проявляющуюся в его профессиональной активности, которая характеризует его как субъекта профессиональной деятельности и общения» [1, с. 138]. По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность характеризуется двумя составляющими: деятельностью и личностной, которые проявляются в готовности решать профессиональные задачи.

И.В. Лаврентьева в своем диссертационном исследовании понятие «компетентность» определяет как «систему, включающую выработанные компетенции и составляющую перспективный базис профессионала как общую для всех специалистов», а под компетенциями понимаются «комплексные интегрированные показатели, характеризующие профессиональный уровень специалиста» [10, с. 7].

Определяя компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, многие авторы (Э.Ф. Зеер, М.В. Кондурар, С.В. Масловская, М.В. Фомина и др.) в качестве основного признака выделяют деятельностный, процессуальный характер профессионального знания.

В.П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности и определяет данную категорию как «техническую подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией» [17, с. 14].

При кажущемся разнообразии представленных определений компетентности можно выделить ряд объединяющих признаков: наличие профессионального предметного поля; широкий спектр профессиональных знаний и умений, способствующих профессиональным достижениям; способность применять компетенции при решении профессиональных задач.

Между тем во многих работах показано, что наряду с необходимыми знаниями, умениями и навыками, компетентность представляет собой сложное системное целое, в котором интегрированы ценностно-смысловая ориентация личности, ее профессиональная направленность, мотивация, творческие способности, механизмы самоорганизации и саморегуляции, межпредметные и надпредметные знания и т.п. (А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и мн. др.).

Б.С. Гершунский рассматривает компетентность во взаимосвязи с категориями «грамотность», «образованность», «культура», «менталитет». Учитывая экономическую эффективность разделения труда и личностные потребности наиболее полной жизненной самореализации в соответствии со способностями и интересами, ученый определяет «профессиональную компетентность», связанную с уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию, отмечая, в частности, что «такая самореализация возможна лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности, в которой человек должен быть профессионально компетентным» [5, с. 64].

Заслуживает внимания определение компетентности, предложенное А.В. Хуторским: «компетентность – владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающий личное отношение человека к предмету деятельности» [20]. Согласно данному определению компетентность – это субъектное качество личности человека, свойство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности. Таким образом, понятие компетентность выступает как сочетание социально-личностного и личностно-субъектного качеств человека.

Л.И. Барбашова определяет профессионально компетентного учителя как культурно-образованную личность, осознанно использующую педагогические технологии, обладающую системой самооценки и рефлексией своей профессиональной деятельности [3]. В рамках созданной автором модели повышения профессиональной компетентности педагога, ключевым фактором развития и актуализации их профессиональной компетентности стали ценностно-смысловые ориентации, раскрывающие личностные возможности и способствующие реализации стремлений.

В своих многолетних исследованиях, реализованных в контексте развития компетентностного подхода и в связи с задачами повышения качества ВПО, И.А. Зимняя трактует компетентность как основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно обусловленную социально – профессиональную жизнедеятельность человека [7]. Разграничивая понятия компетенции и компетентность, И.А. Зимняя вслед за Н. Хомским, опирается на основание потенциальное-актуальное, когнитивное-личностное [8], указывая на значимость и своевременность искомой характеристики. В понимании автора, 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. В одной из работ И.А. Зимняя вводит понятие «социально-профессиональная компетентность» и определяет его как личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и, особенно, нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций.

Становление профессиональной компетентности, как отмечает А.А. Деркач, заключается в системном единстве специальных и психолого-акмеологических знаний, опыта, свойств и личностных качеств будущих специалистов, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность и целенаправленно организовывать процессы профессионального общения, предполагающие личностное развитие и совершенствование профессиональной деятельности педагога [6].

Понятие «компетентность» вообще и профессиональная компетентность педагога, в частности, подвергается детальному анализу в работах А.А. Вербицкого [4], отмечающего, что компетентность учителя – это постоянно совершенствующиеся и реализуемые на практике способности, деятельные возможности, мотивационная направленность и готовность к осуществлению творческой педагогической деятельности с глубоким осознанием ее социальной значимости и личной ответственности за результаты своих действий и поступков. По мнению ученого, компетентность – это не просто реализованная в деятельности компетенция; это интегральная, проявленная в ситуации профессиональной деятельности характеристика личности, определяющая успех и ответственность за ее результаты.

Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности различны, однако большинством исследователей профессиональная компетентность рассматривается в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность.

А.Н. Неустроева указывает на значимость самоорганизации личности как характеристики компетентности. По словам автора, компетентность служит цели обеспечения способности к действию в личных и профессиональных ситуациях посредством успешного знания, а также проявляется в способности преодолевать конкретные профессиональные ситуации [13].

В.Г. Рындак рассматривает профессиональную компетентность как личностное качество, которое возникло и сформировалось в условиях педагогической деятельности и общения на основе интеграции знаний, умений и навыков, зависящих от развития педагогических способностей. Она считает профессиональную компетентность учителя высоким уровнем реализации, являющуюся одновременно основой, выражением и условием педагогического мастерства и новаторства. Основа заключается в том, что без определенного уровня профессиональной компетентности невозможен переход на более высокие ступени профессионального развития. Условием профессиональная компетентность является потому, что составляет ту среду, обстановку, в которой может возникнуть, существовать и развиваться педагогическое творчество как новый, качественно иной уровень профессиональной компетентности [Цит. по 19].

Стоит отметить, что рядом авторов наравне с профессиональной компетентностью педагогов упоминаются понятия «психологическая компетентность» и «педагогическая компетентность».

Психологическая компетентность понимается как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной педагогической деятельности, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с субъектами педагогического взаимодействия. В структуре психологической компетентности педагога выделяют следующие элементы: знаний особенностей протекания психологических процессов, знание закономерностей обучения и воспитания, умения переносить психологические знания в реальную педагогическую практику, владение способами и приемами психологической саморегуляции [2].

Педагогическая компетентность рассматривается (И.А. Колесникова, В.А. Сластенин и др.) как интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции. В.А. Сластенин определяет педагогическую компетентность через понятия педагогической рефлексии, эмоциональной устойчивости, учета индивидуальных особенностей педагога, положительного отношения к труду [15].

Психолого-педагогическая компетентность это гармоничное сочетание педагогической и психологической компетентности, включающей знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, приемов и способов саморазвития, самосовершенствования [12].

Нам представляется возможным считать психологическую и педагогическую компетентность частными проявлениями профессиональной компетентности педагога при решении учебно-воспитательных задач: психологическая компетентность предполагает наличие личностных свойств, позволяющих быть успешным педагогом, педагогическая же компетентность отражает сформированность методических и организационных навыков, присущих педагогической профессии.

Выводы. Итак, обобщая взгляды ученых, сформулируем следующее определение: профессиональная компетентность педагога – это совокупность личностных и деятельностных свойств (компетенций), обеспечивающих эффективное профессиональное взаимодействие и успешное решение профессиональных педагогических задач. Исходя из данного определения, критериями сформированности профессиональной компетентности педагогов будем считать: личностные характеристики (мотивационная готовность, рефлексия, ответственность, ценностно-смысловые установки, коммуникативные умения), собственно педагогические умения (организация образовательного процесса, предметная и методическая подготовка, готовность и умение решать профессиональные задачи, результативность).

Таким образом, профессиональную компетентность педагога можно рассматривать как интегральную характеристику личности, обуславливающую готовность и способность выполнять педагогические функции и предназначена для продуктивного решения учебно-воспитательных задач.

Литература:

1. Адольф В.А. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вузы: монография / В.А. Адольф, А.Н. Савчук / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 352 с.

2. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя / А.Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1999. - №4
3. Барбашова Л.И. Развитие профессиональной компетентности учителя как фактор проявления его ценностно-смысловой ориентации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - №63-2. – С. 25-31
4. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
6. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2004. – 42 с.
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. Столица. – 2006. - №2. – С. 18-21
9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003
10. Лаврентьева И.В. Социально-психологические детерминанты профессиональной компетентности будущих социальных работников: автореф. дисс. канд. ... психол.н.: 19.00.05. - Москва, 2013. – 27 с.
11. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
12. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2015. - №3. – С. 79-86
13. Неустроева А.Н. Компетентность как интегральная характеристика современного педагога / А.Н. Неустроева // Философия образования. – 2011. – Т.34. - №1. – С. 122-129
14. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
15. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
16. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>
17. Пугачев В.П. Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000. – 278 с.
18. Федеральный закон об образовании от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.) [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/document/>
19. Филиппова Г.Л. Профессиональная компетентность педагога в контексте научных подходов / Г.Л. Филиппова // Среднее профессиональное образование. – 2010. - №5. – С. 48 – 52
20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. Сборник ИОСО РАО. – М.: ИОСО РАО, 2002 – 139 с.
21. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

Психология

УДК 796.01:159.9

аспирантка Караулова Стела Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна

Автономная некоммерческая образовательная организация
«Кубанский социально-экономический институт» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИТНЕСУ

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту с целью поиска решений для повышения их профессиональной компетентности. Проведенный анализ специфики деятельности инструктора по фитнесу в бизнес среде и инструктора по физической культуре в педагогической сфере показал необходимость психологического сопровождения в профессиональной деятельности инструкторов по фитнесу в бизнес среде, в связи с тем, что выявленный уровень эмоционального выгорания достоверно выше у этих специалистов (составляет на стадии напряжения: $52,9 \pm 11,5^*$ и $43,6 \pm 13,7$, на стадии истощения $57,7 \pm 15,7^*$ и $48,8 \pm 10,01$ соответственно). Определение уровня эмоционального выгорания и поиск стресс-факторов определил принципиально различные стороны деятельности данных специалистов, которые заключаются в том, что необходимость освоения новых форм и методов построения взаимодействия с клиентами, коллегами, руководством значительно повышает воздействие стресс-факторов на профессиональную деятельность, приводя к эмоциональному выгоранию за небольшой промежуток времени, составляющий 4-5 лет. Испытывая постоянные нагрузки как физического, так и психологического характера, инструкторы по фитнесу, пытаясь с ними справиться, пытаются переходить из одного клуба в другой, при этом получают дополнительный стресс в виде необходимости адаптации к новым условиям трудовой деятельности, новым сотрудникам и руководству, что приводит к тому, что они все чаще чувствуют усталость, становятся раздражительными, снижается их эффективность труда, возникают конфликтные ситуации, приводящие к уходу и/или изоляции. Самостоятельно справляясь с издержками профессии, инструкторы по фитнесу в итоге разочаровываются и уходят из профессии. Авторы, изучив особенности эмоционального выгорания специалистов фитнес индустрии, приходят к интересным выводам, что психологическое сопровождение

деятельности молодого специалиста в фитнес индустрии в бизнесе способствует их конструктивному входу, адаптации и успешной деятельности в профессии.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, стресс-фактор, инструктор по фитнесу, инструктор по физической культуре, педагогика.

Annotation. This article reviews peculiarities of professional training of specialists in physical education and sport in order to find solutions to improve their professional expertise. The analysis of a specific activity of a fitness instructor in the business environment and a physical education instructor in the pedagogical sphere showed a need for psychological assistance in professional occupation of fitness instructors in the business environment due to the fact that a level of an emotional burnout was found significantly lower by them (at the stress stage is equal to $52,9 \pm 11,5^*$ and $43,6 \pm 13,7$, at the exhaustion stage: $57,7 \pm 15,7^*$ and $48,8 \pm 10,01$, respectively). Determination of the emotional burnout level and stress factors outlined essentially different aspects of activity of these specialists that consist in the following: a necessity to learn new forms and methods of building interaction with clients, colleagues, and executives considerably enhances an impact of stress factors on professional occupation and leads to the emotional burnout in a short period of time – 4-5 years. When fitness instructors continually suffer from both physical and psychological stresses and try to handle them, they change fitness clubs. In the meanwhile, they receive additional stress in the form of a necessity to adjust to new working conditions, colleagues and administration, which results in a frequent sense of fatigue, irritability, decreased labour productivity, a rise of conflicts leading to quitting a job or isolation. When fitness instructors manage occupational hazards on their own, they eventually feel disappointed and quit their job. Having studied features of the emotional burnout by specialists in the fitness industry, the authors come to conclusions that psychological assistance of a young professional occupied in the fitness industry in business facilitates their positive commencement of work, adaptation, and successful experience in the career.

Keywords: emotional burnout syndrome, stress factor, fitness instructor, physical education instructor, pedagogy.

Введение. На протяжении уже нескольких десятилетий проблема изучения стрессов и развития стрессоустойчивости интересна и актуальна, так как практически каждый человек неизбежно сталкивался с ней, однако, не смотря на ее изученность и понимание, пытаются по-своему избавиться от ее разрушительных последствий. Успех в борьбе со стрессом самостоятельно, не зная адекватных копинговых стратегий может повлечь еще более глубокие деформации психоэмоционального состояния личности. Следовательно, умение развивать и поддерживать стрессоустойчивость является не только необходимым условием успешности в карьере, но и сохранения своего психологического благосостояния [3, с. 74-76].

Интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния подвержена деятельность специалистов в области физической культуры и спорта, в независимости от разновидности исполняемой работы и является деятельностью с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, что приводит к возникновению чувства беспокойства и моральной истощенности. Ее освоение заключается не только в получении профессионального образования, но в освоении новых форм и методов построения взаимодействия с людьми, поиске путей повышения своей эффективности в профессии [5, с. 592]. При этом необходимо учитывать очень быстрые изменения, происходящие в информационном поле физкультурно-оздоровительных технологий – все это под силу лишь профессионально компетентному и творчески работающему специалисту, от деятельности которого, во многом, зависит благоприятная атмосфера, успешность рабочего процесса и как следствие эффективность инструктора по фитнесу как профессионала. Как отмечается в современной докторской диссертации, посвященной выгоранию, «практически нет работ, которые бы носили постановочный характер и выходили на теоретический уровень анализа, рассматривая синдром выгорания в более широком контексте [9, с. 90-101].

Изложение основного материала статьи. Использование в данной работе термина «эмоциональное выгорание» имеет непринципиальный характер, хот и является самым первым и основным в данном синдроме и запускает остальные симптомы [10]. В исследовании затронуты сферы эмоционального, профессионального и психического состояния инструктора по фитнесу, в связи с чем на наш взгляд может звучать формулировка «профессиональное выгорание» и также «психологическое выгорание», в первом исследователи подчеркивают, что данный синдром проявляется в профессиональной сфере и связан с отношением человека к работе, а во втором акцентируют внимание на том, что выгорание происходит в сфере психики и затрагивает все сферы личности.

Имея стандартное физкультурно-спортивное образование, считается, что специалист в области физической культуры и спорта должен быть психологически здоровым, в таком состоянии личность находится в условиях постоянного непрерывного развития, самосовершенствования, стремления к самореализации и профессиональному росту. Успех его профессиональной деятельности зависит от многих факторов и сталкиваясь с трудностями в условиях трудовой деятельности, специалист данной области не должен испытывать психологических надломов, сменой настроения, что приводит к формированию эмоционального выгорания. Напротив, он должен быть способен устанавливать доброжелательный отношения с окружающими, обладать определённой долей эмпатии, которая присуща педагогу [1, 6, с. 94-102].

В современных условиях перед специалистом в области физической культуры и спорта представлен целый спектр возможностей профессиональной самореализации и одной из них является профессия инструктора по фитнесу. Данная профессия имеет основы педагогической деятельности и связана с межличностным взаимодействием типа «человек-человек», которая предъявляет к специалисту высокие требования и дает сильную эмоциональную нагрузку, также условия адаптации к условиям труда, что ведет к негативным проявлениям личности: усталость, эмоциональная нестабильность, снижение эффективности труда, снижение работоспособности, отсутствие предприимчивости и энтузиазма, деперсонализация и в итоге редукция профессиональных достижений [4, с. 443-463].

Для решения проблемы эмоционального выгорания в профессиональной деятельности инструкторов по фитнесу мы ставим задачу по выявления уровня эмоционального выгорания и стресс-факторов в области фитнеса в сравнении с деятельностью педагогов по физической культуре [7, с. 250].

Исследование проводилось на базе фитнес-клуба «ИКС-ФИТ Юбилейный», «Меридиан», Федерация профессионалов фитнеса г. Краснодара, на базе ФГБОУ Всероссийский детский центр «Орлёнок». Возраст испытуемых от 21 до 30 лет, стаж работы на занимаемой должности составил в среднем 4-5 лет.

Тестирование испытуемых проводилось в группах по 30 человек на добровольной основе на протяжении 28 дней 3 раза в неделю в период с 13:00 до 15:00 часов. Исследование проходило в игровой форме, письменной и опрос. Выборка составила 160 человек. В исследовании были представлены данные двух групп испытуемых: инструкторы по фитнесу – экспериментальная и инструкторы по физической культуре – контрольная группы, которые были определены произвольно с учетом особенностей их профессиональной деятельности.

Для оценки эмоционального выгорания и выраженности тех или иных симптомов в каждой фазе у инструкторов по фитнесу мы использовали методику диагностики «Уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [4, с. 443-463].

Анализ данных по методике В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» представлен следующими результатами, представленными таблицей 1.

Таблица 1

Средние значения уровня эмоционального выгорания

Фазы	Экспериментальная группа, n=78, (X±δ)	Контрольная группа, n=82, (X±δ)	T –Критерий, p≤0,01
Напряжение	52,9±11,5*	43,6±13,7	tЭмп = 3,4;
Резистенция	44,1±16,3	50,8±15,8	tЭмп = 2,1;
Истощение	57,7±15,7*	48,8±10,01	tЭмп = 3,1

Примечание: Достоверность различий определена по T-критерию Стьюдента

Полученные данные показали: не сформировались фазы выгорания у 30 человек (18,75% от общей выборки), сформировались фазы выгорания у 81-го человека (50,62% от общей выборки), стадия формирования синдрома выявлена у 49 человек (30,62% от общей выборки).

Анализ результатов проведения также показал, что все участники в разной степени испытывают эмоциональное выгорание. Показатели фаз «напряжение» и «истощение» находятся в «зоне значимости», что говорит о наличии достоверности различий между двумя группами, это означает, что инструкторы по фитнесу испытывают стрессов больше или сильнее по степени влияния, чем инструкторы по физической культуре. Достаточно высокий разброс величин по стандартному отклонению объясняется тем, что ответы участников по опроснику В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» разнятся от 3-5 до 47 баллов, в связи с тем, что участники исследования имеют разный опыт и специфику работы в индустрии фитнеса и сфере дополнительного образования.

Контрольная и экспериментальная группы были необходимы для поиска стресс-факторов и установления их влияния на формирование эмоционального выгорания в специфичной для них среде профессиональной деятельности. Анализ влияния внешних стресс-факторов, с учетом специфики деятельности инструкторов по фитнесу - специалистов бизнес среды и инструкторов по физической культуре, работающих в педагогической сфере, показывает, что стресс-факторы могут быть схожими в области «взаимоотношения с руководством» и «взаимоотношения с коллегами», т.к. в обеих структурах характерны желания работников зарекомендовать себя с лучшей стороны, добиться карьерного роста и расположения окружения/поддержки, мотивация (табл. 2).

Таблица 2

Показатели различий стресс-факторов в двух группах

Тесты	Экспериментальная группа, % n=78	Контрольная группа, % n=82	Достоверность различий фЭмп, p≤0,01
Взаимоотношения с гостями/подростками	51*	29	4.2
Взаимоотношения с руководством	25	47*	1.9
Взаимоотношения с коллегами	23	24	2.2

Примечание: «зона неопределенности» обозначена в пределах $1,64 \leq \text{фЭмп} \leq 2,31$; * и полужирно выделены достоверные различия

В таблице 2 наглядно представлено, что различия показателей «взаимоотношения с гостями» в обеих группах достоверны, так как находятся в «зоне значимости». Это свидетельствует о том, что наиболее сильным стресс-фактором для инструктора по фитнесу является «взаимоотношение с гостями». Со слов участников этот факт объясняется тем, что сложность их профессиональной деятельности состоит в не достаточном развитии менеджерских качеств, навыков эффективных продаж и умения рационально использовать рабочее время. Что касается инструкторов по физической культуре, то самым сильным стресс-фактором для них является «взаимоотношения с руководством». Участники отмечают, что при проведении открытых уроков при участии руководителя, аттестации на соответствие занимаемой должности, проведении отчетных совещаний испытывают чувство напряжения, беспокойства и неуверенности из-за сложности соответствия современным аттестационным требованиям.

Отсутствие корреляционных связей между экспериментальной и контрольной группами еще раз доказывают, что деятельность инструкторов по фитнесу относится к бизнес-среде и нельзя проводить параллели с педагогической деятельностью инструкторов по физической культуре.

Необходимо отметить, что психологическое сопровождение, конструктивно изменило воздействие стресс-факторов на их профессиональную деятельность, что выражено в следующих показателях:

Таблица 2

Влияние тренинга на показатели стресс-факторов у инструкторов по фитнесу

Стресс-факторы	до тренинга, % n=78	после тренинга, % n=78	Достоверность различий, фЭМП, p≤0,01
Взаимоотношения с гостями	51*	36	5,1
Взаимоотношения с руководством	25	31	2,3
Взаимоотношения с коллегами	23	29	1,7

Примечание: * и полужирно выделены достоверные различия, достоверность различий определялась по методике Фишера

«Взаимоотношения с гостями» достоверно снизился по уровню влияния на эмоциональное выгорание инструкторов по фитнесу (табл. 2). В связи с этим, инструкторы по фитнесу в своих отзывах отмечают, что «конфликтные ситуации и недопонимания практически сошли на «нет», «эффективность тренировок повысилась, за счет более пунктуального соблюдения продолжительности занятия, не отвлекаются на лишние разговоры», «нет свалки в построении плана тренировок на день» и т.д.

Были и другие изменения, например, после тренинга отмечаются положительные изменения во взаимоотношениях с коллегами, появилось доверие, что привело к обмену мнениями и обсуждению новых идей и разработок, меньше стало эмоциональных претензий друг к другу.

Выводы. Все вышесказанное дает возможность сделать вывод, что направление оздоровительного фитнеса является малоизученным и требует определенного внимания со стороны психологического сопровождения, а также рождает практическую необходимость совершенствования психологической коррекционной работы и обучающих программ [2, 8].

Литература:

1. Ермакова, Е. В. Ценностно-смысловая сфера личности и синдром психического выгорания // Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология». М., 2007.
2. Босенко, Ю. М. Психологический тренинг как способ формирования конструктивных реакций на успехи и неудачи у высококвалифицированных спортсменов / Ю. М. Босенко // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. - № 2. – С. 84-91.
3. Горская, Г. Б. Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований / Г. Б. Горская // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 4. – С. 74-76.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2000. С. 443-463.
5. Дубровина, И. В. Практическая психология образования: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – С. 592.
6. Купрене, Е.В. Профессиональный ресурс стресс-преодолевающего поведения персонала в условиях реструктуризации предприятий. // Вестник Екатеринбургского института. – 2012. - № 1. – С. 94-102
7. Моница, Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / Г.Б. Моница, Н. В. Раннала — СПб.: Речь, 2009. — С. 250.
8. Ольшанская, С.А. Особенности применения телесно-ориентированных практик для снижения гиперактивности у детей в возрасте 7-10 лет / С.А. Ольшанская, С.В. Дударина // Курорты. Сервис. Туризм. - Краснодар, 2011, № 1-2, С. 117-122.
9. Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90-101.
10. Стрельцова, И. В. Эмоциональному выгоранию - Stop! / И. Стрельцова. — Краснодар: «Раритеты Кубани», 2006. — 112.

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья ВикторовнаНижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);**магистрант Гунько Ольга Александровна**Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В исследовании рассматриваются особенности развития восприятия у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в сравнении со сверстниками с нормальным развитием речи. В статье представлены результаты диагностики, подтверждающие наличие у старших дошкольников с ЗРР более низкого уровня активности восприятия, недостаточной его целостности.

Ключевые слова: восприятие, ребенок с задержкой речевого развития, ребёнок раннего возраста, дошкольный возраст.

Annotation. This study examines the features and level of perception in young children with delayed speech development. This article discusses the level of perception in young children with delayed speech development. The article also provides examples of how the features of perception of young children revealed as a result of ascertaining experiment affected their speech development.

Keywords: perception, child with delayed speech development, early childhood, preschool age.

Введение. На протяжении нескольких десятилетий проблема взаимосвязи речевого развития и уровня развития восприятия является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались ведущие учёные в области психологии и педагогики: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М. Монтессори и др.

Г.Л. Розенгард-Пупко (1963) экспериментально показала, как протекает восприятие одних и тех же предметов у ребенка раннего возраста в зависимости от владения им речью. По ее мнению, сравнение на основе анализа и выделения в объекте существенного – вне речи не существует [4, 35 с.].

Так же З.А. Репина и О.П. Криницкая пишут о том, что слово выделяет в предмете существенное, повышает различительную способность восприятия, способствует развитию обобщенного отражения однородных качеств [4, 35 с.].

Так по мнению М.И. Лынской, у некоторой части детей недоразвитие речи вызвано недостаточностью представлений о целостном образе предмета [3, 132 с.].

Т.А. Соколовская в своей работе указывает на то, что развитие слухового восприятия является источником накопления словарного запаса, что расширяет возможности речевого общения. Речевое общение, в свою очередь, способствует накоплению словарного запаса, речевому и общему развитию детей [7, 92 с.].

Восприятие – первая ступень в познание мира, развивающаяся речь опирается именно на эту базу. Соединение того, что ребенок воспринимает, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, свойств и отношений, делает их более четкими, систематизированными и обобщенными. На этом и основано развитие восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях. По словам Л.С. Выготского, «... все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия».

Экспериментальное исследование проводилось в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида «Детский сад № 115» и в муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 84» города Владимир. Оно проводилось в первых и младших группах детских садов. В эксперименте участвовало 60 детей в возрасте от 2 до 3 лет, из которых, исходя из логопедического обследования и заключения медицинских специалистов, были выбраны 30 детей с ЗРР и 30 детей с нормой речевого и психического развития.

Цель экспериментальной работы – выявить уровень развития восприятия у детей раннего возраста с ЗРР.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи:

- определить уровень развития восприятия;
- подобрать и апробировать систему методик для выявления уровня развития восприятия у детей раннего возраста с ЗРР;
- выявить особенности восприятия у детей раннего возраста с ЗРР;
- сделать обобщающие выводы об особенностях восприятия у детей раннего возраста с ЗРР.

Для проведения констатирующего эксперимента были отобраны ряд методик, с помощью которых выявили уровень развития восприятия детей раннего возраста с ЗРР. Методики предъявлялись детям в первой половине дня после проведения подгрупповых занятий, индивидуально, последовательно.

В ходе констатирующего эксперимента использовались следующие методики, направленные на изучение зрительного и слухового восприятия:

Методика 1: «Доски Сегена» [5, 62с]

Методика 2: «Узнавание перечеркнутых изображений» (Семаго Н.Я, Семаго М.М.).

Методика 3: «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» Семаго Н.Я, Семаго М.М..

Методика 4: «Чего не хватает на этих рисунках?» (Г.И. Россолимо) [1].

Методика 5: «Сложи разрезные картинки» [2, 23 с.].

Методика 6: «Выполни команду».

Методика 4: «Что звучит?» (модифицированный вариант методики развития фонематического восприятия Т. А. Каченко) [8].

Методика 5: «Угадай, чей звук» [6].

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования по методике «Доски Сегена». было выявлено, что 15 (50%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия, дети самостоятельно справились с заданием и с первого раза поняли инструкцию взрослого. 10 (33%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития целостного восприятия, 2 (7%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – ниже среднего развития целостного восприятия, 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – низкий развития целостного восприятия, дети раннего возраста. Эти дети смогли справиться с заданием только после помощи взрослого, который показал им, как стоит выполнять данное задание. По данным исследования видно, что у некоторых детей раннего возраста с ЗРР недостаточно развито целостное восприятие. Дети раннего возраста с ЗРР в отличие от детей с нормой речевого развития не могли сопоставить форму и цвет предмета, замедленность при выполнении задания.

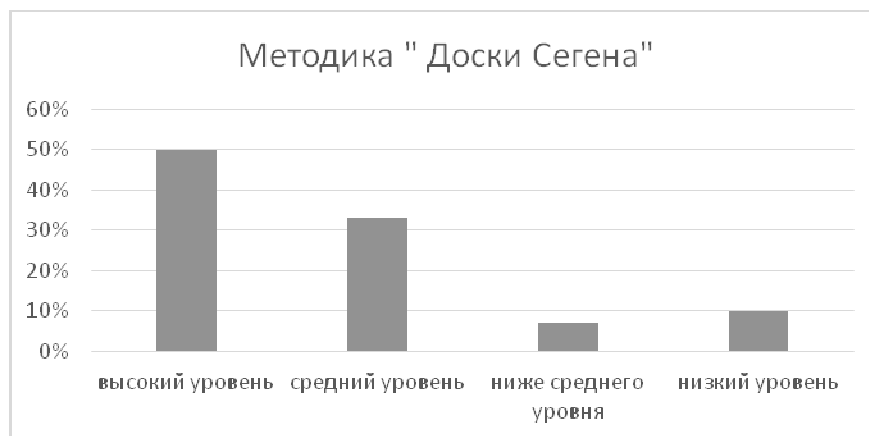


Рисунок 1. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Доски Сегена»

В ходе исследования по методике «Узнавание перечеркнутых изображений» было выявлено, что 8 (27%) детей раннего возраста с ЗРР – высокий уровень развития устойчивости зрительного образа предмета, дети самостоятельно справились с заданием, назвали все нарисованные предметы 19 (63%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень, дети при незначительной помощи взрослого смогли назвать предметы на картинки. 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют низкий уровень развития устойчивости зрительного образа предмета, дети не могли назвать предметы даже при помощи взрослого.

Таким образом, обнаружено, что дети раннего возраста с ЗРР не могли выделить особенности пространственных отношений предметов друг к другу.

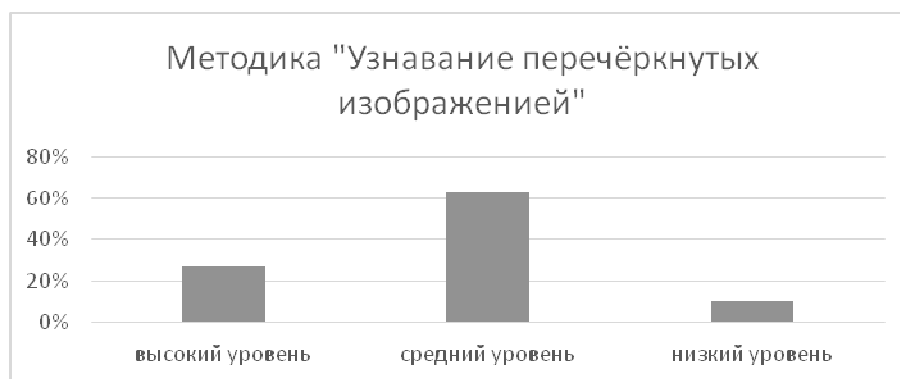


Рисунок 2. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Узнавание перечеркнутых изображений»

Результаты эксперимента по методике «Узнавание наложенных изображений (фигуры Поппельрейтора)» показали, что 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития восприятия формы предмета. Испытуемые, имеющие высокий уровень развития восприятия справились с заданием самостоятельно, без помощи взрослого. 24 (80%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития восприятия формы предмета. При заполнении бланков с ответами испытуемые практически не отвлекались, были сосредоточены на выполнении данного задания, но в процессе выполнения задания были допущены незначительные ошибки. Испытуемые 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР показали низкий уровень развития восприятия формы предмета. Выполняя методику испытуемые не были заинтересованы в выполнении задания, часто отвлекались, допускали ошибки. По данным исследования можно проанализировать, что у большинства детей не развито восприятие формы предмета. При выполнении этой методики было замечено, что дети раннего возраста с ЗРР в сравнении с детьми раннего возраста с нормой речевого развития затруднялись в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе.

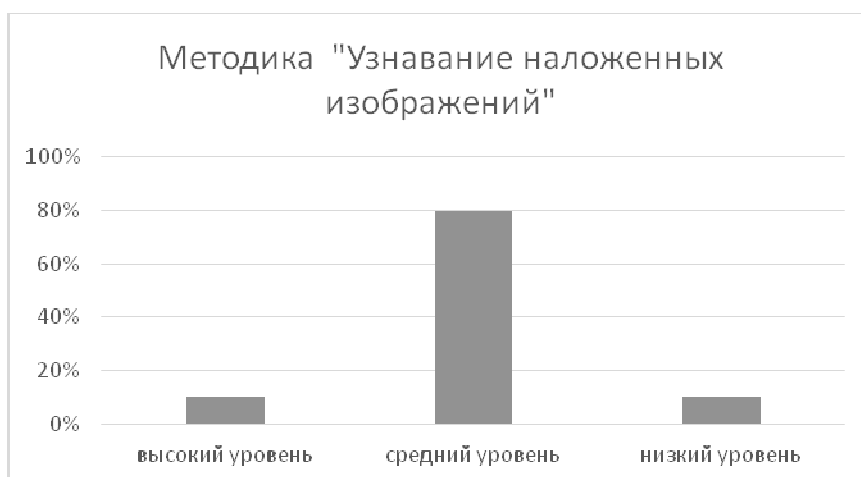


Рисунок 3. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Узнавание наложенных изображений»

Результаты эксперимента по методике «Что не хватает на этих рисунках?» показали, что 4 (13%) ребёнка раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметов, дети раннего возраста с ЗРР сами показывали и называли недостающие предметы без опоры на картинку. 21 (38%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития целостного восприятия, дети не отвлекались, внимательно слушали исследователя, очень мало допускали ошибок. 5 (39%) детей раннего возраста с ЗРР – низкий уровень развития целостного восприятия, дети раннего возраста с ЗРР этого уровня развития могли показать, но не назвать отдельные предметы как на сюжетных картинках, так и на опорной карточке. И 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – очень низкий уровень развития целостного восприятия, дети раннего возраста с ЗРР не понимали смысла задания и не проявляли интереса к заданию. При выполнении этой методики дети раннего возраста с ЗРР в отличие от детей нормы речевого развития с трудом формировали целостный образ предмета на картинке, сложность вызвана была строением целого образа предмета.

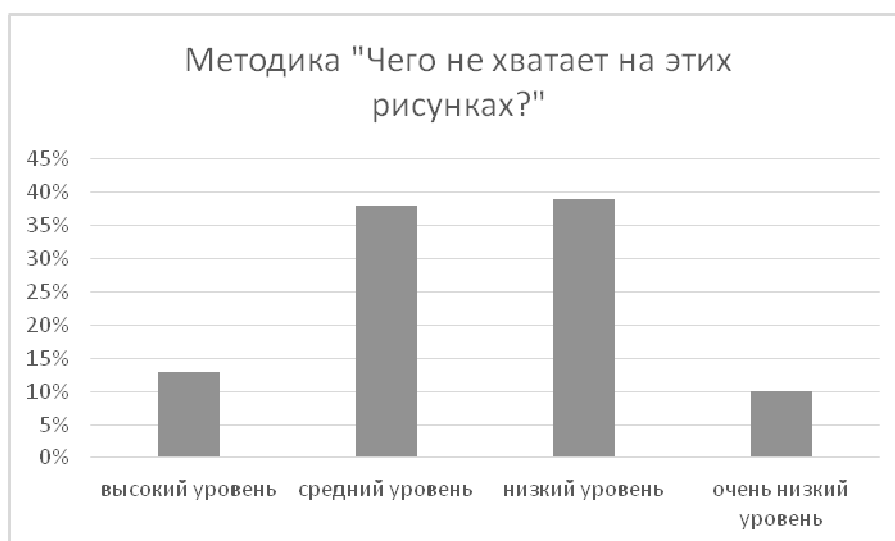


Рисунок 4. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Что не хватает на рисунках?»

Результаты эксперимента по Методике «Сложи разрезные картинку» показали, что 17 (57%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития целостного восприятия предметной картинку, 10 (33%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень восприятия предметной картинку, 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – низкий уровень развития целостного восприятия предметной картинку. Дети раннего возраста с высоким уровнем целостного восприятия предметной картинку без помощи взрослого справились с предложенным заданием, при выполнении сами озвучивали свои действия и средним уровнем развития целостного восприятия предметной картинку выполняли задания с помощью взрослого и опорой на картинку. Дети раннего возраста с ЗРР выполняли задание хаотично, с недостаточной точностью. Даже при предъявлении опорной картинку, испытуемые не анализировали предложенный объект, фиксировали внимание на видимых сходствах.

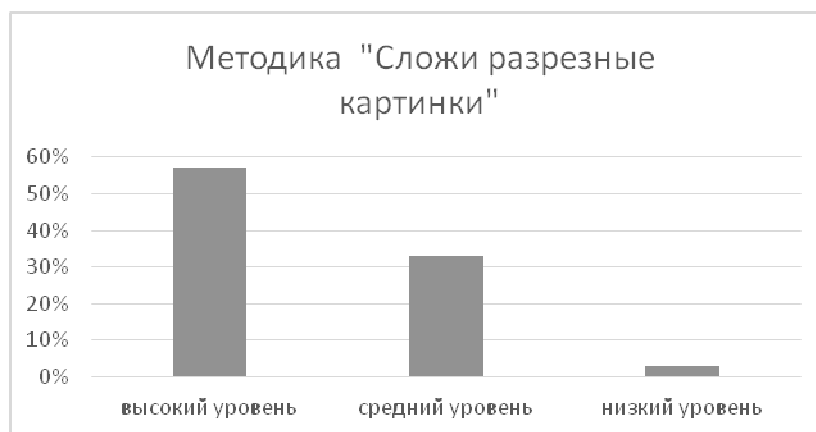


Рисунок 5. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Разрезные картинки»

Результаты эксперимента по методике «Выполни команду» показали, что 18 (60%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития слухового восприятия речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР четко выполняли инструкции взрослого. 9 (30%) детей раннего возраста с ЗРР при – средний уровень развития речевых звуков, дети раннего возраста с ЗРР выполняли задания с небольшими ошибками, 3 детей (10%) – низкий уровень развития, дети раннего возраста с ЗРР не понимали словесные инструкции взрослых и только при помощи взрослого выполняли данное задание. У испытуемых замечено снижение скорости восприятия словесных инструкций. Дети раннего возраста с ЗРР путали предложенные им команды, что связано с не осмыслением полученной информации от взрослого.

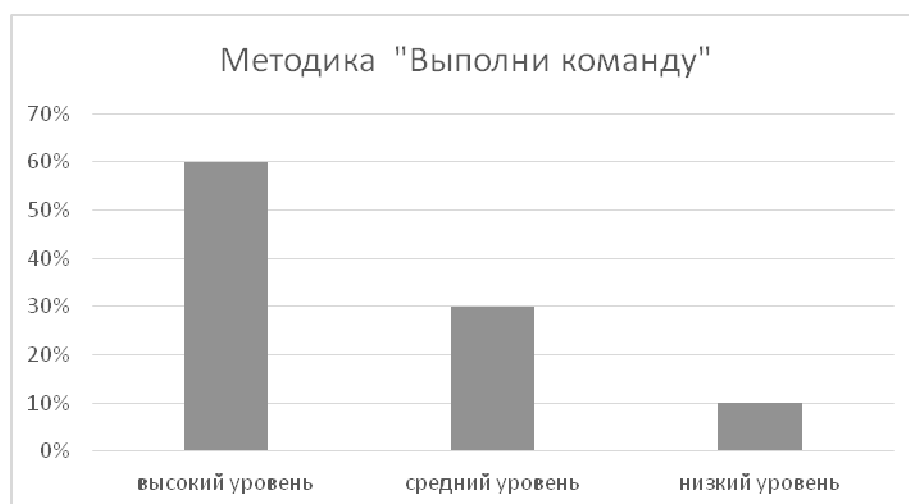


Рисунок 6. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Выполни команду»

Результаты эксперимента по Методике «Что звучит?» показали, что 8 (27%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития слухового восприятия неречевых звуков, 19 (63%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень, 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – низкий уровень. По данным исследования видно, что в основном у детей раннего возраста с ЗРР недостаточно развит слуховое восприятие неречевых звуков, что связано с тем, что испытуемые не могли запомнить источник звука и назвать его.

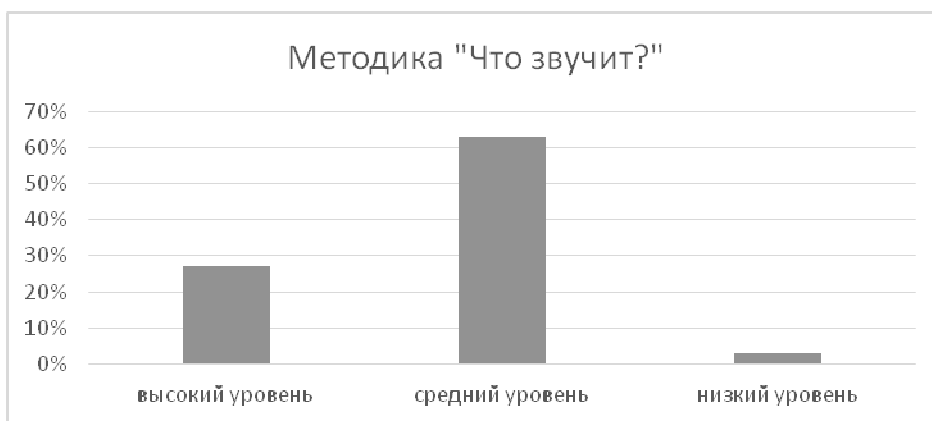


Рисунок 7. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Что звучит?»

Результаты эксперимента по Методике «Угадай чей звук?» показали, что 25 (83%) детей раннего возраста с ЗРР имеют высокий уровень развития слухового восприятия на этапе звукоподражаний, дети без ошибочно и без помощи взрослого справились с заданием. 9 (30%) детей раннего возраста с ЗРР – средний уровень развития, у детей недостаточно развито слуховое восприятие, дети затруднялись в ответе, когда слышали звуки и 3 (10%) ребёнка раннего возраста с ЗРР – низкий уровень, дети не понимали инструкцию взрослого, не могли назвать и показать на картинке источник звука.

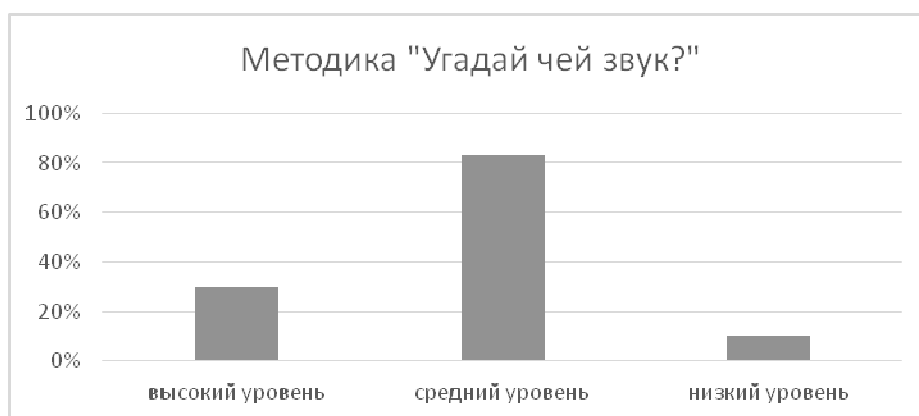


Рисунок 7. Результаты исследования восприятия дошкольников с ЗРР по методике «Угадай, чей звук»

Выводы. Таким образом в ходе констатирующего эксперимента, нами были выделены уровни развития восприятия у детей раннего возраста с ЗРР и найдены аспекты коррекционной работы по развитию восприятия. Результаты эксперимента показали, что у детей раннего возраста с задержкой речевого развития восприятие находится в основном на среднем уровне развития. У детей с ЗРР страдает восприятие предмета, целостность восприятия предметов.

Литература:

1. Белопольская Н. Л. Недостающие предметы: Психодиагностическая методика (Модификация методики Г. И. Россолимо): Руководство. Изд. 2-е, стереотип. 2008. (Психологический инструментарий)
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей" авторов С.Д. Забрамной, О.В. Боровика.: Пособие для психолого-педагогических комиссий - М.: Владос, 2003 - 32 с.
3. Лынская, М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией [Текст] / М.И. Лынская // Проблемы современного образования. – 2013. - №2. – с. 132-140
4. Репина З.А. Креницкая О.И. Особенности сенсомоторного и речевого развития детей раннего возраста с нарушением зрения и задержкой речевого развития. [Текст] / З.А. Репина, О.И. Креницкая // Специальное образование – 2010 - №2 – с. 34-43
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
7. Соколовская Т.А. Особенности речевого развития детей после кохlearной имплантации [Текст] / Т.А. Соколовская // Специальное образование. – 2013. - №2 – с. 91-97
8. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа / Т. А. Ткаченко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 32 с.

УДК: 159.922.

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Кобзева Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены теоретико-методологические подходы к определению эмоционального интеллекта в психологии. Обозначены факторы влияющие на его формирование и развитие. Определены доминирующие компоненты эмоционального интеллекта у подростков. Полученные результаты позволяют проанализировать специфику эмоционального развития в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоции, понимание и управление эмоциями, эмоциональный интеллект, виды эмоционального интеллекта.

Annotation. The article presents theoretical and methodological approaches to the definition of emotional intelligence in psychology. The factors influencing its formation and development are designated. The dominating components of emotional intelligence in adolescents are determined. The results allow us to analyze the specifics of emotional development in adolescence.

Keywords: adolescence, emotions, understanding and managing emotions, emotional intelligence, types of emotional intelligence.

Введение. Эмоциональный интеллект — один из источников психического развития, способствующих успешному формированию личности и обеспечивающий её гармоничное интеллектуальное и социальное развитие. Он позволяет человеку ориентироваться на партнера по общению и учитывать его эмоциональные состояния при взаимодействии, регулирует социальную дистанцию, потребности, деятельность, конфликты и выступает самым ранним средством адаптации человека в социуме.

Подростковый возраст — наиболее трудный период эмоционального развития, вершина эмоциональной напряженности и тревожности (П.М. Якобсон, Ш. Бюлер). Качественные преобразования, происходящие в это время заставляют подростков искать не только исчерпывающие ответы на уже поставленные предшественниками вопросы, но и формулировать новые исследовательские цели [5].

Поэтому знание специфики эмоционального интеллекта в подростковом возрасте будет способствовать формированию адекватной системы отношений субъекта в социальной действительности, а также его оптимальной социальной адаптации.

Изложение основного материала статьи. Способность к пониманию эмоциональных состояний другого человека формируется в раннем и дошкольном возрасте в процессе взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, затем со сверстниками. К младшему школьному возрасту дети способны распознавать и отличать такие характеристики эмоциональных состояний, как силу и интенсивность, что позволяет им расширить диапазон эмоционального опыта и предвосхищать события, связанные с более сильными эмоциями. В подростковом возрасте происходит формирование способности регулирования собственных эмоций, выстраивания своего поведения и взаимодействия с социумом на основе «чтения» психических состояний окружающих.

Термин эмоциональный интеллект в психологию ввели Дж. Мейер и П. Сэловей в 1990 году, определив его как компонент социального интеллекта, включающий способность отслеживать собственные чувства и чувства других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [1]. Однако в научную терминологию этот феномен ввел Д. Гоулман, который считает, что эмоциональный интеллект — это совокупность факторов, которые позволяют личности чувствовать, мотивировать себя, регулировать настроение, контролировать импульсивные проявления, удерживать от фрустрации и, таким образом, добиваться успеха в повседневной жизни [2].

На современном этапе развития психологии эмоциональный интеллект, с одной стороны, является компонентом социального интеллекта и включает в себя способность распознавать свои эмоции и эмоции окружающих людей, использовать полученную информацию для управления определённой деятельностью, с другой стороны, своеобразный тип обработки эмоциональной информации, включающий точное распознавание собственных эмоций, эмоций других людей, адекватное выражение эмоций, а также регуляцию своих эмоций для того, чтобы вести более эффективный образ жизни. Кроме этого эмоциональный интеллект способствует успеху человека в жизни, так как способствует самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умению выражать свои чувства и принимать их у других [3].

Необходимо отметить, что эмоциональный интеллект формируется в течение всей жизни под влиянием эмоциональности человека, представлений об эмоциях и когнитивных способностей (Д.В. Люсин) [6]. В его структуре можно выделить два аспекта: внутриличностный (активность, гибкость, заинтересованность, мотивация достижения, оптимизм, осознание своих чувств, ответственность, открытость новому опыту, самоконтроль, самооценка, терпимость, уверенность в себе) и межличностный (коммуникабельность, открытость, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, умение работать в команде, эмпатия) [9].

Необходимый баланс эмоций необходим для психического здоровья человека, поэтому важно, чтобы не только уметь проявлять эмоции в процессе определенного действия, но и не бояться появления отрицательных эмоций [4].

Исследование эмоционального интеллекта проводилось в 2017/2018 учебном году на базе образовательных организаций г. Мурманска. В нём приняли участие 76 респондентов в возрасте 13-14 лет, обучающихся по программе «Школа России».

Психологическая диагностика эмоционального интеллекта проводилась с помощью методика «ЭмИн» (Люсина Д.В.) [7] и методики «Эмоциональный интеллект» (Холл Н.) [8]. Выбранные методики позволяют рассмотреть специфику эмоционального интеллекта с позиций деятельностного подхода, так как рассматривают индивида и условия его существования через призму познания.

В таблице 1 представлена специфика понимания и управления эмоциями в подростковом возрасте.

Таблица 1

Проявление способностей понимать и управлять эмоциями в подростковом возрасте (средние значения в стенах)

понимание эмоций		управление эмоциями	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
4,8	1,9	4,0	2,5

Результаты исследования показывает, что в подростковом возрасте понимание как своих, так и чужих эмоций доминирует над их управлением. У подростков возрастает способность не только осознавать свои эмоции, но и идентифицировать их, понимать почему именно эти эмоции они испытывают в данный момент. Кроме этого, подростки могут вербально описать то состояние, в котором они находятся в момент ощущения эмоций. Они достаточно хорошо понимают эмоциональные состояния собеседника и могут оценить его на основе внешних проявлений (мимика, жестикуляция, тембр и темп голоса).

В меньшей степени в этот возрастной период развито умение управлять как своими, так и чужими эмоциями. Подростки не всегда могут вызывать у себя эмоции релевантные ситуации и деятельности, демонстрировать социально одобряемые эмоции и скрывать нежелательные эмоции. Не во всех ситуациях они понимают почему у них возникли именно эти эмоции, поэтому в этом случае у них затруднен контроль собственного эмоционального состояния. Им еще достаточно сложно вызвать у окружающих определенные эмоции.

Далее проанализируем проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (см. таблицу 2).

Таблица 2

Типы эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (средние значения в стенах)

межличностный эмоциональный интеллект		внутриличностный эмоциональный интеллект	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
5,1	1,7	3,3	1,6

Как показывают результаты исследования в подростковом возрасте большей степени развит межличностный эмоциональный интеллект. Поэтому в своем поведении подростки демонстрируют коммуникативность, открытость, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения. Они могут работать в команде, уважать мнение членов группы, а также учитывать их интересы.

Отличительной особенностью этого возрастного периода выступает умение снижать интенсивность нежелательных эмоций, возможно это обусловлено желанием признания их социумом.

В меньшей степени в подростковом возрасте характерны гибкость в коммуникации, осознание своих чувств и ответственность, открытость новому опыту и самоконтроль, терпимость, а также уверенность в себе.

Следующий этап анализа определение структуры эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (см. таблицу 3).

Таблица 3

Особенности структуры эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (средние значения)

эмоциональная осведомленность		управление своими эмоциями		самотивация		эмпатия		распознавание эмоций других людей	
\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
11	3,6	4,7	3,4	9,8	4,9	12,8	4	10,9	6

Данные представленные в таблице позволяют утверждать, что доминирующим компонентом в структуре эмоционального интеллекта у подростков является эмпатия. Поэтому они способны выслушивать проблемы других людей, сопереживать им, настраиваться на их эмоциональное состояние, но плохо распознают знаки в общении, которые указывают на то, в чём нуждаются окружающие.

Проявление эмоциональной осведомленности в подростковом возрасте показывает, что как положительные, так и отрицательные эмоции служат для них источником знания о том, как поступать в жизни. Подростки способны наблюдать изменения своих чувств, в свободное время возвращаются к своим негативным переживаниям и разбираются в причинах их возникновения.

В зависимости от ситуации они могут воздействовать на эмоциональное состояние окружающих, адекватно реагируют на их настроение. При необходимости могут вызвать у себя положительные эмоции, но находиться постоянно в состоянии спокойствия, готовности и сосредоточенности им сложно. Они достаточно долго переживают стрессовые и фрустрирующие ситуации.

В меньшей степени подросткам свойственно произвольное управление своими эмоциями. Они не могут сосредоточиться на благоприятных обстоятельствах, а также не обращать внимания на негативные эмоции в ситуациях действия.

Теперь рассмотрим интегративный уровень эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (см. таблицу 4).

Проявление интегративного уровня эмоционального интеллекта в подростковом возрасте (%)

низкий	средний	высокий
30	40	30

Результаты исследования позволяют утверждать, что средний уровень проявления интегративного эмоционального интеллекта выступает основным в подростковом возрасте. Для этих подростков характерно умение управлять своими эмоциями, становиться спокойным и сосредоточенным, понимать мимику и жесты при взаимодействии, но успокоить собеседника в стрессовой, конфликтной или фрустрирующей ситуации они не могут. В равной степени подросткам могут замечать перемены своего настроения, дифференцировать свои переживания, контролировать свои эмоции даже при неблагоприятных обстоятельствах, распознавать эмоции других людей с помощью их мимики, а могут не воспринимать к эмоциональные состояния партнеров по общению, не быть способными к управлению своими отрицательными эмоциями.

Выводы. Эмоциональный интеллект позволяет человеку адекватно выражать свои эмоции и чувства, управлять и контролировать их, а также понимать и управлять эмоциями других людей. Он выступает важным фактором успешности коммуникативной деятельности. В подростковом возрасте эмоциональный интеллект в большей степени проявляется как способность понимать и управлять эмоциями других людей, манипулировать ими. Характерной особенностью этого возрастного периода выступает осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого состояния.

Литература:

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012. — 288 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 535 с.
3. Изотова Е.И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. — 204 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — Санкт-Петербург: Питер, 2011. — 752 с.
5. Кобзева О.В. Специфика образа мира в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. — Сб. статей: — Ялта: РИО ГПА, 2016. — Вып. 53. — Ч. 7. — С. 236 – 242.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29 – 36.
7. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3 — 22.
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 488 с.
9. Шабанов С. Эмоциональный интеллект: российская практика. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 426 с.

Психология

УДК: 316.62

кандидат психологических наук, доцент **Король Ольга Феликсовна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИПЕ СОБСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)

Аннотация. В данной статье основное внимание уделяется изучению представлений сотрудников организаций о типе собственной культуры в контексте межкультурного взаимодействия. Показано, что в межкультурном взаимодействии как универсальном типе связи между субъектами, принадлежащими к разным культурам, существует совокупность разнообразных форм отношений и общения, которые вступая в новые социальные комбинации, приобретают новые смыслы и «задают расположение человека в фундаментальных координатах бытия»[1]. Предложенный анализ может служить для обоснования основных структурных, содержательных и функциональных характеристик межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, социальная среда, социальное поведение, регуляция межкультурного взаимодействия.

Annotation. This article focuses on studying the perceptions of corporate employees about the type of their own culture in the context of intercultural interaction. It is shown that in the intercultural interaction, as a universal type of communication between subjects belonging to different cultures, there is a set of diverse forms of relations and communication that, when entering into new social combinations, acquire new meanings and “set the person's location in the fundamental coordinates of being” [1]. The presented analysis can serve as substantiation of the basic structural, content and functional characteristics of intercultural interaction.

Keywords: intercultural communication, social environment, social behavior, regulation intercultural interaction.

Введение. Разнообразие связей, контактов, взаимообмена между людьми, сообществами и культурами в социальном пространстве порождают интерес к процессу межкультурного взаимодействия. Данный процесс носит объективно-закономерный характер, имеет значительный прикладной потенциал, область его применения безгранична и многообразна, будучи актуальным практически для всех сфер жизнедеятельности человека.

Актуализация вопроса взаимодействия культур, детерминирующего трансформацию мировоззрения, переоценку собственной культурной идентичности, адекватное восприятия культурных различий обусловлена многомерностью феномена культуры. В первом приближении сущности данного явления могут сводиться к уяснению сути понятий «культура», «взаимодействие» и последующему их синтезу, выходя на понимание регуляции данного процесса. Однако, наш особый интерес вызывает регуляция межкультурного взаимодействия как организованного и управляемого процесса. В связи с этим, мы рассматриваем межкультурное взаимодействие с позиции универсальности типов связей между субъектами тех или иных отношений, характеризующихся интенсивным обменом информацией, ценностями, результатами деятельности и др. В этом случае следует учитывать существенные изменения в формах и содержании ранее освоенных паттернов, которые уже не могут дальше развиваться по традиционным траекториям и, вступая в новые социальные комбинации, приобретают новые смыслы, необходимые для эффективных взаимоотношений между культурами и взаимопонимания между их носителями [3].

В то же время, по мнению Г.Триандиса, общая универсальная категория, к которой относится межкультурное взаимодействие, содержит много различий в деталях [7]. Очевидно, что все культуры похожи друг на друга и различны. Проявление схожести можно ожидать тогда, когда сравниваются культуры, возникшие в одинаковых экологических условиях. А когда эти условия не подкрепляются соответствующими формами социального поведения, следует ожидать проявления различий.

Такая постановка проблемы, а также понимание того, что многие специфические особенности межкультурного взаимодействия не могут быть выявлены в рамках монокультурного описания, объясняют фокус нашего внимания на разграничениях универсальных и культурно-специфических феноменов в данном процессе.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является описание представлений сотрудников организаций о типе собственной культуры в контексте межкультурного взаимодействия, что дополняет научно-теоретическое осмысление специфики, значения и перспективы изучения этого феномена в социально-психологическом знании.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая культуру как разделяемый всеми членами общества опыт национального, исторического, религиозного развития, получивший свое выражение в общем языке и стиле общения, обычаях и *представлениях*, отношениях и ценностях, следует отметить, что именно культура определяет нормы поведения, принятые в обществе формы выражения, взаимодействия и мироощущения, большая часть которых неявно выражена или скрыта, как подводная часть айсберга. И именно невидимая часть культуры сильнее всего влияет на поведение людей, именно она вызывает наибольшее число проблем в межкультурном взаимодействии.

Исследование представлений о типе собственной культуры сотрудников организаций проводилось с помощью методики «Культурно-ценностный дифференциал» (КЦД) Солдатовой Г.В, Рыжовой С.В. и теста «Культурно-ценностные ориентации» (Почебут Л.Г.). Данные тесты не являются личностными опросниками, с их помощью определялись основные тенденции формирования и становления каждой из изучаемых культур.

Процесс интерпретации начинался с определения процентного соотношения ответов респондентов по группам (работающие в организациях Республики Крым крымские татары - группа 1, славяне (русские, украинцы белорусы) - группа 2) и подсчета средних значений по типам культур, затем на этой основе делался вывод о тенденциях принадлежности к изучаемой культуре.

Перейдем к рассмотрению основных результатов исследования. Распределение в процентном отношении представлений о типе культуры подобно: и у крымских татар и у славян, обе группы считают собственную культуру *современной* (Рис. 1).

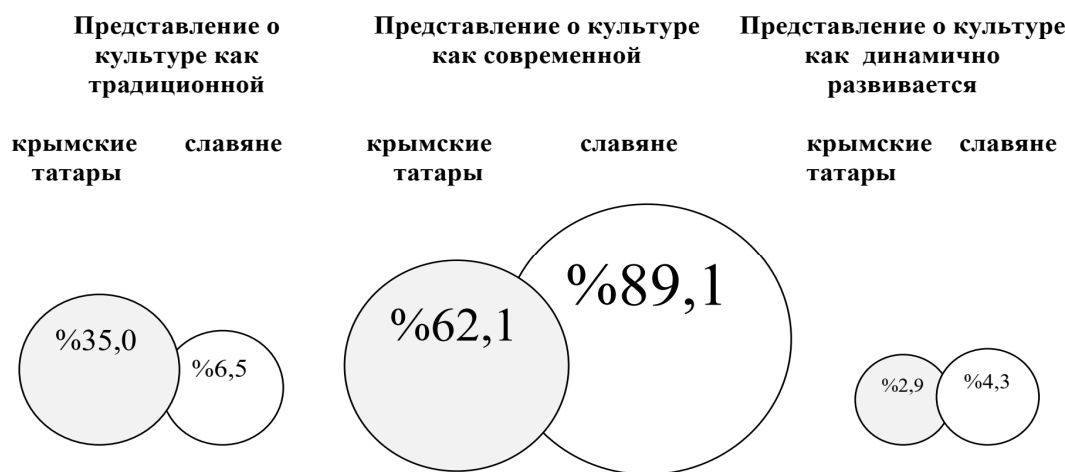


Рисунок 1. Процентное распределение представлений о типе культуры сотрудников организаций Республики Крым

Для доказательства статистической значимости этих утверждений мы определяли средние значения (M_x). Для определения различий двух признаков в изучаемых группах был использован критерий U - Манна-Уитни (Mann-Whitney U).

Отметим, что нами статистически достоверно определена несогласованность респондентов в представлениях о собственной культуре: славяне в большей степени ($M=1,98$) считают собственную культуру

наиболее динамично развивающейся, чем крымские татары ($M=1,68$) (различие между средними значениями в размере 0,3 на уровне значимости 0,01), которые в большей мере склонны считать собственную культуру традиционной.

Далее, учитывая то, что большинство респондентов представляют собственную культуру *современной*, мы сочли необходимым кратко описать ее основные признаки (по Л.Г.Почебут). Современная культура (СК) характеризуется ориентацией людей на настоящее, на современные события. Люди стараются жить в гармонии с природой, оберегать ее, интересуются экологическими вопросами. Человеческая натура понимается как противоречивое явление. Ценности современной культуры сосредоточены на человеке, его правах, признании, развитии, направленности, самореализации и самоактуализации. Взаимоотношения большей частью формализованы, четко очерчены статусом и функцией в социальной системе. Дружеские отношения формируются медленно и отличаются глубиной и преданностью друг другу. Общество стремится регулировать поведение человека через мораль, этические нормы и правила. В межличностном общении люди большей частью сдержаны, стараются держать социальную дистанцию и ролевые предписания. Принятие индивидуальных решений осуществляется в процессе согласования взаимных нужд, интересов и планов на будущее с группой, семьей, коллегами. За результаты своей деятельности человек большей частью стремится получить не материальные, а моральные вознаграждения (слава, признание, успех) [4, с. 371 – 374].

Следующим шагом нашего исследования стал кросс-секционный обзор (обзор в конгруэнтных группах). Среди крымских татар статистически значимые отличия определились на уровне значимости 0,01 в группе людей с различным образованием. Так, например, работники с высшим образованием склонны считать собственную культуру, больше тяготеющей к традиционной (43,6% по сравнению 4,5% у лиц со ср. образованием). Такое же различие определено у людей с разным служебным статусом: руководители, в отличие от служащих и других сотрудников, более всего склонны считать собственную культуру традиционной. Здесь отметим, что результаты, когда элита считает собственную культуру более традиционной уже осуществлялись ранее. В этой связи мы согласны с позицией Р.Инглетарта о том, что взгляды на мир, доминирующие в определенных обществах, могут меняться, однако меняются они постепенно, часто – благодаря изменению поколений. Людям свойственно жить прошлым, они объясняют действительность понятиями и взглядами на мир, базируясь на прошлом опыте [6, с. 422 - 423].

Продолжая анализ, отметим, что в группе 2 (крымские татары) взгляд на культуру как на традиционную дифференцируется следующим образом. В большей мере свою культуру считают *традиционной*: женщины, зрелое (старшее) поколение, семейные, работники со стажем более 3-х лет, с высшим образованием и руководители. Представление женщин, зрелого поколения и семейных сотрудников в том, что их культура традиционна можно объяснить тем, что эти группы людей являются в большей мере носителями, трансляторами и хранителями этих ценностей, они создают представление о культуре на основе культурно обусловленных когнитивных схем, сформированных прошлым опытом. Принимая в модус подлинного своего существования обычаи и идеи своей культуры (уважение к традициям, благочестие, смирение, воздержание) они способствуют формированию жизнестойкости, как оптимальной реализации человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях. Природа такой действительности непростая и требует, на наш взгляд, дальнейшего исследования и подтверждения эмпирическим материалом.

Далее, продолжая анализ полученных результатов отметим, что представление о крымско – татарской культуре как *динамично развивающейся* сохраняют мужчины и молодежь со стажем до 3-х лет.

В группе 2 (славяне) взгляд на *динамично развивающуюся* культуру преимущественно репрезентируют женщины (в отличие от мужчин и крымско - татарских женщин), а так же молодежь, несемейные, с высшим образованием, сотрудники со стажем работы до 3-х лет, руководители. Основными признаками такой культуры являются ориентация людей на будущее, на достижении быстрых значительных результатов, внимание людей этой культуры сосредоточено в большей степени на деле, задаче, работе.

Итак, анализ статистически значимых показателей по типам культур в изучаемых группах респондентов показал, что на основании их представлений, они закономерно могут быть отнесены к представителям *динамично развивающей культуры*. Наряду с этим утверждением, была статистически выявлена согласованность позиций в группах крымских татар и славян, представляющих собственную культуру *современной*. Кроме того, определено статистически значимое рассогласование представлений респондентов о своей культуре как о *традиционной* в группе крымских татар и динамично развивающейся в группе славян.

На следующем этапе нашего исследования мы изучали представления респондентов о своей культуре по дихотомическим парам, используя в качестве диагностического инструментария методику «Культурно-ценностный дифференциал» (КЦД) (Солдатов Г.В, Рижова С.В.) (Табл. 2).

Для проверки гипотез и для более детального анализа представлений респондентов о собственной культуре, мы сравнивали средние значения показателей культурно-ценностного дифференциала, а также статистическую значимость различий между их средними значениями.

В Таблице 2 представлены средние значения показателей культурно- ценностного дифференциала в группах крымских татар и славян. Полученная разница в оценках респондентов статистически достоверна по критерию U- Манна-Уитни (Mann-Whitney U) на высоком уровне значимости.

Сравнение средних показателей культурно-ценностного дифференциала в группах респондентов

№ г/п	показатели культурно-ценностного дифференциала	Группа 1 крымские татары	Группа 2 славяне	Различия между средними значениями и их статистическая значимость
		<i>M</i>	<i>M</i>	
1	взаимопомощь vs несплоченность	-1,77	-0,60	1,17**
2	замкнутость vs открытость	0,01	0,67	0,66ns
3	дисциплинированность vs произвол	1,10	-0,62	1,72**
4	миролюбивость vs агрессивность	-0,29	-1,44	1,15**
5	соблюдение традиций vs разрушение традиций	-2,74	-2,77	0,03ns
6	осторожность vs склонность к риску	0,55	-1,86	2,41**
7	уважение к власти vs недоверие к власти	-0,13	2,08	2,21**
8	сердечность vs отчужденность	-2,77	-1,72	1,05**
9	подчинение vs самостоятельность	0,83	0,23	0,60ns
10	направленность в прошлое vs направленность в будущее	-1,35	1,47	2,82**
11	законопослушность vs анархия	-1,63	-1,07	0,56 ns
12	уступчивость vs соперничество	0,46	-0,01	0,47 ns

Экспликация:

- ns различие незначительное
 * различие значащее на уровне 0,05
 ** различие значащее на уровне 0,01

Средние значения субъективных оценок в группе 1 (крымские татары), свидетельствуют о том, что культуре респондентов присуще: взаимопомощь, открытость, недисциплинированность, миролюбивость, соблюдение традиций, склонность к риску, уважение к власти, сердечность, самостоятельность, направленность в прошлое, законопослушность, соперничество.

Анализ результатов средних оценок в группе 2 (славяне) показал, что в культуре респондентов преобладают такие характеристики как: взаимопомощь, открытость, дисциплинированность, миролюбие, соблюдение традиций, осторожность, недоверие к власти, сердечность, самостоятельность, направленность в будущее, законопослушность, уступчивость. Здесь отметим, что статистически достоверно определена согласованность респондентов в представлениях о собственной культуре по семи парным высказываниям из двенадцати. Данный факт является подтверждением тенденции к интеграции при взаимодействии различных культур, наличия универсальных ценностных измерений культур, а так же важности культурных норм, обеспечивающих устойчивость и авторитет культуры для респондентов.

В то же время, необходимо обратить внимание на выявленные статистически значимые отличия в представлениях респондентов о своей культуре. Так, например, в группе 1 (крымские татары) в большей мере считают, что в их культуре в большей степени присутствует взаимопомощь (различие между средними значениями 1,17 на уровне значимости 0,01), чем это определяется в группе 2 (славян), которые по своим представлениям проявляют больше сердечности (различие между средними значениями 1,05 на уровне значимости 0,01) и миролюбия (различие между средними значениями в размере 1,15 на уровне значимости 0,01).

Абсолютно противоположные представления о своей культуре сложились в следующих парах ценностей: славяне видят себя дисциплинированными (различие между средними значениями составляет 1,72 на уровне значимости 0,01), в то же время крымские татары определяют в своей культуре произвол; славяне осторожны (различие между средними значениями составляет 2,41 на уровне значимости 0,01), а крымские татары склонны к риску (по этому признаком выявлено самое значимое различие между средними значениями обеих выборок); у крымских татар определяется уважение к власти (различие между средними значениями составляет 2,21 на уровне значимости 0,01), славяне демонстрируют недоверие к власти (по этому признаку выявлено самое значимое различие между представлениями); у крымских татар ценности культуры направлены в основном в прошлое, они статичны (различие между средними значениями составляет 2,82 на уровне значимости 0,01), а славяне ориентрованы в большей степени в будущее, что свидетельствует о культурной динамике и долгосрочности культурных ориентаций.

Далее мы рассматривали интегративные показатели культурно- ценностного дифференциала, разделенные на пять дихотомических групп, которые вобрала в себя двенадцать пар утверждений (Таблица 3). Заметим, что в таблице мы выделили темным курсивом показатели средних значений, относящихся к левому показателю в каждой из дихотомических пар.

Рейтинги и сравнение средних интегративных показателей культурно-ценностного дифференциала респондентов

показатели культурно-ценностного дифференциала	Группа1 крымские татары	Группа2 славяне	различия между средними значениями и их статистическая значимость
	<i>M</i>	<i>M</i>	
ориентация на группу vs ориентация на себя	-1,44	-1,21	0,23ns
открытость к изменениям vs сопротивление изменениям	-0,27	0,12	0,39ns
направленность на взаимодействие vs отвергают взаимодействия	-1,02	-1,28	0,26ns
сильный социальный контроль vs слабый социальный контроль	-0,29	0,15	0,44ns
коллективизм vs индивидуализм	-0,86	-0,64	0,22ns

Продолжая детальный анализ интегративных показателей культурно-ценностного дифференциала, мы выявили следующее: респонденты группы 2 (славяне) представляют себя ориентированными на группу ($M=1,44$), что статистически меньше значимо, чем для крымских татар, сопротивляются изменениям ($M=0,12$), но направлены на взаимодействие ($M=-1,28$) в большей степени, чем крымские татары, имеют слабый социальный контроль ($M= 0,15$) и склонны к коллективизму ($M=-0,64$) в меньшей степени, чем крымские татары. Респонденты группы 1(крымские татары) репрезентируют себя ориентированными на группу ($M= -1,44$), открытыми к изменениям ($M= -0,27$), направленными на взаимодействие ($M= 1,02$), показывают наличие сильного социального контроля ($M= - 0,29$) и склонность к коллективизму ($M= - 0,86$). Статистически достоверных различий между показателями не выявлено.

Выводы. Итак, полученный эмпирический материал оказался чрезвычайно перспективным для выявления и исследования представлений в группах респондентов о типах собственной культуры в межкультурном взаимодействии. Статистически достоверно выявлена согласованность позиций по семи дихотомическим показателям культурно-ценностного дифференциала из двенадцати. Основными характеристиками представлений респондентов о своей культуре являются миролюбивость, сердечность, взаимопомощь, соблюдение традиций, законопослушность, самостоятельность.

Литература:

1. Бандурин А. П. Социальная регуляция: (Рациональное и иррациональное): Дис.... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Бандурин Александр Петрович. — Ростов н/Д, 2005. – 363 с.
2. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия // Социологические исследования. — 1995. — № 11. – С. 26 - 34.
3. Король О.Ф. Проблема межкультурного взаимодействия: социально-психологический подход / О. Ф. Король // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и Психология. - Сб.науч. статей. - Ялта РИО ГПА, 2017 - Вып. 56. - Ч.2 – С. 320 - 327.
4. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. – Спб.: Речь, 2003. С. 371 – 374.
5. Ядов В. А. Изменения в идентификации личности // Резюме научных отчетов по исследовательским проектам, выполненным в рамках общинститутской программы «Альтернативы социальных преобразований в российском обществе в 1991 - 94 гг.». М.: Институт социологии РАН, 1995. - С. 95 - 97.
6. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in Forty-Three Societies. Princeton University Press, 1997. С. 422-423.
7. Triandis H.C. Culture and deception in business negotiations: a multilevel analysis / H.C. Triandis / International Journal of Cross Cultural Management, vol. 1, 1: pp. 73 - 90, First Published Apr 1, 2001.

Психология

УДК: 159.91.612.8

кандидат психологических наук Косикова Людмила Валентиновна

Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ-ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КОМАНДНЫМИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

Аннотация. Задачей данного исследования стало выявить особенности эмоциональной устойчивости и стиля саморегуляции поведения у спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта. Показано, что уровень познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний значимо выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у подростков, занимающихся командными видами спорта.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, стиль саморегуляции поведения, негативные эмоциональные переживания, спортсмены-школьники.

Annotation. The task of this study was to identify the peculiarities of emotional stability and the style of self-regulation of behavior among athletes-schoolchildren, engaged in team and individual sports. Was demonstrated, that the level of cognitive activity, anxiety and negative emotional experiences is significantly higher among sportsmen who are engaged in individual sports, than among adolescents engaged in team sports.

Keywords: emotional resilience, self-regulation's type of behavior, negative emotion, sportsmen-schoolboys.

Введение. У спортсменов-школьников спорт занимает большую часть, у многих даже главную часть жизни. Для покорения спортивных вершин необходимо пройти сложный спортивно-тренировочный путь, наполненный различными трудностями: тренировочными процессами, соревновательными методами, победами и поражениями. В тоже время усиливается воздействие на спортсменов разнообразных стрессогенных факторов - увеличение темпа современной жизни и объема получаемой информации, постоянная ситуация неопределенности, физические и психические нагрузки. Все это «заставляет» спортсменов-школьников вырабатывать эмоциональную устойчивость к внешним факторам, находить собственные стили саморегуляции.

В отечественных исследованиях понятие саморегуляции изучалось В.С. Мерлиным, Б.А. Вяткиным, Е.В. Левченко, Е.В. Шевковой, В.В. Маркеловым. По мнению В.И. Моросановой, под саморегуляцией спортсменов понимаются интегративные психические явления, процессы и состояния, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека [5].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов неоднократно показано, что структура саморегуляции психических состояний и уровень ее сформированности влияют на успешность профессиональной, спортивной и учебной деятельности. Саморегуляция в спортивной деятельности - научно-устоявшееся направление в теории спортивной тренировки. Согласно О.А. Конопкину [3], саморегуляция у спортсменов рассматривается как осознанный целенаправленный процесс регуляции всех этапов деятельности. Она представляет собой сознательно управляемый процесс, направленный на создание оптимального функционального состояния у спортсмена. В значительной мере именно развитие навыков саморегуляции определяет увеличение достижений в спорте, успешные выступления в соревнованиях.

Важную роль в осознанной саморегуляции поведения спортсменов играют самооценка (она регулирует поведение спортсмена и определяет его целенаправленность, правильное или адекватное оценивание себя в спорте, способствует повышению уровня спортивного мастерства), рефлексивность (благодаря рефлексии осуществляются осознание, оценка состояния и в случае необходимости субъектом вносится коррекция в применяемые способы и приемы регуляции), высокая степень индивидуализированности [1]. Саморегуляция обеспечивается благодаря активизации механизмов произвольной и произвольной саморегуляции. В связи с этим выступает необходимость овладения средствами и навыками психической саморегуляции, с помощью которых спортсмен самостоятельно может формировать у себя оптимальное психическое состояние, способствующее эффективности деятельности.

Исследования эмоциональной устойчивости по отношению к спортивной деятельности проводились Л.М. Аболиным, Р.М. Загайновым и др. Под эмоциональной устойчивостью Л.М.Аболин подразумевал свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные процессы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [4]. В качестве основных направлений развития эмоциональной устойчивости в спортивной деятельности можно выделить следующие:

а) развитие «спортивных» эмоций и чувств (соперничество, азарт, спортивная злость, агрессия, долг, благородство, патриотизм, самоотверженность, ответственность и др.), выступающих в качестве важнейших мотивов спортсмена.

б) управление эмоциями проявляется не только в умении скрыть, подавить, «уменьшить» нежелательные эмоции, но и в специальном развитии экспрессии - внешней выразительности движений, действий, деятельности и поведения.

в) совершенствование волевой регуляции в процессе спортивной деятельности проявляется в улучшении способности управлять интенсивностью волевого усилия и развитии волевых качеств: целеустремленности, настойчивости, терпимости, смелости, решительности, выдержки, самостоятельности, дисциплинированности [2].

Представляется важным изучить и учитывать особенности эмоциональной устойчивости к внешним факторами и стили саморегуляции спортсменов-школьников при построении и реализации образовательного процесса в спортивной школе.

Организация эмпирического исследования. Цель исследования состояла в том, чтобы выявить особенности эмоциональной устойчивости и стили саморегуляции поведения у спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта.

Мы предполагали, что существуют различия в показателях саморегуляции, нейротизма, тревожности, негативных эмоциональных переживаниях у спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта.

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведенного на базе Ростовского областного училища олимпийского резерва. В качестве испытуемых в эмпирическом исследовании выступили юноши и девушки, занимающиеся командными и индивидуальными видами спорта (N=65) в возрасте 13-15 лет.

Методики исследования: методика «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой, методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой), шкала «нейротизма» опросника Г.Айзенка.

Результаты и обсуждение. Для подтверждения или опровержения гипотезы о том, что существуют различия в показателях саморегуляции, нейротизма, тревожности, негативных эмоциональных переживаниях у спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта, нами был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок.

Анализ полученных данных (по опроснику «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой) позволил нам определить высокий, средний и низкий уровни показателей саморегуляции у спортсменов-школьников по шкалам планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции. Так, высокий уровень общей саморегуляции выражен у 42,8 % спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта и 47,6% спортсменов-школьников, занимающихся групповыми видами спорта. Средний уровень общей саморегуляции выявлен у 52,4 % и 42,9% спортсменов-школьников соответственно. Таким образом, спортсмены-школьники достаточно самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий,

выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Низкий уровень общей саморегуляции отмечается у 4,8% спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта и у 9,5% спортсменов-школьников, занимающихся командными видами спорта, что указывает на большую зависимость от ситуации и мнения окружающих людей у школьников-спортсменов, занимающихся командными видами спорта (Рис. 1).



Рисунок 1. Показатели общего уровня саморегуляции у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта

Таким образом, можно предположить, что стрессовые факторы, появляющиеся во время тренировочного и соревновательного периода, способствуют обучению преодолевать данные ситуации и влияют на повышение уровня саморегуляции.

Значимые различия у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта, по шкалам опросника «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой не выявлены.

Для изучения эмоциональной устойчивости спортсменов-школьников использовались шкала «нейротизма» опросника Г.Айзенка и методика Ч.Д. Спилберга (модификация А.Д. Андреевой).

Выявлены уровни нейротизма в группах спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта.

В группе спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, очень высокий уровень по данному показателю выражен у 33,33% спортсменов-школьников, высокий уровень нейротизма выражен у 61,9% подростков. Средний уровень нейротизма выявлен у 4,76% подростков.

52,38% спортсменов-школьников, занимающихся командными видами спорта, имеют средний уровень показателя по шкале нейротизма, что свидетельствует о хорошей адаптации, отсутствии большой напряженности, беспокойства. У 38,1% спортсменов-школьников выражен высокий уровень нейротизма, у 9,52% спортсменов-школьников - очень высокий уровень по данной шкале.

Выявлены значимые различия по шкале «нейротизм» у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта. Так, уровень нейротизма значительно выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у подростков, занимающихся командными видами спорта ($p < 0,01$). Это говорит о том, что спортсмены-школьники, занимающиеся индивидуальными видами спорта, в большей степени испытывают трудности при контроле своих реакций, проявляют неустойчивость в стрессовых ситуациях.

Так как приобретение спортивного мастерства у школьников совпадает с получением среднего образования, целесообразным представляется изучение уровня познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний, выявляемых с помощью опросника Ч.Д. Спилберга (модификация А.Д. Андреевой).

Полученные данные указывают на значимые различия по всем шкалам данной методики. Показатели тревожности ($p < 0,01$), познавательной активности ($p < 0,01$) и негативных эмоциональных переживаний ($p < 0,01$) значимо выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у спортсменов-школьников, занимающихся командными видами спорта.

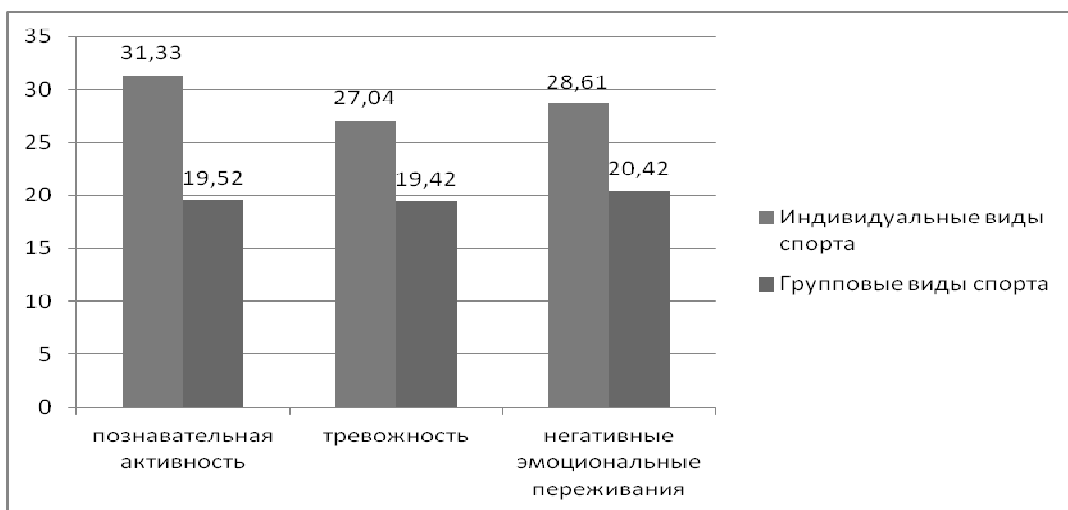


Рисунок 2. Результаты по шкалам опросника Ч.Д.Спилберга (модификация А.Д. Андреевой) у спортсменов-школьников, занимающихся командными и индивидуальными видами спорта

Из данной диаграммы видно, что познавательная активность в большей мере выражена у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта. Так как познавательная активность обуславливает интенсивность и характер протекания учения, то можно говорить о большей самостоятельности и инициативности в обучении и познании у данной группы спортсменов-школьников.

Показатель тревожности, проявляющийся в учении, выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у подростков, занимающихся командными видами спорта. Это может свидетельствовать о волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Показатель негативных эмоциональных переживаний также значимо выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у подростков, занимающихся командными видами спорта. Им в большей степени свойственно проявление деструктивных чувств, застревание на аффективных состояниях, что может отрицательно сказаться на результатах их деятельности.

Выводы:

1. Высокий и средний уровни общей саморегуляции выражены в основном одинаково у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта. Низкий уровень общей саморегуляции отмечается у 4,8% спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта и у 9,5% спортсменов-школьников, занимающихся командными видами спорта, что указывает на большую зависимость от ситуации и мнения окружающих людей у школьников-спортсменов, занимающихся групповыми видами спорта.

2. У спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта, достоверно различаются показатели познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний. Эти показатели значительно выше у спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, чем у подростков, занимающихся командными видами спорта.

3. Большинство спортсменов-школьников, занимающихся индивидуальными видами спорта, показали высокий уровень нейротизма. При неблагоприятных стрессовых ситуациях они могут проявить беспокойство, напряжённость, склонны к быстрой смене настроений, озабоченности.

Литература:

1. Аймухамбетов Н.Н. Саморегуляция как предпосылка становления личности специалиста // Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры. IV Всероссийская научно-практическая конференция: сборник материалов. под ред. В.Ф. Балашовой и Т.А. Хорошевой. Изд-во Тольяттинский госуниверситет - 2015. - С. 11-16.

2. Камиллов М.А. Эмоциональная устойчивость как фактор, обеспечивающий достижение высоких результатов в профессиональной деятельности спортсменов // Вестник университета (Государственный университет управления) – 2014. № 17.- С.300-306

3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - Изд-во Ленанд, 2017

4. Луньков С.М., Титлов А.Ю., Баканов М.В. Основные компоненты избавления спортсмена от нежелательного стресса // Актуальные проблемы психологического сопровождения профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - 2017. - С. 55-58.

5. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Новая версия опросника "Стиль саморегуляции поведения - ССПМ" // Вопросы психологии. - 2011. № 1. - С. 137-145.

Психология

УДК 159

аспирант Кузнецова Ольга Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Университет «Дубна» (г. Дубна)

СУБЪЕКТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗВУКОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Регистрировались субъективные компоненты восприятия одиночных музыкальных звуков у учащихся начальных классов детской школы искусств. Дети прослушивали звук До разной высоты, длительности и тембра, всего 16 вариантов звучания. 1-я серия занятий проводилась по методике вынужденного выбора с использованием готового набора из 8 пар биполярных оценок звука. Во 2-й серии дети прослушивали те же звуки и после каждого звука давали словесные названия вызванных этим звуком впечатлений в формате свободных ассоциаций. В распределениях оценок были обнаружены: их зависимость от высоты звука (отрицательная корреляция между длинными и короткими звуками в диапазоне 0.63-0.82); их независимость от длительностей звука (положительная корреляция между длинными и короткими звуками в диапазоне 0.64-0.92); независимость от тембра (положительная корреляция фортепиано-скрипка в диапазоне 0.62-0.88). Неожиданной оказалась очень богатая (по количеству и содержанию) палитра звуковых ассоциаций; здесь имели место возрастные различия: младшие дети (6-9 лет) превосходили более старших (10-13 лет) по количеству ассоциатов и «глубине» их субъективности. В статье подчеркивается важность воспитания в детях эстетического отношения к звуку, лежащего в основе эстетического восприятия музыкальной мелодии.

Ключевые слова: музыкальный звук, свойства звука, мелодия, восприятие звука, ассоциации.

Annotation. Subjective components of perception of single musical sounds in primary school children's art school were registered. The children listened to the sound up to different pitch, durations and timbres, with a total of 16 sound options. The 1st series of training sessions was conducted by the method of forced selection using a ready set of 8 pairs of bipolar sound values. In the 2nd series children listened to the same sounds and after each sound gave verbal names of impressions caused by this sound in the format of free associations. The distributions of scores were found: their dependence on the pitch of the sound (negative correlation between the long and short sounds in the range 0.63-0.82); their independence of the durations of the sound (positive correlation between the long and short sounds in the range of 0.64-0.92); the independence of timbre (positive correlation piano-violin in the range of 0.62-

0.88). Unexpected was a very rich (in number and content) palette of sound associations; there were age differences: younger children (6-9 years) surpassed older children (10-13 years) in the number of associates and the "depth" of their subjectivity. The article emphasizes the importance of children's aesthetic attitude to sound, which is the basis of aesthetic perception of musical melody.

Keywords: musical sound, sound properties, melody, sound perception, associations.

Введение. Идея данной статьи возникла в процессе работы над авторским проектом, посвященным созданию ориентировочных основ действий для учащихся младших классов ДШИ, овладевающих основами музыкальной грамоты [4]. На первом этапе обучения в рамках этого проекта дети усваивают понятия о физических свойствах музыкального звука. Обучение проводится по модифицированной методике формирования умственных действий [1], ранее не применявшейся в музыкальной педагогической практике. Известно, однако, что физическими свойствами звука не исчерпывается и далеко не в полной мере детерминируется психологическое содержание его восприятия. Полностью раскрыть это содержание для детей младшего возраста не представляется возможным, поскольку они еще не владеют необходимыми здесь знаниями и навыками²⁵. В какой-то мере это можно сделать, используя уже имеющийся у детей опыт эмоциональных переживаний и их словесных обозначений. Нам представлялось необходимым расширить этот детский опыт на примере восприятия музыкальных звуков, поскольку он позволит создать у детей неформальную, естественную мотивацию и интерес к овладению более сложными музыкальными понятиями.²⁶

Изложение основного материала статьи. Чувствительность к музыкальным звукам свойственна уже человеческому зародышу. На это указывают данные, приводимые в одной из зарубежных монографий по музыкальной психологии [11]. Вообще, в зарубежной практике обучения музыке и в экспериментальной психологии уделяется очень много внимания психологическим аспектам восприятия звука как базового элемента музыкальной мелодии [12].

Как можно пробудить, активировать и развить натуральные предпосылки музыкальности, в состав которых входит и врожденное эмоциональное отношение к музыке? Чтобы определить наличное (status quo) у каждого начинающего ученика отношение к музыке, необходимо не просто спросить его об этом, но и вызвать у него поведенческие реакции на отдельные звуки, их простейшие сочетания (в виде аккордов или коротких мелодий), звуки разных музыкальных инструментов, и т.д.

Физические параметры звука, хотя они в значительной степени определяют характер звуковых ощущений, сами по себе не могут служить достаточным основанием для полноценного восприятия как отдельных звуков, так и мелодий. Музыкальный звук входит в сложный психологический мир слушателя, приобретая при этом различные субъективные свойства: он может переживаться как грубый или нежный, светлый или темный, красный или синий, легкий или тяжелый, приятный или неприятный, веселый или грустный, и т.д. Спектр этих субъективных атрибутов может быть широким или узким, что в конечном счете зависит от индивидуальности слушателя.

В практике отечественной музыкальной педагогики на субъективные свойства музыкальных звуков обращается мало внимания. На первый план обычно выступает мелодия, т.е. построенная по определенным правилам последовательность звуков. Это обстоятельство имеет объективную причину. Мелодия как нечто целое, обладая специфическими для нее свойствами (метр, размер, динамический и звуко-высотный рельеф, ритм, и т.д.), поглощает свойства образующих ее элементов, т.е. отдельных звуков. Она становится главной фигурой на второстепенном фоне составляющих ее звуков. Это подобно тому, как при чтении наше внимание сосредоточено не на каждой отдельной букве и даже не на значениях отдельных слов, а на смысле фраз или предложений. Поэтому и возникает педагогическая иллюзия, что мелодия – это первое и главное, что должно лежать в основе восприятия музыки. Подобный подход безусловно, уместен для высоко развитого уровня музыкальности слушателя, врожденной или приобретенной, но едва ли оправдан в случае начальных шагов формирования музыкальных навыков у маловозрастных детей. Возвращаясь к упомянутой выше аналогии, точно так же, как обучение чтению начинается с усвоения букв, слогов, интеграции их в слова, на начальном этапе обучения музыке должна быть сформирована культура восприятия звука, который представляет собой базовую элементную единицу восприятия мелодии.

История (филогенез) музыки начиналась с протяжных звуков, каждый из которых имел самостоятельную эстетическую ценность. Но в длительности звука есть такая фаза, когда его восприятие насыщается, и для продолжения вызванного им эмоционального состояния или его смены требуется переход к другому звуку. В результате возникали звуковые последовательности, которые по мере накопления музыкального опыта обогащались новыми атрибутами и канонизировались в виде различных стилей, жанров, законов гармонии. Эта эволюция музыки продолжается до сих пор. К счастью и в отличие от эволюций в других сферах человеческой деятельности, развитие музыки не сопровождается революционными потрясениями, в результате которых ниспровергаются традиционные ценности. В музыке длительное время сосуществуют разные стили и жанры. Даже один и тот же слушатель может одинаково любить старинную музыку, современную классику и джаз, вероятно, потому, что потенциальное богатство музыкального опыта не может быть выражено в какой-то одной канонической форме.

Но в эволюционной и, в общем, прогрессивной тенденции есть и отрицательная сторона. Она связана, во-первых, со все возрастающей рациональностью музыки, в результате чего ее высшие достижения становятся доступными (в смысле эмоционального воздействия ее на слушателя) только узкому кругу профессионалов; во-вторых, всё больше атрибутов мелодии – от самых простых до замысловатых – становятся воспроизводимыми с помощью технических средств, которые позволяют из большого набора музыкальных шаблонов синтезировать сколь угодно «сложное» произведение. Технократизация музыки в максимальной степени способствует нарушению естественного направления развития музыкальности – от звука к мелодии, а не наоборот. Это как если бы обучение математике начиналось с алгебры, а не с арифметики.

²⁵ Исключением (не таким уж и редким) являются дети с врожденной музыкальностью, вернее с ее натуральными, докультурными формами.

²⁶ Как известно, традиционно сольфеджио считается трудным и скучным предметом не только для детей, но и для взрослых.

В литературе по музыкальной педагогике иногда, хотя и очень редко, встречаются рекомендации к тому, чтобы приучать учащихся «вслушиваться» в звук [6, 9, 10]. Но едва ли настойчивое и многократно повторяемое педагогом «слушай внимательно» способно открыть для ученика все многообразие той субъективной палитры, которой обладает слышимый звук. В том случае, когда у ученика нет соответствующей способности или она недостаточно развита в силу чисто житейских обстоятельств (а таких случаев гораздо больше, чем случаев природной одаренности), необходима специальная организация его активной деятельности по отношению к звуку, содержание которой задается в виде ориентировочной основы действий [1].

Процедура учебных занятий. Мы исходили из того, что многие эстетические свойства звука имеют аналоги вне музыкальной сферы, с которыми большинство детей знакомы по своему жизненному опыту, пусть даже краткосрочному. Более того, эти аналоги имеют словесные обозначения, также знакомые уже с раннего детства. Действительно, слова: тёмный, светлый, грубый, нежный, легкий, тяжелый и т.д., – относятся вначале не столько к звукам, сколько к предметам повседневного обихода. Но, сопровождая слышимые звуки этими словами, можно «пробудить» в ученике те синестезии, которые до этого оставались скрытыми для него в силу целого ряда причин житейского характера. Проводя для этого специальные занятия, нас интересовали два вопроса: Каковы исходные представления о звуке у детей, еще не имеющих музыкального образования? Отличаются ли они от аналогичных представлений у более старших детей, уже накопивших какой-то музыкальный опыт?

Для ответов на эти вопросы проводились 2 серии занятий с учащимися Кимрской школы искусств №3 Тверской области. В 1-й серии участвовали 14 человек. Распределение их по классам и возрастам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Количество и возрастной состав участников 1-й серии

Класс ДШИ	Возраст (лет)	Кол-во
1	7	6
2	8	4
3	9	1
6	13	3

Во 2-й серии участвовали 20 детей: 10 – из предыдущей серии и 10 новых. Распределение их по классам и возрастам представлено в табл. 2.

Таблица 2

Количество и возрастной состав участников 2-й серии

Возрастные группы	Класс ДШИ	Возраст (лет)	Кол-во
Младшая	0	6	3
	1	7	7
	2	8	2
Старшая	3	9	2
	6	13	5
	7	14	1

В обеих сериях детям предлагалось слушать звуки До, исполняемые в разных вариантах. Они отличались по высоте (3-я, 1-я, Большая и Контр-октавы), длительности (4 и ¼ с) и тембру (фортепиано или скрипка). Как показано в табл.3, каждый звук определялся сочетанием этих трех параметров – высоте (В3, В1, ВБ, ВК), длительности (длинный – Д и короткий - К) и тембру (фортепиано – Ф, скрипка – С). Всего было 16 звуков:

Очередность звуков в стимульной последовательности

№ звука	Параметры звука							
	Высота				Длит-сть		Тембр	
	ВЗ	В1	ВБ	ВК	Д	К	Ф	С
1	+				+		+	
2			+			+		+
3	+				+			+
4			+			+	+	
5				+	+			+
6				+		+		+
7	+				+		+	
8		+			+		+	
9			+		+		+	
10			+			+	+	
11	+					+	+	
12	+				+			+
13		+			+			+
14			+		+			+
15			+			+		+
16	+					+		+

В 1-й серии сразу после прослушивания отдельного звука ученик переходил к заполнению индивидуального протокола ответов. Фрагмент одного из протоколов представлен в табл.4. В левом столбике протокола перечислены 16 выбранных нами словесных оценок того или иного звука²⁷. Они сгруппированы в виде 8-ми биполярных пар (высокий-низкий, грубый-нежный, и т.д.). В остальных ячейках размещены условные знаки ответов ученика.

Слова, обозначающие «положительную» валентность оценки (*приятный, нежный, веселый* и т.п.) были набраны красным шрифтом, «отрицательную» (*неприятный, грубый, грустный*, и т.п.) – синим шрифтом. После окончания экспозиции звука ученик в каждой клеточке соответствующего столбца протокола, начиная сверху, проставлял метки карандашом того цвета, который соответствовал выбранной им оценке. Например, если первый звук (№1) показался ему «высоким», нужно было поставить *красную* метку в ячейку справа, поскольку это слово напечатано красными буквами; если этот же звук, кроме того, показался ему «тяжелым», метка ставилась *синим* карандашом, поскольку это слово напечатано синими буквами. Если ученик не мог выбрать какую-либо из предложенных оценок, он оставлял ячейку пустой. После заполнения ячеек вертикального столбца ученик говорил «Всё», через 5 с следовала экспозиция следующего звука и процедура ответов ученика повторялась.

Таблица 4

Фрагмент индивидуального протокола ученика 1 класса ДШИ

Оценки	Звуки															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Высокий</i>		+		+	+	+			+	+	+			+	+	
Низкий	–		–				–	–				–	–			–
<i>Приятный</i>	+		+				+	+			+	+	+			+
Неприятный		–		–	–	–			–	–				–	–	
<i>Нежный</i>		+		+	+	+			+	+			+	+	+	
Грубый	–		–				–	–			–	–				–

* В реальном протоколе курсив и знаки + соответствовали красному цвету, жирный шрифт и прочерки – синему.

Звуки формировались с помощью компьютерной программы FL Studio (FruityLoops). Аналоговое звучание фортепиано и скрипки, смоделированные программой, максимально приближены к звучанию натуральных инструментов. Сигналы с компьютерного выхода для наушников подавались на стерео-вход акустической системы, обеспечивающей качественное звучание. Амплитуда всех звуков была одинаковой и контролировалась указанной программой. Комфортная громкость устанавливалась для фортепианного звука 1-й октавы.

2-я серия, в отличие от 1-й, проводилась в формате свободных серийных ассоциаций при отсутствии шкалы словесных оценок звука. Участникам предъявлялась та же последовательность звуков с использованием тех же аппаратно-программных средств, что и в 1-й серии. В ответ на каждый звук им нужно

²⁷ В приведенном фрагменте показаны три первые пары. Все 16 оценок показаны в таблицах ниже.

было называть одним словом вызываемые у них этим звуком впечатления²⁸. При этом, не давалось никаких ограничений на то, какими должны быть слова и на общее время ассоциаций. По окончании ассоциирования ученик говорил «Всё» и через 5 с предъявлялся следующий звук. Произносимые учеником названия ассоциатов регистрировались педагогом (автором статьи). Формат свободных ассоциаций, при котором ученик не ограничен заданным репертуаром оценок, позволяет, по нашему предположению, выявить, в частности, более богатую палитру впечатлений, вызываемых отдельным звуком.

Результаты 1-й серии.

Прежде всего следует отметить, что все участники с большим интересом отнеслись к заданиям и выполняли их без какого-либо напряжения. Ответы следовали относительно быстро, без понуждений со стороны педагога.

При обработке протоколов подсчитывалось количество участников, давших одинаковые оценки одному и тому же звуку. Этим показателем определялся «вес» данной оценки среди остальных у выборки участников. Результаты представлены в таблице 5. На рис.1 и 2 показаны эмпирические распределения частот оценок музыкальных звуков, различающихся по длительности, высоте и тембру.

Таблица 5

Общее количество оценок звуков в 1-й серии*

№ оценки	Длинный		Короткий		Всего	Оценки
	Высокий	Низкий	Высокий	Низкий		
1	8-9	6-5	8-9	5-5	27-28	Высокий
2	6-8	11-9	3-4	6-10	26-31	Неприятный
3	5-4	12-12	5-6	11-13	33-35	Грубый
4	5-11	11-10	4-5	9-7	29-33	Громкий
5	10-7	9-3	4-8	9-5	32-23	Красный
6	2-3	11-13	0-3	11-9	24-28	Тяжелый
7	12-12	3-1	13-11	2-1	30-26	Светлый
8	9-10	0-1	11-11	1-6	21-23	Веселый
9	6-4	8-8	6-3	9-6	29-21	Низкий
10	8-5	4-3	10-7	7-3	29-18	Приятный
11	8-10	0-2	8-8	2-1	18-21	Нежный
12	9-2	3-4	10-9	3-5	25-20	Тихий
13	3-4	3-7	7-5	3-5	16-21	Синий
14	10-10	2-1	12-11	3-3	27-25	Легкий
15	1-2	11-12	1-3	10-11	23-28	Темный
16	5-3	12-12	2-2	11-10	30-27	Грустный

*Первое число в ячейке – для фортепиано, второе – для скрипки.

²⁸ Понятие «впечатление» шире понятия «ощущение», которому в повседневном обиходе часто придают неадекватный смысл.

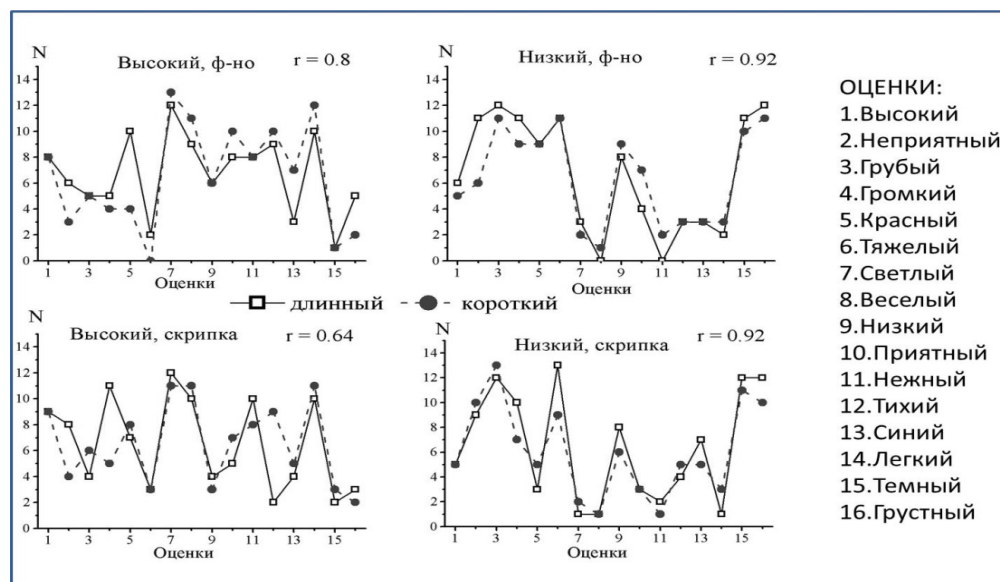


Рисунок 1. Распределение оценок музыкальных звуков, различных по высоте (высокий – До ... и низкий – До ...) и тембру (скрипка и фортепиано). N – количество участников (N_{макс.} = 14); r – коэффициент корреляции (по Спирмену)

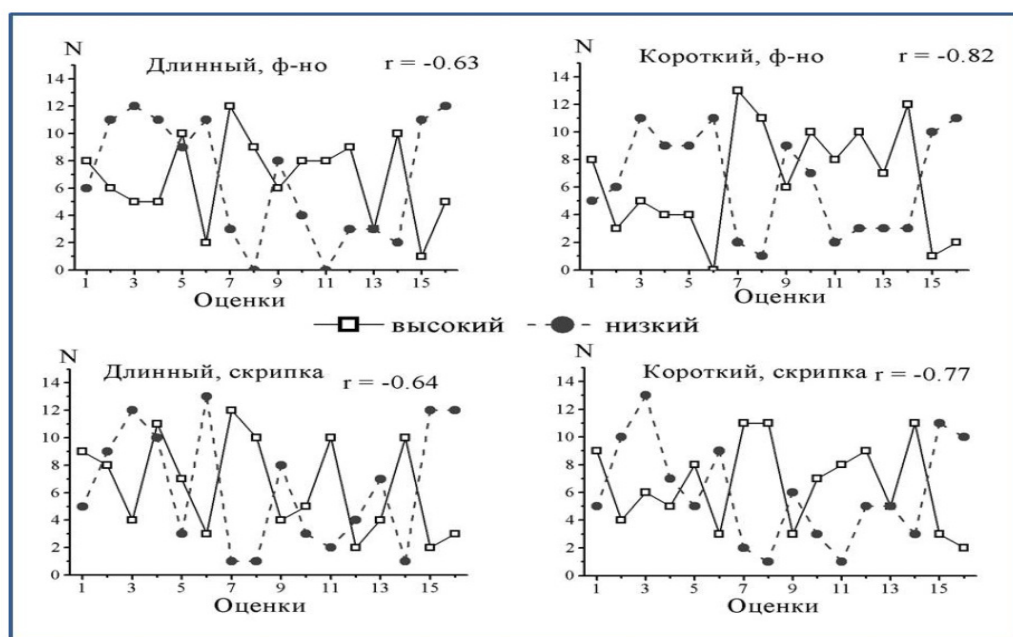


Рисунок 2. Распределение оценок звуков, различных по длительности (длинный – 4 с, короткий – ¼ с) и тембру (скрипка и фортепиано). Обозначения те же, что на рис. 1

Из суммарных данных табл. 5 (колонка «Всего») следует, что нет существенной разницы в количестве оценок для фортепиано и скрипки. Это подтверждается и похожими конфигурациями распределений для этих инструментов (рис.1 и 2); коэффициент корреляции фортепиано-скрипка для высоких длинных звуков $r = 0.62$ (уровень значимости $p < 0.01$), для остальных – $r = 0.88$ ($p < 0.000$).

Нельзя сказать, что участники давали ответы наугад, случайно. Об этом говорят не только высокие положительные корреляции для двух разных инструментов, но и связи субъективных оценок с объективными свойствами соответствующих звуков. Например, одна из наиболее часто встречающихся оценок №7 (светлый) вполне естественна для высокого звука фортепиано или скрипки (рис.1, графики слева), как естественно и то, что эта же оценка очень редко встречается при низких звуках (там же, графики справа). Особенно заметно различие в субъективных оценках высоких и низких звуков на рис. 2, где соответствующие распределения коррелированы отрицательно (-0.63, -0.64, -0.77, -0.82). Здесь явно видна естественная связь субъективных оценок с объективными свойствами соответствующих им звуков. Это своеобразные музыкальные архетипы (в смысле К.Юнга), на основе которых в дальнейшем формируется музыкальная культура индивида.

Неожиданным оказалось отсутствие влияния длительности звука: как видно на рис.1, распределения субъективных оценок для длинных (4с) и коротких (1/4с) звуков практически одинаковы, что подтверждается и высокими коэффициентами положительной корреляции.

Результаты 2-й серии. Общее количество ассоциатов в этой серии составило 1323.29 Среднее число ассоциатов для одного участника и одного звука чуть больше 4 (1323 : 20 участников: 16 звуков).

В общем тезаурусе ассоциатов было выделено 9 категорий, перечисленных в табл. 6. В этой же таблице приводятся данные для младшей (6-9 лет, 12 чел.) и старшей (10-13 лет, 8 чел.) групп участников 2-й серии. На рис.3 видна разница между показателями для этих групп. Старшие превосходят младших только по категориям 1, 3 и 6 (соответственно, – высота, длительность и валентность), в остальных шести они отстают от младших, иногда значительно. Это говорит о том, что число измерений, оцениваемое количеством представленных в ответах категорий, в оперативном эмоциональном пространстве младших детей больше, чем у старших. Отсюда – более богатая у первых палитра субъективных оттенков в восприятии звука, которые легко доступны осознанию и вербализации. Старшие ограничиваются преимущественно поверхностными, общеизвестными свойствами – звук высокий или низкий, приятный или неприятный, длинный или короткий; младшие, кроме этого, описывают такие звуки, например, как *маленький, мягкий, светлый* (если фортепианный звук высокий и длинный), *твердый, огромный, фиолетовый* (если скрипичный звук низкий и короткий), *некрасивый, веселый, маленький* (если скрипичный звук длинный и высокий). Такого рода «нестандартные» описания встречаются и в старшей группе, но гораздо реже, что отражено в количестве ассоциатов категории «Другие»³⁰ (т.е. как раз «нестандартные»): у младших – 156, у старших – 54.

Таблица 6

Среднее (на одного участника и один звук) количество ассоциатов в младшей и старшей группах

№№	Младшие	Старшие	Категории
1	5	13	Высота
2	4.8	2	Громкость
3	9.5	12.8	Длит-ть
4	6.6	2	Размер
5	7	6.2	Цвет
6	11.8	13.4	Валентность
7	5.3	4.3	Вес
8	4.1	3.9	Яркость
9	13	6.8	Другие

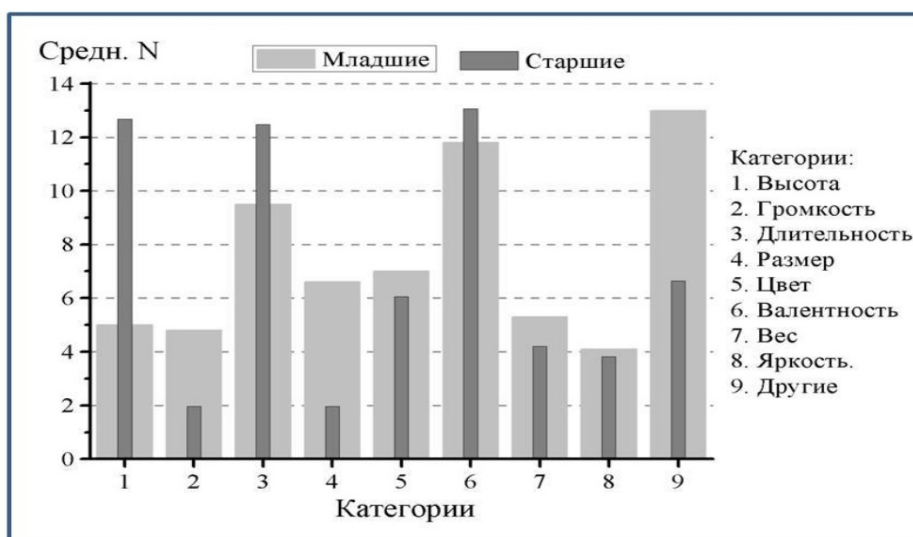


Рисунок 3. Среднее количество ассоциатов (N) в двух группах участников 2-й серии

²⁹ Ввиду ограничений на объем статьи полный список ассоциатов представить невозможно. Желающие познакомиться с ним могут обратиться к автору по указанному адресу электронной почты.

³⁰ К этой категории относятся, например, такие описания звуков: пушистый, как облако; забияка; чистоплотный; как мотор: похож на медведя, и т.п.

Выводы. Средствами воплощения музыкальных образов, *непосредственно* воздействующих на восприятие, являются *музыкальные звуки*. Через глубинное понимание и восприятие как физических, так и обусловленных ими психологических свойств звука лежит путь к освоению художественных средств музыки, осмысленному исполнительству. Эти свойства трудно описать, сделать их предметно осязаемыми, но без их переживания истинная музыкальность невозможна, а усвоение музыкальной грамоты окажется скучным и практически мало полезным занятием.

Существуют довольно распространенное среди музыкальных теоретиков и практикующих педагогов мнение, что в основе эстетического восприятия музыки лежит мелодия. Это безусловно верно, если имеется в виду уже сформированное, профессиональное восприятие. Если этим мнением руководствоваться при начальном обучении основам музыкальной грамоты, то, как это и происходит на практике, все свойства отдельного звука – физические и психологические – отодвигаются на задний план сознания учащегося, внимание к ним притупляется, и восприятие звука останавливается на уровне, предопределенном природой. Все его культурное богатство, о котором блестяще написал Э. Курт [5], останется за пределами индивидуального опыта. На примере так называемой «попсы» мы видим, к чему приводит игнорирование всех нюансов звучания в угоду выхолащенной мелодии, редуцированной к ритму и громкости.

Нельзя сказать, что проблема восприятия звука совсем игнорируется в нашей музыковедческой литературе и педагогической практике. Ей посвящено некоторое количество работ (см. [2, 3, 7, 8]), которые, однако, носят характер шаблонного теоретического обсуждения проблемы.

Выше говорилось о том, что для формирования эстетического отношения к звуку необходимо, чтобы учащийся активно *действовал* со звуковым материалом по внешнему образцу, в котором были бы представлены существенные психологические свойства музыкального звука. Как показали результаты проведенных нами занятий, даже 6-ти и 7-летние дети вполне готовы к такой форме обучения. Они способны оценивать звуки по предложенной шкале (1-я серия) и даже усматривают в звуках такие свойства, для которых не находится место в прокрустовом ложе формальных классификаций (2-я серия со свободными ассоциациями).

Теперь дело за педагогами. Необходимо разнообразить звуковой материал (например, перейти от отдельных звуков до аккордов, затем – к простейшим звуковым последовательностям, использовать голосовые звуки, более широкий набор тембров, и т.д.) и создать несколько типов заданий, с помощью которых для учащегося раскрывались бы все нюансы музыкального звука.

Литература:

1. Гальперин, П. Я. Ориентировочная деятельность как предмет психологии [Текст] / П. Я. Гальперин // П. Я. Гальперин. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – С. 93–150.
2. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования // Общество: социология, психология, педагогика, 2016. №4.
3. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе: пособие для учителя / Л.Г.Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.:Академия, 1998. – 240 с.
4. Кузнецова О.Н. Педагогическая интерпретация теории формирования умственных действий применительно к освоению начинающими гитаристами основных свойств звука / О. Н. Кузнецова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», 2017. – № 2. – С. 39–53.
5. Курт, Э. Структура музыкального восприятия // Тонпсихология и музыкальная психология / Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А. Е. Тарас.- М.: АКТ; Мн.: Хавест, 2005. – 720 с.
6. Лаврова, С. В. Особенности психологии восприятия новой музыки: звуки как элементы языка // Вестник СПбГУ. Серия 15: Искусствоведение, 2013. – №2.
7. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., 1972.
8. Рева, В. П. Принципы воспитания культуры музыкального восприятия // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», 2016. – №3 (15). – С. 21-32.
9. Рудницкая, О. П. Педагогические проблемы восприятия музыки // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. Киев : Музична Украша, 1986. – С. 70–84.
10. Сердюк, О. П. Педагогічні підходи до формування музичного сприйняття в теорії та практиці музичного навчання школярів// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012. – №8 (26). – С. 429-439.
11. Hunter, P.G. Music and emotions / P.G. Hunter, E.G. Schellenberg // Music Perception. Ch. 5. M.R. Jones, R.R. Fay, A.N. Popper. Springer Handbook of Auditory Research. Springer. New York-Dordrecht-Heidelberg-London, 2010. – P. 129 – 164.
12. Jones, M. R. Springer Handbook of Auditory Research / M. R. Jones, R. R. Fay, A. N. Popper // Music Perception, Ch. 4. –Springer- New York- Dordrecht- Heidelberg- London, 2010. P.P. 89-127.

УДК:159.99

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ ОПЕРАТОРОМ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА

Аннотация. В статье приводится анализ феномена успешности в профессиональной деятельности оператора получения непрерывного стекловолокна. Представленные эмпирические данные позволяют делать выводы о психологических аспектах успешного выполнения трудовых функций оператором.

Ключевые слова: оператор получения непрерывного стекловолокна, трудовые функции, успешность.

Annotation. The article analyzes the phenomenon of success in the professional activity of the operator of obtaining continuous glass fibers. The presented empirical data allow us to draw conclusions about the psychological aspects of the successful performance of labor functions by the operator.

Keywords: operator of obtaining continuous fiberglass, labor functions, success.

Введение. В современном мире, в условиях высокотехнологических производств, управляемых на базе современных информационных систем, успех, производительность труда любого промышленного предприятия в целом и отдельных его сотрудников зависит уже не только от технического оснащения и квалификации рабочих, но определяется, прежде всего, способностью работника ориентироваться в сложных технологических процессах, в информационных потоках, умением принимать решения в сложных ситуациях. Применение новой техники и технологии, использование сверхсовременных информационных систем существенно изменили трудовые функции работника в сторону высокой интеллектуализации труда и некой его отстраненности от «станка». Одновременно улучшалась комфортность производственной среды. В этих условиях коренным образом меняется место рабочего в производственном процессе, исчезает его узкая специализация. Он занимает место «над» процессом производства. Рабочий должен оперировать рядом взаимодействующих и непрерывно меняющихся параметров, а судьба производства зависит от того, какие принимаемые работником решения являются оптимальными [6]. Именно поэтому на современном этапе развития промышленности большое внимание уделяется личности оператора и психологическим показателям его профессиональной эффективности.

Проведенный анализ акмеологической литературы показывает большое количество исследований психологических аспектов успешности в профессиях типа «человек – человек» и мизерное количество исследований социотехнических профессий. В начале XXI века были проведены диссертационные исследования, направленные на выявление различных психологических факторов успешности в профессиональной деятельности, таких, например, как психологические факторы успешности профессиональной деятельности инженеров-метрологов [3], психологические условия повышения эффективности профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков [4], акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов [2], субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек» [9], влияние самоорганизации на повышение эффективности управленческой деятельности офицеров МВД [7] и т.д.

И на наш взгляд наименьшее количество исследований имеется относительно психологии личности оператора в сфере производства стекловолокна и его производных. Актуальность же применения данного материала напротив непомерно растет в различных сферах жизнедеятельности. Стратегическая важность стекловолокна объясняется многофункциональностью его применения, широким перечнем отраслей народного хозяйства и оборонно-промышленного комплекса, где применяется стекловолокно и продукция из него. Из стекловолокна изготавливают дорожные сетки для укрепления дорог, конструкционные сетки для укрепления фасадов и внутренней отделки зданий. Стекловолокно применяется для армирования бетонных конструкций, при строительстве современных мостов, береговых сооружений и платформ нефтедобычи.

Композиционные материалы на основе стекловолокна используются при производстве стеклопластика, который может применяться практически во всех отраслях машиностроения: космической технике; транспортном машиностроении; станкостроении; в судостроении; в электро- и вычислительной технике; в строительстве [8].

Вышесказанное обусловило актуальность организации эмпирического исследования, базой для которого выступила ООО «П-Д Алабуга-Татнефть Стекловолокно», расположенная на территории Республики Татарстан.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с задачами эмпирического исследования, нами была сформирована выборка из 64 операторов. Среди операторов, принявших участие в исследовании, были только лишь мужчины, это связано с особенностями трудовой деятельности. Возраст респондентов находится в пределах от 22 до 49 лет. Показатели уровня образования: 36 % испытуемых имеют среднее (полное) общее образование, подавляющее большинство (56 %) имеют среднее специальное образование и 8 % респондентов имеют высшее образование. Трудовой стаж сотрудников от 7 месяцев до 6 лет, что говорит о нежелании рабочего персонала надолго задерживаться на вредном производстве, об этом же нам говорят данные кадрового обеспечения самого предприятия.

Анкета определения успешности выполнения трудовых операций оператора ПНС была разработана нами на основе анализа производственной документации (рабочих инструкций операторов ПНС отметки +3.300 и отметки +6.100) и при консультации мастеров и старших мастеров.

Для того, чтобы определить, каковы же реальные ощутимые, внешние показатели успешности труда оператора мы попросили операторов оценить такие показатели как объем выработки, оперативное время работы, безошибочность действий оператора на линии и премирование сотрудника.

Объем выработки для одного оператора на производстве стекловолокна составляет 3,3 тонны комплексной нити или 5,2 тонны ровинговых тканей за смену. Если респондент приводит в ответах данные

объемы, или указывает, что его выработка больше приведенных цифр, то его ответ можно квалифицировать как демонстрирующий определенную степень успешности.

Для определения времени, которое оператор затрачивает на выполнение профессиональных функций, необходимо обратиться к описанию технологического процесса производства стекловолокна.

Производство стекловолокна осуществляется двухстадийным методом.

16 операторов смены распределяются на двух участках по 8 человек: участок отметки +6.100 и участок отметки +3.300.

Участок отметки +6.100 – это участок прядения. Здесь происходит процесс заправки элементарных стекловолокон. Как отмечают мастера, оптимальное время на выполнение этой операции - 10 мин. Если оператор затрачивает на это действие 10 мин. и менее, значит на этом этапе он успешен.

Участок отметки +3.300 – это участок намотки. Оператор на этом участке приступает к работе после запуска оборудования оператором отметки +6.100.

Основная рабочая операция начинается с надевания картонных манжет на бобинодержатель. Затем он должен запустить процесс намотки изготавливаемой продукции в соответствии с ассортиментом нажатием кнопки. После остановки бобинодержателя с намотанной стеклонитью необходимо повернуть переключатель. Снимает бухту с бобинодержателя и надевает ее на подставку на весах. Взвешивает бухты согласно технологической инструкции и наклеивает этикетку на картонную манжету. Оптимальное время на выполнение вышеперечисленных действий – от 2 до 3 минут. Соответственно именно это время считается самым оптимальным и характеризует оператора как успешного.

В начале смены оператор отметки +3.100 собирает согласно плану отбора проб для прямого ровинга и комплексной нити бухты и паковки весом около 3 кг и отвозит их в производственную лабораторию. Сбор проб занимает у оператора 7-8 минут. Это время является показателем успешности при выполнении данной операции. Если оператор затрачивает времени больше положенного это приводит к задержкам производства.

Если в конце смены мастер обнаруживает брак произведенной продукции по внешнему виду (повреждение или загрязнение бобины, порезы нити и т.д.), в отношении оператора могут быть произведены дисциплинарные взыскания. Наличие таких взысканий может говорить о его меньшей успешности по сравнению со своими коллегами.

К показателям успешности мы также отнесли материальное вознаграждение сотрудников, т.е. их премирование. На данном предприятии существует два вида премий. Первая – общезаводская премия, начисляется в конце месяца всем операторам смены, если они выполнили производственный план, выпускаемая в течение месяца продукция имеет высокое качество и в коллективе наблюдалась культура производства (чистота в цеху, на рабочих местах, дисциплинированность сотрудников). Второй вид премии назначает мастер смены, это, так называемый коэффициент трудового участия. Эта премия заинтересовала нас в большей степени, т.к. является примером дополнительного премирования и носит индивидуальный характер. 5%-ая премия назначается за отсутствие нарушения трудовой и производственной дисциплины. 10%-ая премия назначается оператору за высокую эффективность труда (помощь менее квалифицированным операторам, т.е. обучение вновь принятых сотрудников или помощь коллегам при обрыве нити, выявление и устранение причин некачественного выпуска продукции, высокая интенсивность труда, стабильность выработки продукции).

Все вышеперечисленные критерии были учтены в анкете. При анализе результатов каждый ответ оценивался как характеризующий «большую успешность» в выполнении операций или «меньшую успешность» оператора в труде, и в итоге по сумме и качеству ответов оператора определялась степень успешности его в труде.

Нужно заметить, что показателями успешности являются не только стабильно высокие экспертные оценки деятельности оператора, но в первую очередь объективно высокие показатели объема выработки, безошибочность действий и премирование. Именно эти показатели были взяты за основу определения степени успешности операторов ПНС. С этой целью была разработана анкета, состоящая из двух частей, первая из которых адресована всем респондентам, вторая – имеет конкретную направленность в зависимости от участка, на котором задействован тот или иной оператор.

Вопросы анкеты составлялись таким образом, что каждый из них предполагал ответы, содержащие нормативные показатели деятельности, время или действия, которые не превышают нормативы, и время или действия, которые превышают нормативы. Те из вопросов, в которых содержатся нормативы и их превышение, принято было считать показателями успешности. Однако такой подход показал, что большинство из обследованных операторов, как правило, выполняют нормативы. И, таким образом, все они автоматически становились успешными в деятельности. И тут была замечена некоторая закономерность: те респонденты, которые выполняют нормативы, редко бывают премированы. И действительно, премия по коэффициенту трудового участия назначается за показатели, превышающие стандартные. На основе этого предположения, было принято решение пересмотреть показатели успешности - неспешности. После чего при анализе успешности профессиональной деятельности оператора к ней стали относить только показатели, выходящие за пределы нормы, т.е. превышающие ее.

Таким образом, анализ вопросов анкеты показал следующее.

В первом вопросе испытуемым необходимо было назвать, каков у них объем выработки за смену. Ответы показали, что все операторы справляются с объемами выработки, однако только 20% (13 чел.) - превышают нормативы, а 80% (51 чел.) испытуемых вырабатывают 3,3 тонны комплексной нити либо 5,2 тонны ровинговых тканей, что соответствует среднестатистическим показателям за 1 смену.

На вопрос «Можно ли сказать, что у Вас отсутствуют нарушения трудовой и производственной дисциплины?» подавляющее большинство респондентов (57 человек, что составляет 89%) ответили утвердительно «да, я никогда не нарушаю правил безопасности на производстве». Требования к дисциплине труда, конечно же, устанавливает работодатель в основном в тех локальных нормативных актах, которые разрабатываются и действуют в рамках данного предприятия [1]. Это значит, что большинство респондентов стремятся придерживаться установленных правил, а именно правил технологической дисциплины, заключающейся в исполнении требований стандартов, технологических правил, инструкций, обеспечивающих качество производимой продукции [5]. Таких людей можно охарактеризовать как ответственных, осознанно подходящих к организации собственной деятельности.

Однако 11% испытуемых (7 чел.) сказали, что иногда нарушают дисциплину. Такие работники в силу своеобразного мировоззрения, ошибок в воспитании и других причин, склонны к нарушению трудовой дисциплины: опаздывают, не могут удержаться от общения с друзьями в рабочее время посредством телефона или использования интернета, третьи считают нормой чаепитие каждые 20 минут и пр. Следовательно, проблема дисциплины на данном предприятии существует, но ее нельзя считать очень серьезной [1].

По вопросу «Оказываете ли Вы помощь менее квалифицированным операторам?» ответы распределились следующим образом: 63 человека ответили, что всегда стараются помочь и только 1 респондент выбрал ответ «помогаю менее квалифицированным операторам, только если меня об этом просит начальник». Представленные данные свидетельствуют об определенной ответственности в трудовом коллективе не только за себя, но и за других его членов и, возможно, хороших коммуникативных связях.

Следующим был вопрос: «Устраняете ли Вы причины некачественного выпуска продукции сразу же, когда их замечаете?». 44 респондента, что составило 69% от общего числа выбрали ответ «да, сразу стараюсь самостоятельно устранить неполадки», 13 человек (20%) сказали, что «при обнаружении неполадок обращаются за помощью к более опытным коллегам», 7 человек (11%) не обращают особого внимания на неполадки. Соответственно большая часть респондентов достаточно самостоятельны в решении производственных задач и демонстрируют достаточно высокую степень ответственности за собственный результат.

Вопрос «Сколько раз за последние полгода у Вас была премия по коэффициенту трудового участия?» предполагал семь вариантов ответа, три из которых можно отнести к показателям меньшей успешности, четыре – к большей успешности. При анализе ответов было обнаружено, что у 30 % (19 человек за полгода ни разу не было премии, у 25% премия была только один раз, а у 14% - два раза, т.е. 69% испытуемых по этому аспекту оказались менее успешными, по сравнению с оставшимися 31%, которые были премированы либо 4, либо 6 раз за полгода. Известно, что премия по коэффициенту трудового участия выдается сотрудникам данного предприятия за высокую производительность, за помощь и обучение менее квалифицированных сотрудников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что операторы ПНС не стремятся реализовывать дополнительные показатели сверх установленных трудовых операций.

Далее два вопроса было предложено для операторов отметки +6.100 (32 человека). Им необходимо было определить время, которое они, обычно, затрачивают на выполнение основной рабочей операции (запуск оборудования для получения непрерывного стекловолокна). Успешными здесь оказались 59,5% операторов, они указали, что затрачивают в среднем 7-9 мин., что значительно быстрее среднестатистических показателей. Полученные результаты могут свидетельствовать как о высокой скорости протекания нервных процессов, так и о высокой частоте двигательных актов.

Из оставшихся большинство респондентов (31%) укладываются в обозначенный норматив (10 мин.), а 9,5% (3 человека) выполняют операцию несколько дольше (11-13 мин.).

Также операторам участка +6.100 был задан вопрос «Часто ли у вас бывают обрывы нити (если не нарушен технологический процесс)?» Уточнение, касающееся технологического процесса, принципиально важно, так как в данном случае обрыв нити будет объективным фактором, не зависящим от рабочего. Нас же интересуют показатели, субъективно обусловленные. Следует заметить, что ответов, предполагающих определенную степень успешности, не было выявлено вообще. 31% (10 испытуемых) ответили, что обрывы нити у них бывают несколько раз в неделю, а 22 оператора, что составляет 69% от выборки операторов участка +6.100, отметили, что обрывы нити у них можно наблюдать несколько раз за одну смену. Представленные данные свидетельствуют, скорее не столько об отсутствии «успешных» операторов, сколько о том, что практически просто невозможно выполнить данную операцию без обрыва нити.

Отдельно было задано еще 4 вопроса для операторов отметки +3.300. В этой выборке также насчитывалось 32 оператора. Им также нужно было определить время выполнения рабочей операции (одевание картонных манжетов на бобинодержатель). Успешными операторами оказались те, которые указали, что затрачивают 5-7 сек. (таких оказалось 10 человек) или даже менее 5 сек. (всего 1 человек). Менее успешных по этому вопросу оказалось больше. 9 испытуемых (28%) ответили, что их время составляет 8-10 сек., а 12 человек (37,5%) затрачивают более 10 сек. Это значит, что среди операторов данной выборки наблюдается больше тех, кто, возможно, имеет слабую нервную систему, низкую скорость протекания нервных процессов, высокую частоту двигательных актов.

Следующим стал вопрос о том, сколько времени у оператора занимают такие действия как снятие бухты с бобинодержателя, надевание ее на подставку на весах; взвешивание бухты согласно технологической инструкции; наклеивание этикетки на картонную манжету; снятие бухты с подставки на весах и подвешивание на подвесной конвейер? Показатель успешности не был выявлен ни у кого из респондентов, т.е. менее 2 мин. никто из них не затрачивает на работу. 24 человека (75%) затрачивают 2-3 мин., что соответствует среднестатистическим показателям. Результаты, полученные по данному вопросу, в полной мере совпадают с результатами предыдущего вопроса. Только 8 респондентов (25%) затрачивают более 3 мин., что уже превышает нормативы.

По вопросу «Сколько времени у вас занимает сбор проб для производственной лаборатории?» ответы распределились так: от 7 до 8 мин затрачивают 19 человек (59,5%), более 8 мин. занимает это действие у 13 операторов (40,5%). Время меньшее, чем 7 минут не было выявлено. Операторы данной выборки достаточно медлительны и размеренны в выполнении трудовых функций, что может свидетельствовать об их предрасположенности к монотонным видам труда.

Последним в данной анкете стал вопрос «Часто ли у Вас бывает брак по внешнему виду?». Были получены следующие ответы: не бывает вообще – у 6 человек (18 %); 1 раз за смену бывает у 21 испытуемого (66 %); несколько раз за смену брак наблюдается у 5 операторов данного участка, что составляет 16 % от их числа. Это значит, что на участке отметки +3.300 также бывает достаточно сложно обойтись без ошибок.

Выводы. Все ответы испытуемых были тщательно проанализированы как качественно, так и количественно. В зависимости от преобладания у каждого оператора ответов, демонстрировавших его успешность или не успешность, можно было отнести его к соответствующей группе. Таким образом, вся выборка респондентов была условно разделена на 2 части испытуемых по 32 человека в каждой. В группе «более успешных» операторов оказалось 23 рабочих отметки +6.100 и 9 операторов отметки +3.300. Группа

«менее» успешных операторов соответственно была сформирована из 23 операторов участка +3.300. и 9 операторов, работающих на отметке +6.100.

Результаты исследования позволяют задуматься о повышении эффективности производственного труда за счет профессионального отбора будущих операторов ПНС. Они подтверждают необходимость оценивания уровня развития профессиональных способностей, как на стадии адаптации, так и на всем пути профессиональной деятельности. Информация о соотношении психологических особенностей личности оператора и степени его успешности в выполнении трудовых функций поможет психологам и кадровым службам предприятий при подборе кадров. Нужно заметить также, что представленные данные могут стать основой для дальнейших исследований в сфере психологии труда оператора ПНС.

Литература:

1. Алцыбева И.Г., Гурова Е.С. Трудовая дисциплина как элемент организации труда // Сборник научных трудов по материалам III международной научной конференции «Научный диалог: экономика и менеджмент». Санкт-Петербург, 08 декабря 2016 г. Изд-во: ЦНК МНИФ «Общественная наука», С. 41-42, DOI: 10.18411/spc-08-12-2016-12.
2. Бабичев И. В. Акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.06, 19.00.13; [Место защиты: Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ] Москва, 2011, 161 с.
3. Бысюк А.С. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности инженеров-метрологов: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Тверь.: ТвГУ, 2012. - 24с.
4. Исхакова А.М. Психологические условия повышения эффективности профессиональной деятельности инженеров-проектировщиков: Дисс. канд. психол. наук. – Тверь, 2006. - 173 с.
5. Кожухова В. В., Минасян Д. С. Дисциплина труда и трудовой распорядок: управление и ответственность за нарушение требований // Сборник статей IX Международной научно-практической конференции «European Scientific Conference». В 2 частях. Пенза, 7 марта 2018 г. Изд-во: МЦНС «Наука и Просвещение»,– С. 20-24.
6. Крымов В.Б. Изменение трудовых функций работников и принципов оценки их труда в различных моделях экономического роста. - «Вестник Института экономики», 2008, №1, С. 215-223.
7. Левандовская О. Я. Влияние самоорганизации на повышение эффективности управленческой деятельности офицеров МВД: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03: Тверь, 2002 183 с.
8. Обзор рынка стекловолнока в СНГ [Электронный ресурс]. Издание 4-е, Москва, ноябрь, 2013. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21raznoe/164734-1-izdanie-4-e-moskva-noyabr-2013-obzor-rinka-steklovolokna-sng-demonstracionnaya-versiya-uslovi.php> (дата обращения: 19.08.2018).
9. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова - Москва, 2004. - 24 с.
10. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. Life Science Journal 2014; 11(10):694-696.

Психология

УДК 159.922.6

кандидат философских наук, доцент Митина Галина Владимировна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат психологических наук, доцент Макушкина Ольга Михайловна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);

кандидат социологических наук, профессор Матвеева Людмила Михайловна

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В настоящем исследовании выявлялись особенности удовлетворенностью жизнью лиц пожилого возраста. Было установлено, что удовлетворенность жизнью пожилых мужчин значительно ниже удовлетворенности жизнью пожилых женщины; низким восприятием личной удовлетворенности жизнью отличаются одинокие мужчины; низкая удовлетворенность жизнью обнаружена у мужчин проживающих с детьми и отдельно от них. Для повышения уровня удовлетворенности жизнью, сохранения и укрепления здоровья пожилых людей необходимо создание программы психологической помощи данным лицам.

Ключевые слова: пожилые люди, субъективное благополучие, психологическое здоровье, удовлетворенность жизнью, одиночество.

Annotation. In the present study identified features of the life satisfaction of the elderly. It was found that life satisfaction of older men is significantly lower life satisfaction of elderly women; low perception of personal life satisfaction are different single men; low satisfaction with life discovered in men living with children and separate from them. In order to increase the level of life satisfaction, preserve and strengthen the health of older people, it is necessary to create a program of psychological assistance to these people.

Keywords: elderly, subjective well-being, psychological health, satisfaction with life, loneliness.

Введение. Пожилой возраст характеризуется не только физиологическим старением организма человека, но психологическими изменениями, обусловленными прекращением или ограничением трудовой занятости, сокращением социальных контактов, потерей родных и близких, одиночеством и чувством не востребованности. Значимым фактором в формировании удовлетворенности жизнью является осознание конечности жизни, неуклонного ухудшения здоровья, возрастная дискриминация на рынке труда и в трудовых коллективах [2 – 6].

Понимание того, что для оказания полноценной психологической помощи людям пожилого возраста, необходимо знание особенности их удовлетворенности жизнью, предопределило настоящее исследование.

Целью исследования является выявление особенности удовлетворенности жизнью у лиц пожилого возраста.

Организация и методики исследования. Исследование проводилось на базе Государственного казенного учреждения здравоохранения Республики Башкортостан РКБ №2 и лаборатории психофизиологии и экспериментальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Для анализа субъективного жизненного благополучия был использован бланочный тест «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Диннера, который измеряет оценку индивидом соответствие жизненных обстоятельств ожиданиям.

В исследовании приняли участие 152 женщины и 100 мужчин, в возрасте от 60 до 80 лет. Анализ проводился по следующим категориям: работает / не работает, женат (замужем) / одинок(а), проживает с детьми / проживает отдельно. В таблице 1 представлен количественный состав участников исследования.

Таблица 1

Обобщенная выборка испытуемых (n=252)

пол	работает	не работает	женат (замужем)	одинок	проживает отдельно	проживает с детьми
Ж (n=152)	84	68	76	76	100	52
М (n=100)	40	60	72	28	46	54
Всего	124	128	148	104	146	106

Примечание: М – мужчины, Ж – женщины

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

Изложение основного материала статьи. Сравнительный анализ, полученных в ходе исследования данных по шкале субъективной жизненной удовлетворенности пожилых людей, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Субъективная жизненная удовлетворенность лиц пожилого возраста

Социальный статус	Женщины	Мужчины	Достоверность различий p
1	2	3	4
работает	20,0±6,04	18,2±6,49	0,001
не работает	21,1±5,51	17,8±5,42	0,001
достоверность различий p	0,279	0,454	
женат (замужем)	20,5±5,54	19,2±5,94	0,381
одинок (а)	20,5±5,62	17,3±4,75	0,001
достоверность различий p	0,494	0,001	

1	2	3	4
проживает с детьми	20,1±5,12	17,7±6,96	0,019
проживает отдельно	20,7±6,16	17,3±4,75	0,010
достоверность различий p	0,374	0,091	

Анализ средних значений показателей удовлетворенности жизнью показал, что существуют статистически значимые различия в степени удовлетворенности жизнью мужчин и женщин пенсионного возраста вне зависимости от того работают они или нет. Причем удовлетворенность жизнью пожилых мужчин значительно ниже средних показателей по шкале. По всей видимости, естественное уменьшение контактов вызывает у пожилых мужчин эмоциональные изменения, упадок духа, пессимизм страх и беспокойность перед будущим.

Низким восприятием личной удовлетворенности жизнью отличаются одинокие мужчины (17,3±4,75 баллов), они психологически напряжены и эмоционально болезненно реагируют на одиночество, потерю своей «второй половинки». Смерть супруги обычно тяжело травмирует пожилого мужчину, нередко после этого человек отказывается вести собственное хозяйство, попадает в зависимость от своих родных и близких, претерпевает серьезные личностные изменения [1], ощущает себя больным, переживает отчаяние и депрессию [7]. Факторами, способствующими тому, что мужчина начинает «чувствовать свой возраст» и одиночество становятся переживание горя и соблюдение траура, необходимость искать новых людей, которые готовы принять его в свой круг, необходимость учиться решать многие проблемы самому [1].

Важным фактором, влияющим на самочувствие пожилых людей, являются семья, наличие детей. Пожилые женщины с детьми, независимо проживают они с ними или врозь, ощущают комфортность и стабильность существования, счастливы в домашней обстановке, удовлетворены своим материальным положением и местом жительства (20,1±5,12 и 20,7±6,16 баллов, соответственно). У них есть потенциальные возможности осуществлять по собственному желанию контакты с домочадцами, они вовлечены какие-то ежедневные виды деятельности, у них имеются «долгосрочные» проекты (ждут внуков или правнуков, надеются на хороший урожай и т.д.). Низкая удовлетворенность жизнью обнаружена у мужчин

проживающих с детьми и отдельно от них (17,7±6,96 и 17,3±4,75 баллов, соответственно). Очевидно, что более низкая социальная активность пожилых мужчин по сравнению с женщинами приводит к снижению их субъективной удовлетворенности.

Анализ жизненных интересов пожилых людей выявил, что у 28% мужчин и 27% женщин нет каких-либо интересов и хобби, предпочитают заниматься садоводством 27% мужчин и 66% женщин, любят фильмы и книги 10% мужчин и 30% женщин, занимаются фитнесом и спортом 19% мужчин и 24% женщин, увлечены рыбалкой 18% мужчин, интересуются автомобилями 10% мужчин. На наш взгляд, большую удовлетворенность жизнью проявили пожилые женщины, поскольку они научились разнообразить свой досуг, среди иных интересов они указали: мода, дизайн, путешествия, пение, рукоделие, маркетинг, кулинария, общественная работа и т. д.

Данное исследование предопределило дальнейшую работу по разработке программы психологической помощи лицам пожилого возраста, нуждающихся в сохранении и укреплении здоровья. Цель программы конкретизирована в следующих задачах: содействовать формированию навыков саморегуляции, информировать о психологических особенностях пожилого возраста, повысить самооценку, снизить уровень тревожности, обучить технологии психологической поддержки, содействовать преодолению коммуникативных барьеров.

Выводы:

1. Удовлетворенность жизнью пожилых мужчин значительно ниже удовлетворенности жизнью пожилых женщин.
2. Низким восприятием личной удовлетворенности жизнью отличаются одинокие мужчины.
3. Низкая удовлетворенность жизнью обнаружена у мужчин проживающих с детьми и отдельно от них.
4. Большая удовлетворенность жизнью пожилых женщины объясняется разнообразием их досуга и вовлеченностью в жизнь общества.
5. Для повышения уровня удовлетворенности жизнью, сохранения и укрепления здоровья пожилых людей необходимо создание программы психологической помощи данным лицам.

Литература:

1. Гурьянова И. В. Социально-психологические аспекты здоровья людей пожилого возраста / И.В. Гурьянова // Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА. – Прага. – 2014. - №27. – С. 94-99.
2. Дорошенко Т. Н. Социально-психологические особенности пожилых людей / Т.Н. Дорошенко // Социально-психологические аспекты практики социальной работы: сборник трудов. – 2016. – С. 338 – 342.
3. Клюева Н. В. Влияние представлений о будущем на жизненную удовлетворенность пожилых людей / Н.В. Клюева // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – No 3 (29). – С. 53–58.
4. Максимова С. Г. Социально-психологическая адаптация: особенности формирования и развития у лиц пожилого и старческого возраста: монография / С.Г. Максимова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – 145 с.
5. Митина Г. В. Субъективная оценка психоэмоционального состояния пожилых людей / М.В. Митина, Э.Ш. Шахметова, О.М. Макушкина // Здоровье и образование в XXI веке. – 2018. – Т. 20. – №3. – 44 – 49.
6. Тащева А. И. Концепция организации психологической помощи одиноким людям пожилого возраста / А.И. Тащева // Психология старости и старения: хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 349 – 353.
7. Холостова Е. И. Пожилой человек в обществе / Е.И. Холостова. – М.: СТИ, 2000. – 236 с.

Психология

УДК 370

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного
учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭТАПОВ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрывается психологическая сущность феномена профессиональной идентификации. В работе основное внимание отведено анализу научных подходов относительно определения этапов становления профессиональной идентичности личности будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, психологическая категория, психологические особенности, формирование профессиональной идентичности, профессиональная подготовка, этапы становления профессиональной идентичности, период, стадия, будущие специалисты, высшее профессиональное образование.

Annotation. The article reveals the psychological essence of the phenomenon of professional identification. The paper focuses on the analysis of scientific approaches to determine the stages of formation of professional identity of the future specialist in the process of his professional training in higher education.

Keywords: identity, professional identity, psychological category, psychological characteristics, formation of professional identity, professional training, stages of formation of professional identity, period, stage, future specialists, higher professional education.

Введение. Актуальность изучения психологических аспектов процесса формирования профессиональной идентичности будущих специалистов вызвана пониманием того, что процесс формирования профессиональной идентичности выступает не только предпосылкой, но и показателем

профессионального развития личности, которое проявляется в становлении профессиональной «Я-концепции», формирования профессионально важных качеств и осуществления профессионального самоопределения личности как субъекта профессиональной деятельности.

Становление профессиональной идентичности будущего специалиста в высшем учебном заведении происходит в процессе получения знаний, интериоризации полученных знаний, практико-ориентированной деятельности, использования активных методов обучения, а также во введении в учебный процесс цикла занятий, которые непосредственно развивают профессиональную идентичность. Однако данные аспекты представляют собой педагогическую сторону профессиональной подготовки. Но поскольку профессиональная идентичность – это психологическая категория, которая связана с осознанием своей принадлежности к определенной профессии, необходим анализ психологических аспектов данного процесса, в частности – определения этапов развития психических компонентов профессиональной идентичности.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является изучение научных подходов относительно определения этапов процесса формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов в процессе их обучения в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Проблема идентичности, в частности профессиональной, в современной психологии является одной из основных аспектов научных исследований. Существуют различные взгляды на сущность понятий «идентичность» и «профессиональная идентичность».

Появление термина «идентичность» в психологической науке связывают с именем Э.Г. Эриксона, реализующего свою научную деятельность в рамках фрейдовской традиции. Э.Г. Эриксон – автор собственной теории идентичности, в рамках которой он исследовал социально-психологические механизмы и способы формирования идентичности человека в процессе его взросления. По мнению ученого, идентичность – это «нечто внутреннее, расположенное в глубокой психической структуре индивида, это чувство личностной тождественности, целостности и осознания исторической непрерывности своего существования (ощущение единства своего прошлого, настоящего и будущего)» [8, с. 28].

На основе анализа психолого-педагогических источников, видим, что многие исследователи под профессиональной идентичностью понимают продукт длительного личностного и профессионального развития, проявляющийся на достаточно высоких уровнях овладения профессией.

С позиций социологического подхода А.П. Ермолаева, рассматривая анализируемый нами феномен в контексте системы «человек – профессия – общество», определяет его как системную характеристику субъектно-социально-деятельностного соответствия, то есть трактует его в значении гармоничной идентификации с деятельностью (инструментальная идентичность), социумом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность) [2].

Разрабатывая концепцию профессионального становления, Ю.П. Поваренков определил, что профессиональная идентичность свидетельствует о качественном и количественном принятии человеком себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как средства самореализации и удовлетворения собственных потребностей; системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [6].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная идентичность представляет собой «профессиональный «Я-образ», включающий стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я»» [3, с. 324].

Л.Б. Шнейдер рассматривает профессиональную идентичность как «психологическую категорию, относящуюся к осознанию личностью своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу» [7, с. 113].

На основе анализа теоретической литературы можно подчеркнуть, что в психологии в широком значении понятие профессиональной идентификации понимается как:

- сложный интегративный феномен, выступающий ведущей характеристикой профессионального развития человека и свидетельствующий о степени принятия избранной профессиональной деятельности как средства самореализации и развития;
- осознание человеком своей тождественности с профессиональной группой и оценка значимости членства в ней.

Такой многомерный подход к анализу профессиональной идентичности, по мнению Н.Ю. Кручининой, «является одним из возможных направлений при выборе конкретных методов формирования и коррекции профессиональной идентичности, обеспечивающих наиболее эффективную реализацию специалиста в соответствии с типом профессиональной структуры, индивидуальными возможностями и социальными запросами» [5, с. 135].

Говоря о профессиональной идентичности, нельзя обойти понятие идентификации. Так, профессиональная идентичность является продуктом процесса профессионализации, в котором одним из компонентов и этапов выступает профессиональная идентификация, представляющая собой многомерный динамический нелинейный процесс, который обуславливает механизмы, условия и результаты структурирования и реформирования профессиональной идентичности личности.

Данный подход разделяет и Л.Б. Шнейдер, подчеркивая, что «результатом профессиональной идентификации, самоопределения, персонализации и самоорганизации является профессиональная идентичность, которая проявляется в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества и характеризует определенную степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими и находит отражение в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я» [7, с. 114-115].

Обобщая вышеизложенное, подытожим: процесс формирования профессиональной идентичности выступает, с одной стороны, предпосылкой, а с другой, показателем профессионального развития личности и проявляется в становлении профессиональной «Я-концепции», развитии профессионально значимых качеств и осуществлении профессионального самоопределения личности как субъекта профессиональной деятельности [4].

Процесс формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки требует знания этапов указанного процесса. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что в современной науке нет единого подхода к

определению этапов профессиональной идентичности студентов. В этой связи целесообразным, по нашему мнению, является рассмотрение нескольких научных подходов по данной проблематике.

Формирование профессиональной идентификации студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе является предметом научных исследований Г.В. Гарбузовой. Различные аспекты профессиональной идентификации будущих специалистов отражены в трудах исследовательницы. На основе их анализа можем определить этапы формирования профессиональной идентичности у студентов, выделенные Г.В. Гарбузовой. Так, исследовательница определяет три основных этапа:

- адаптационный;
- стабилизационный;
- уточняющий.

Рассмотрим более подробно каждый из указанных этапов формирования профессиональной идентичности студентов в процессе их профессионального образования в высшей школе.

Адаптационный этап, по мнению Г.В. Гарбузовой, является периодом осмысления профессиональной идентичности. Он реализуется на первом году обучения студента в высшей школе. Данный период связан с адаптацией к новой социальной роли студента. В этот период на основе вхождения в новую социальную и профессиональную среду внешне заданная профессиональная идентичность, которую студент на данный момент познал и понял, переходит в внутренне принятую, осознанную, эмоционально окрашенную характеристику. Иными словами, сущность анализируемого этапа заключается в становлении студенческой идентификации («Я – студент») и предвидении будущей профессиональной идентичности. По словам исследовательницы, этот этап отличается нестабильным характером, в связи с чем результаты его могут быть различными [1].

Стабилизационный этап в теории Г.В. Гарбузовой рассматривается в значении периода осознания студентом требований новой социально-профессиональной роли и собственных способностей и возможностей. Реализация данного этапа припадает на II-III курсы обучения студента в высшей школе. В течение данного периода происходит осознание личностью достижений, полученных благодаря собственным усилиям. На данном этапе конструктивные схемы саморазвития находятся в достаточно стабильном состоянии, так как будущий специалист начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности («Я – будущий специалист») [1].

Уточняющий этап – это, по мнению Г.В. Гарбузовой, период, в рамках которого на основе осознания спектра ролей, усвоенных в ходе профессионализации, у студента происходит формирование новых профессиональных целей и перспектив. Данный период, припадающий на IV-V курсы, как и адаптационный, является сравнительно нестабильным. В рамках данного периода в сознании студента происходит переосмысление и уточнение различных вариантов профессионально-творческого саморазвития, трудоустройства и построения профессиональной карьеры («Я и моя профессия и карьера») [1].

Для объективности анализа проблемы определения этапов формирования профессиональной идентичности студентов, рассмотрев позиции Г.В. Гарбузовой, целесообразно рассмотреть и положения иной теории, разработанной Л.Б. Шнейдером. В своей научной концепции автор именуется этапы или периоды стадиями формирования профессиональной идентичности, выделяя их в количестве четырех.

На первой стадии, по мнению Л.Б. Шнейдера, происходит осознание студентом ближних и дальних профессиональных целей. В рамках данного периода ввиду того, что профессиональный опыт и профессиональное общение еще не сформированы, идентичность выражена достаточно слабо.

В контексте второй стадии реализуется усвоение знаний, осознание возможностей и приобретения студентами опыта, ввиду чего происходит пассивное выражение идентичности.

Третья стадия характеризуется практической реализацией выбранных профессиональных целей, формированием индивидуального стиля, образованием круга профессиональных контактов. Ввиду протекания указанных процессов идентичность приобретает активную характеристику.

В рамках последней четвертой стадии происходит свободное выполнение профессиональной деятельности, ввиду чего повышается уровень притязаний, профессионального совершенствования, появляется ощущение значимости собственной деятельности и профессионального окружения, возникает мотивация к передаче опыта. В рамках завершающей стадии идентичность характеризуется как устойчивая [7].

Выводы. Рассмотрев две научные позиции относительно определения этапов формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе, можем сформулировать ряд выводов.

Анализ психолого-педагогической литературы последних лет позволяет говорить о высокой актуальной проблемы профессиональной идентичности в современной науке. В данном ключе подчеркнем, что в данной проблематике посвящены исследования преимущественно в области педагогики и психологии высшей школы. Среди анализируемых исследований проблем высшего профессионального образования видим, что большинство ученых рассматривают идентичность как сложную интегративную психологическую характеристику личности.

Несмотря на отсутствие единого подхода к определению этапов процесса формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в системе их профессионального образования в вузе, при анализе различных научных подходов видим, что исследователи сходятся во мнении о многокомпонентности анализируемого феномена, а также о том, что его формирование должно иметь системный характер и реализовываться в несколько последовательных этапов.

Литература:

1. Гарбузова Г.В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – №44.
2. Ермолаева Е.П. Психология социальной ренализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С. 324.
4. Идентичность: хрестоматия: учеб.-метод. пособие / сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 272 с.

5. Кручинина Н.Ю. Особенности формирования профессиональной идентичности студентов-психологов в процессе обучения // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 135-138.
6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие. – М.: МСПИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
8. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – С. 28.

Психология

УДК: 316.642.3

кандидат философских наук, доцент Райкова Ольга Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

магистрант Лилик Дмитрий Николаевич

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

СПЕЦИФИКА ЛИДЕРСТВА И ИЕРАРХИИ В ЗАПРЕЩЕННЫХ В РОССИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В России в качестве одной из мер противодействия экстремистским религиозным организациям выступает ее ликвидация с запрещением деятельности. На примере одного из новых религиозных движений – Древнерусской Инглистической церкви Православных Староверов-Инглингов проведен анализ психологических оснований веры инглингов, а так же роль лидера данного движения, устройство и специфика иерархических связей внутри религиозной организации.

Ключевые слова: церковь инглингов, ликвидация религиозной организации, деятельность религиозной организации, запрет религиозных групп, лидер, иерархические связи.

Annotation. In Russia, one of the measures of counteraction to extremist religious organizations is its elimination with the prohibition of activities. On the example of one of the new religious movements – the Old Russian Church of the Orthodox old Believers-Ingling-the analysis of the psychological foundations of faith ingling, as well as the role of the leader of this movement, the structure and specificity of hierarchical relationships within a religious organization.

Keywords. Church of the ingling, liquidation of religious organization, activities of religious organization, prohibition of religious groups, leader, hierarchical relations.

Введение. Актуальность данной статьи диктуется возрастающей тенденцией в судебной практике ликвидации различных религиозных организаций и запрещении их деятельности по основаниям совершения ими действий экстремистской направленности. Последствия правоприменения указанных санкций рассматриваются в настоящей работе на примере одной из уже запрещенных в России организаций – Древнерусской Инглистической церкви Православных Староверов-Инглингов.

Изложение основного материала статьи. Древнерусская Инглистическая церковь Православных Староверов-Инглингов довольно известная организация среди новых религиозных движений России. Ее основатель и лидер – Александр Юрьевич Хиневич – получил начальное техническое образование в ПТУ города Омска, а также окончил несколько курсов Омского политехнического университета. Александр Хиневич, или как его называют в среде инглингов – Патер Дий, – личность весьма колоритная, с соответствующей биографией: в период Перестройки занимался продвижением эзотерических идей на территории Омской области, неоднократно проводил сеансы «массовых исцелений», организовал курсы по экстрасенсорике. Неоднократно принимал участие в организации конференций оккультистов в Омске [1]. Несмотря на весьма невысокий уровень официального образования, Хиневич утверждает, что защитил научные работы на ученые степени кандидата и доктора наук (каких именно наук и где они были защищены – не уточняется). С 1992 года Хиневич организовал свою религиозную организацию – Древнерусскую Инглистическую церковь Православных Староверов-Инглингов. Изначально новая религиозная организация состояла из родственников и ближайших сподвижников Хиневича, а также из лиц, прошедших обучение на курсах по экстрасенсорике и целительству, организованных Хиневичем. Но, впоследствии, организация начала разрастаться, и в итоге стала иметь в своем составе по оценкам специалистов до 3000 адептов [1]. По собственным оценкам Хиневича общее количество адептов составляет, по состоянию на 2009 год, 13 000 человек [2]. Территориально местные религиозные организации (далее – МРО) располагались согласно данным Минюста:

- в городе Омске – 9 МРО, в том числе мужское и женское духовные училища;
- в городе Черногорск Республики Хакасия – Черногорская Славянская Община;
- в городе Пятигорск Ставропольского края – Община «Дети Перуна»;
- в городе Пыть-Ях Тюменской области – Пыть-Яхская Славянская община [4].

По решению Омского областного суда в апреле 2004 года все МРО староверов-инглингов были ликвидированы, а их деятельность запрещена.

Основаниями для запрещения деятельности послужили использование символики сходной с фашистской, в частности, во всех решениях судов упор на сходство одной из свастик, используемых инглигами в своей религиозной и миссионерской деятельности, со свастикой фашистской германии 1927-1945 г.г., а также со схожим с фашистским приветствием – вскидыванием правой руки от сердца вверх. Также, в обоснование своей позиции, суды приводят следующий довод, в том числе послуживший основанием ликвидации: «Доктрина Инглистической Церкви содержит утверждение, что община инглингов объединяет всех людей с белым цветом кожи. Данное положение... включает в себе идею расового превосходства, пропаганда которого запрещена Конституцией РФ» [2]. Таким образом, суды пришли к выводу, что религиозные организации староверов-инглингов занимаются экстремистской деятельностью –

деятельностью по планированию, организации, подготовке и совершению действий, направленных на: унижение национального достоинства; пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их отношения к религии, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности. Кроме того, данные МРО пропагандировали и публично демонстрировали нацистскую атрибутику и символику, а также атрибутику и символику, сходные с нацистской атрибутикой и символикой до степени смешения. Основанием для ликвидации также явилось то обстоятельство, что в вероучении МРО содержатся положения, побуждающие граждан к отказу от исполнения установленных законом гражданских обязанностей и совершению иных противоправных действий.

Кроме того, учебные заведения – Мужская и женская семинарии, Высшее Духовное училище, входившие в состав церкви инглингов, не имели лицензии на осуществление образовательной деятельности, и соответственно, были ликвидированы еще и по этому основанию [4, 5].

Обжалуя решение суда, представители инглингов дошли до Верховного Суда РФ. Верховный Суд оставил решение без изменения [5].

Однако, после ликвидации всех МРО Хиневич деятельность своей церкви не прекратил – продолжил распространять свои книги, в том числе сборник «Славяно-Арийские Веды», в котором указывался юридический адрес уже ликвидированной организации. Не перестали функционировать общины в городе Омске и духовные училища. Также продолжал функционировать сайт организации, пропагандирующий идеи инглингов. [2]. Одним словом, для руководителя общины, да и самой общины, не изменилось фактически ничего.

В июне 2009 года Хиневичу было предъявлено обвинение по ст. 282.2 ч.1 УК РФ «Организация деятельности экстремистской организации». Решением Мирового судьи Центрального района г. Омска Хиневич был признан виновным и приговорен к 1 году 6 месяцам лишения свободы условно [2]. Но и на этот раз мера правового воздействия не повлияла на деятельность лидера организации – все ранее созданные структуры церкви продолжили с успехом функционировать и привлекать последователей.

В октябре 2015 года Решением Центрального районного суда г. Омска ряд изданий церкви инглингов – «Славяно-Арийские Веды», «Сантъи Веды Перуна», «Книга Мудрости Перуна», «Круг первый. Сага об Инглингах», «Славяно-Арийские Веды. Книга вторая. Книга Света. Слово Мудрости Волхва Велимудра», «Славяно-Арийские Веды. Книга третья. Инглизмъ. Древняя вера Славянскихъ и Арийскихъ Народовъ. Слово мудрости Волхва Велимудра», «Славяно-Арийские Веды. Книга четвертая. Источник жизни. Белый Путь. Сказы», «Славянское Миропонимание. Подтверждение «Книги Света»» – признаны экстремистскими материалами [6].

На момент признания изданий экстремистскими было возбуждено уголовное дело против Хиневича, все по той же ч. 1 ст. 282.2 УК РФ [6]. Учитывая, что приговор не вынесен до сих пор, следует полагать, что обвинение «развалилось».

Не смотря на то, что заявляемая инглингами иерархия состоит из советов старейшин (так называемый Внешний Круг и Внутренний Круг, которые состоят из «Ведичей» – жрецов-священнослужителей, управляющих деятельностью всей общины), фактическая полнота власти есть только у самого Хиневича (Патера Дия). Он самолично назначает и снимает жрецов, старейшин, диев, руководителей учебных заведений организации. Таким образом, в организации установлен авторитарный стиль управления одним лицом. Все доктрины, транслируемые adeptам, также исходят от Патера Дия.

Используя метод наблюдения можно составить общий психологический портрет руководителя инглингов. Внешний вид Хиневича весьма выразителен – он одевается, обычно, в черную или белую рясу, подобную облачению православного священника, носит длинные волосы и бороду. Транслируемый образ – образ мудрого старца. Безусловно, у лидера организации есть стремление внешне быть «не как все», он выделяется своим обликом даже из иных неоязычников. При общении Хиневич харизматичен – имеет четкий, поставленный голос. Имеет большой опыт публичных выступлений, в дискуссиях и диспутах участвует редко. Хиневич, как и многие руководители различных тоталитарных культов, в совершенстве владеет приемами убеждения, просто и ясно доводит до слушателей свои идеи, при этом у него полностью отсутствует склонность к диалогу – «не удобный» вопрос он пропускает «мимо ушей» или просто уводит диалог в сторону.

В настоящее время миссионерская деятельность лидера и его последователей активно продолжается. На просторах сети Интернет совершенно без труда можно найти все издания «Славяно-Арийских Вед». В частности на видеохостинге «YouTube» можно встретить огромное число видеозаписей как в период действия приговора, вынесенного в отношении Хиневича, так и записанных в более позднее время. С успехом функционирует новый сайт, на котором в широкий доступ выложены видео- и текстовые материалы, разъясняющие широкому кругу посетителей ресурса все особенности религиозного учения староверов-инглингов. В том числе, в широком доступе находятся отрывки из материалов, признанных экстремистскими. На настоящий момент действуют следующие общины староверов-инглингов:

- «Духовная Миссионерия Орден-Миссия «Джива – Храм Инглии»» (г. Омск);
- «Славянская Община Капища Веды Перуна» (г. Омск);
- «Асгардская Славянская Община» (г. Омск);
- «Всемарийское Духовное Управление, Марийская Вось Рассений» (г. Йошкар-Ола);
- «Пятигорская Славянская Община «Дети Перуна», Скифская Вось Рассений» (г. Пятигорск Ставропольского края);
- «Славянская Долинная Родовая Община» (г. Тара Омской области);
- «Пять-Яхская Славянская Община» (г. Пыть-Ях Тюменской области);
- «Воскресная Храмовая Школа «Мидгардь»» (г. Омск);
- «Асгардское Духовное Училище» (г. Омск);
- «Мужская Духовная Семинария» (г. Омск);
- «Женская Духовная Семинария» (г. Омск).

Также в составе церкви инглингов, по их утверждению, существуют закрытые общины: Долинная Родовая Община (г. Омск), Северная Арийская Родовая Община, Родовая Община «Чада Лады и Сварога», Алтайская Родовая Община, Урманская Родовая Община, Даарийская Родовая Община х'Арийской Веси, Славянская Родовая Община Свята Расы, и др.

Если сравнивать ранее приведенный список официально зарегистрированных и ликвидированных МРО с ныне существующим, то видно, что с момента ликвидации в деятельности староверов-инглингов фактически ничего не изменилось, т.к. церковь продолжает функционировать и развиваться, привлекая все новых adeptов. В связи с чем возникает закономерный вопрос об адекватности применения к религиозным организациям таких мер как ликвидация и запрещение деятельности, в принципе. Как одно из последствий ликвидации и запрещения деятельности встает проблема частичного сокрытия фактически, а не юридически существующей религиозной организации из правового поля. Ввиду отсутствия субъекта правового регулирования как такового исчезла возможность контроля имущества религиозной организации (сведения о недвижимом имуществе отсутствуют в Едином государственном реестре прав на недвижимое имущество и сделок с ним, автомобили переоформлены на физических лиц и т.п.). Отсутствие расчетных счетов привело, соответственно, к отсутствию фискального контроля и невозможности применения административных и налоговых санкций в отношении средств на расчетном счете организации. Исчез контроль деятельности со стороны органов юстиции. Также организация прекратила быть субъектом гражданских правоотношений, а конкретно – гражданской ответственности – как по искам имущественного характера от контрагентов, так и по искам о возмещении вреда от граждан, в том числе бывших adeptов. По сути, вся организация вместе со своим имуществом – земельными участками, зданиями, сооружениями, автомобилями, деньгами и прочим – «растворилась» по отдельным физическим лицам – все финансовые потоки стали неконтролируемы.

С другой стороны, в условиях системного экономического кризиса людям просто необходима «духовная отдушина», граждане и выбирают религиозную организацию, аналогичную представленной выше. И немаловажным критерием является то, что эта организация запрещена. Такая организация представляется единственно истинной, а ее лидер – «мучеником за Веру». В таких условиях совершенно не удивительно, что церковь Православных Староверов-Инглингов процветает.

Выводы. Таким образом, ликвидация и запрет деятельности указанной организации сослужил как государству, так и гражданам «медвежью услугу» – государство в значительной степени лишилось возможности контролировать и воздействовать на церковь инглингов, а люди получили рядом с собой расширяющуюся экстремистскую организацию, проповедующую «псевдоисторию», и вовлекающую в свои ряды молодежь.

Литература:

1. Яшин В. Б. Церковь православных староверов-инглингов // Неоязычество на просторах Евразии. – Москва: Библейско-богословский институт святого апостола Андрея, 2001. – 177 с.
2. Приговор Мирового судьи судебного участка № 93 Центрального административного округа города Омска по делу №1-18-93/09 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikisource.org/wiki/Приговор_по_делу_А._Ю._Хиневича_\(Дата_обращения_12.02.2018_г.\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Приговор_по_делу_А._Ю._Хиневича_(Дата_обращения_12.02.2018_г.)).
3. Информационный портал Министерства юстиции Российской Федерации. Информация о зарегистрированных некоммерческих организациях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unro.minjust.ru/nkos.aspx> (Дата обращения 12.02.2018 г.).
4. Решение Омского областного суда от 30.04.2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sova-center.ru/racism-xenophobia/docs/2004/04/d8899> (Дата обращения 12.02.2018 г.).
5. Определение Верховного Суда РФ от 27.07.2004 по делу N 50-Г04-10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB&n=263438#05406869167608894> (Дата обращения 12.02.2018 г.).
6. Решение Центрального районного суда г. Омска по делу №№ 2-561/2015 от 30.10.2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rospravosudie.com/court-centralnyj-rajonnyj-sud-g-omska-omskaaya-oblast-s/act-550841087/> (Дата обращения 12.02.2018 г.).

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры Стоянова Екатерина Иннокентьевна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент ВАК Колкова Светлана Михайловна

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент кафедры Живаева Юлия Валерьяновна

Красноярский государственный медицинский университет

имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕР В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЫБОРА КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье освещаются результаты эмпирического исследования личностных характеристик представителей разных квазипрофессиональных сфер. Особенности проявления личностных характеристик анализируются согласно субъективному представлению выбора в пространствах жизненного самоосуществления (предметном, предметно-смысловом, смысловом, ценностно-смысловом, ценностном).

Ключевые слова свобода выбора, пространства жизненного самоосуществления, личностные характеристики.

Annotation. The article highlights the results of an empirical study of personal characteristics of representatives of different quasi-professional spheres. The features of the manifestation of personal characteristics are analyzed according to the subjective representation of choice in the spaces of vital self-realization (subjective, subject-semantic, semantic, value-semantic, value).

Keywords: freedom of choice, space of vital self-realization, personal characteristics.

Введение. В настоящее время в теории и практике профессионального развития все больше ощущается необходимость нового осмысления сущности конкретных профессионалов, все больше на первый план выходят вопросы особенности самоосуществления на этапе обучения в вузе. Реализация, в том числе и в профессиональной деятельности, возможна, посредством определения возможностей, это можно рассматривать через «призму» проявления категории выбора в пространстве жизненного самоосуществления.

В контексте нашего исследования рассматриваем феномен свободы выбора в психологическом аспекте, опираясь на философскую основу этой категории, которая находит свое отражение в различных научных школах. Представители экзистенциального направления философии (Н.А.Бердяев, В.С.Соловьев, К.Ясперс, А.Камю, Ж-П.Сартр) считают свободным человека, который способен «возвыситься над своей природой» [1]. В работах основоположников деятельностного подхода в психологии (Д.Н.Узнадзе, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев) самоопределившаяся личность понимает свободу как «категорию, предполагающую неразрывность связи человека с его социальным окружением» [2]. Гуманистическое направление в психологии (Г.Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) рассматривает свободу человека в его способности доверять себе и возможности делать выбор, реализуя свой потенциал. Ученые экзистенциального направления в психологии (В.Франкл, Р.Мей, Э.Фромм, Р.Кочюнас, Д.А.Леонтьев) определяют как «самоосвобождающегося» [3]. человека, который, ощутив внутреннюю свободу, стремится к постижению смысла своего существования. В свою очередь проявления свободы мы определяем как возможность реализации себя, но это возможно в варианте реализации свободы в пространстве жизненного самоосуществления. Реализация возможностей, в пространстве жизненного самоосуществления, может быть обусловлено центриацией человека на значениях, смыслах, ценностях [4, с. 16]. И.О.Логинова отмечает, что в *предметном пространстве* свобода ограничена общественными нормами, *предметно-смысловом* - боязнь признать собственную свободу, *в смысловом* - переживается как постижение смысла жизни, *в ценностно-смысловом* переживается как попытка понять себя в пространстве бытия, творческое отношение к жизни, *в ценностном* - переживается как состоятельность бытия, творчество по отношению к себе [5].

Изложение основного материала статьи. Организация исследования в основу работы была положена гипотеза о том, что особенности проявления личностных характеристик представителей разных квазипрофессиональных сфер в указанных пространствах посредством субъективного представления феномена свободы выбора могут быть различны, это связываем с особенностями как личностной предрасположенности к определенной профессии, так и определения прогноза возможной реализации в профессиональной сфере согласно личностным характеристикам, что может быть обусловлено пространством жизненного самоосуществления. В качестве конкретных психодиагностических методик использовались: метод контент-анализа, самоактуализационный тест Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза, М.В.Латинской (САТ), Исследование проводилось на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева, Красноярского государственного медицинского университета им. проф.В.Ф.Войно-Ясенецкого, Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского респондентами для исследования выступили студенты 3 курса специальностей «Педагогика и психология», «Лечебное дело», «Международные отношения» численность выборки 150 человек. Студентам было предложено написать эссе: «Проявление свободы выбора в моей жизни». Для обработки и систематизации, полученных данных эмпирического исследования использовался метод контент-анализа, в ходе которого был осуществлен качественно-количественный анализ закодированной информации, а именно - производился подсчет частоты использования семантических единиц по каждой категории - А, В, С - в содержании текстов 150-ти испытуемых. Для анализа нами были выделены пять категорий пространства жизненного самоосуществления, в рамках которого реализуется свобода человека - предметное, предметно-смысловое, смысловое, ценностно-смысловое, ценностное. Нами были выделены категории испытуемых, которые имеют преобладающий показатель по проявлению в указанных видах пространств (см. табл 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа частоты использования семантических единиц предметного, предметно-смыслового, смыслового, ценностно-смыслового, ценностного пространства, (в %)

Пространства		Предметное (категория А)	Предметно- Смысловое (категория А-В)	Смысловое (категория В)	Ценностно- смысловое (категория В-С)	Ценностное (категория С)
Выборка	Студенты специальности «Педагогика и психология»	4	32	34	20	10
	Студенты специальности «лечебное дело»	18	28	30	12	12
	Студенты специальности «международные отношения»	2	36	22	30	10

В результате проведенного контент-анализа мы можем говорить, что проявление свободы выбора в большей степени находится в поле предметно-смыслового, смыслового, ценностно-смыслового пространства, когда человек постигает ценность своей деятельности, например, профессиональной. И в данном случае понимание такой немаловажной структурной характеристики личности, как свобода выбора, играет значительную роль, так как она пронизывает все сферы жизнедеятельности человека и открывает ему существующие возможности или находящиеся на начальном этапе своей реализации.

Выделенные нами группы респондентов согласно проведенному контент-анализу, где определилось отнесенность респондентов к предметному, предметно-смысловому, смысловому, ценностно-смысловому, ценностному пространству в представленных группах нами были определены личностные характеристики с помощью самоактуализационного теста (САТ) определяющего возможности в стремлении к самоактуализации (см. табл 2).

**Выраженность средних показателей в стремлении к самоактуализации
у студентов специальности «Педагогика и психология», «Лечебное дело», «Международные
отношения» в пространстве жизненного самоосуществления, (в %)**

№	Пространство	Предметное			Предметно- смысловое			Смысловое			Ценностно- смысловое			Ценностное		
		Педагогика и психология	Лечебное дело	Международные отношения	Педагогика и психология	Лечебное дело	Международные отношения	Педагогика и психология	Лечебное дело	Международные отношения	Педагогика и психология	Лечебное дело	Международные отношения	Педагогика и психология	Лечебное дело	Международные отношения
1	Компетентность во времени	4,5	9,7	5	6,13	8,7	5,72	6,71	11,5	7,91	4,2	6,6	6,7	6,4	10,3	4,2
2	Поддержки	41,5	44,5	52	43,6	46,7	45,8	44,35	45,9	48	50	44,8	49,2	52	50	50
3	Ценностные ориентации	12,5	12,5	16	12,1	10,4	13	12,24	12,7	13,4	13,6	12,4	13,07	13	12,3	13,6
4	Гибкость поведения	13,5	9,6	11	10,5	11,1	11,4	10,38	11,6	10	10,6	9,9	11,08	13,6	11,1	10,6
5	Сензитивность	7	3,6	3	6,38	5,8	6,72	6,41	4,8	7,45	7	7	6,4	5,8	5,5	7
6	Спонтанность	7,5	6,1	6	6	5,2	7,06	5,47	6,53	8	7,6	6,6	7,14	7	6,67	7,6
7	Самоуважение	9,5	9,1	8	8,25	9,1	8,67	8,5	8	8,6	7,8	8,5	8,6	7,6	9,5	7,8
8	Самоприятие	12	10,4	13	11,1	12,2	10,1	10,65	11,9	11,1	11,6	9,7	10,4	11,8	12,8	11,6
9	Природа человека	4,5	4,7	7	6,8	5,9	6,11	5,59	5,67	6,55	5,8	4	6,33	10,8	5,67	5,8
10	Синергия	4,5	3,4	4	3,94	5,3	4,22	4,59	4,33	3,64	4,6	6,2	3,67	4,8	4,5	4,6
11	Принятие агрессии	8,5	7,3	8	8,75	5,9	8,33	7,69	6,73	6,55	7,8	7,7	8,13	7,8	5,33	7,8
12	Контактность	11	10,8	11	11	14,1	11,1	10,29	11,0	9,91	12,4	10,7	11,3	12,2	7,17	12,4
13	Познавательные способности	7	4,3	4	5,88	4,9	5,72	5,41	5,81	5,09	6	4,5	4,4	4,6	11,1	6
14	Креативность	7	7,5	7	7,63	6,6	7,06	7,31	6,8	6,73	8,2	5,8	8,53	7,4	6,33	8,2

Согласно результатам проведенного исследования в ценностном пространстве высокий показатель по шкале «компетентность во времени» демонстрируют студенты специальности «Лечебное дело», что может говорить о проявлении тенденции в реализации своих возможностей, так как ценностное пространство предполагает становление возможного действительным. В ценностно-смысловом, смысловом и предметно-смысловом пространстве студенты специальности «лечебное дело» демонстрируют высокие показатели по шкале, что может говорить о стремлении в реализации своих возможностей доминируют более всего у студентов данной специальности. У студентов специальности «педагогика и психология» тенденция к высоким и низким показателям по шкале «компетентность во времени» не наблюдается согласно проявлению в предложенных пространствах реализации себя, свидетельствует о проявлении средних показателей в стремлении к самоактуализации. Студенты специальности «международные отношения», демонстрируют не высокие показатели по шкале «компетентность во времени», что может говорить о не ярко выраженной тенденции в стремлении к самоактуализации, исключение составляют показатели, находящиеся в смысловом пространстве, что может говорить о том, что происходит постижение смысла единства трех времен прошлого, настоящего и будущего, но более выраженная тенденция к возможному пониманию настоящего, используя опыт прошлого и смотря в будущее наблюдается у студентов специальности «лечебное дело».

Высокие показатели по шкале «Поддержки» в ценностном пространстве демонстрируют студенты специальности «педагогика и психология», «международные отношения», «лечебное дело» что может говорить о том, что испытуемые демонстрируют явно выраженную мотивационную тенденцию в реализации своих возможностей, что в свою очередь может говорить о том, что именно они в данный конкретный момент времени способны свои возможности реализовывать и переходить на более высшую ступень в реализации своего потенциала - самореализация, самоосуществление. В ценностно-смысловом пространстве тенденция с высокими показателями по шкале наблюдается у студентов специальности «лечебное дело», «международные отношения», «педагогика и психология» тенденция к увеличению показателей в стремлении к самоактуализации снижается. В смысловом, предметно-смысловом, предметном пространстве высокий показателей по шкале не наблюдается.

По шкале «Ценностные ориентации» наблюдается стабильное проявление показателей у студентов специальности «педагогика и психология», «лечебное дело», «международные отношения» в представленных пространствах, не наблюдается ярко выраженного проявления показателей, что может говорить о том, что испытуемые стремятся разделять ценности присущие самоактуализирующимся личностям вне зависимости от того на каком уровне самоактуализации они сейчас находятся и насколько возможна реализация ценностей, которая характерна для самоактуализирующихся личностей в пространстве жизненного самоосуществления.

По шкале «Гибкость поведения» в ценностном пространстве студенты специальности «педагогика и психология» демонстрируют гибкость поведения, и возможность изменять свое поведение в зависимости. Стабильную тенденцию в способности менять свое поведения в зависимости от ситуации демонстрируют студенты специальности «лечебное дело», данная тенденция наблюдается во всех пространствах жизненного самоосуществления, но в действительности возможность реализовать данную характеристику может наблюдаться в ценностном пространстве. Не стабильное проявление данной характеристики наблюдается у студентов специальности «международные отношения», так как возможность проявления гибкости поведения демонстрируют студенты, находящиеся в ценностном, смысловом и предметно-смысловом пространстве, в ценностном и пространстве данная тенденция наблюдается не ярко выражена.

По шкале «Сензитивность» наиболее высокие показатели в ценностном пространстве демонстрируют студенты специальности «международные отношения» что свидетельствует о способности рефлексии своих чувств и потребностей. Наиболее высокие показатели наблюдаются у студентов специальности «международные отношения» во всех представленных пространствах жизненного самоосуществления. Нестабильное проявление сензитивности наблюдается у студентов специальности «педагогика и

психология», для которых характерно высокое проявление данных характеристики в ценностно-смысловом пространстве, что может говорить о формирующейся способности в проявлении рефлексии. Не высокие показатели чувствительности во всех представленных пространствах демонстрируют студенты специальности «лечебное дело», что может говорить о слабо развитой способности в проявлении рефлексии своих чувств и эмоций, не высокое проявление в стремлении к самопознанию.

По шкале «Спонтанности» наиболее высокие показатели наблюдаются в ценностном пространстве у студентов специальности «педагогика и психология», «лечебное дело», «международные отношения». Выраженная тенденция согласно достаточно высоким показателям по шкале в представленных пространствах характерна больше для студентов специальности «международные отношения», что может говорить о умении проявлять свой эмоциональный фон окружающим, выражать свои эмоции и демонстрировать открытость окружающим. Не высокие показатели демонстрируют студенты специальности «педагогика и психология» в проявлении спонтанности в своем поведении во всех представленных пространствах. Студенты специальности «лечебное дело» демонстрируют низкие показатели по шкале.

По шкале «Самоуважения» тенденция к повышению показателей по шкале наблюдается у студентов специальности «педагогика и психология», «лечебное дело», «международные отношения» ценностного пространства, где фиксируются не высокие значения к предметно-смысловому и предметному пространству, где наблюдается рост показателей по данной шкале. Наиболее высокие показатели в ценностном пространстве демонстрируют студенты специальности «лечебное дело», что может говорить о проявлении самоуважения к себе за положительные особенности своего характера, студенты специальности «педагогика и психология», «международные отношения» не проявляют высоких показателей в данном пространстве. Не высокие показатели в ценностном и ценностно-смысловом пространстве, может говорить о возможной нестабильности самооценки студентов специальности «педагогика и психология», «международные отношения». По шкале «Самопринятия» наиболее стабильное проявление показателей во всех представленных пространствах, демонстрируют студенты специальности «педагогика и психология», «международные отношения», «лечебное дело», что может свидетельствовать о стабильности проявлений особенностей самопринятия.

По шкале «Синергии» у студентов наблюдается стабильное проявление показателей в ценностном, ценностно-смысловом, смысловом, предметно-смысловом, предметном пространстве. Студенты специальности «педагогика и психология» в ценностно-смысловом пространстве демонстрируют наиболее высокие показатели, проявление синергии, наименьшие показатели проявляются в предметно-смысловом пространстве. Проявление высоких показателей в ценностно-смысловом пространстве могут говорить о способности воспринимать целостность окружающего мира, способность видеть причинно-следственные связи явлений. Среднее проявление показателей у студентов специальности «лечебное дело» наблюдается во всех представленных пространствах жизненного самоосуществления. Студенты специальности «международные отношения» демонстрируют наиболее низкие показатели в ценностно-смысловом и смысловом пространстве по данной шкале, что может говорить о слабо выраженной способности воспринимать целостность окружающего мира, может говорить о становлении такой характеристики как синергичность, постижение смысла окружающего мира и его целостности, способности воспринимать положительное и отрицательные черты людей.

По шкале «Принятия агрессии» у студентов специальности «Педагогика и психология» наблюдается тенденция увеличения показателей по шкале от ценностного пространства к смысловому и предметно-смысловому. Реализация способности принимать агрессию и гнев как естественное проявление человеческой природы наблюдается согласно средним показателям по шкале в ценностном пространстве. Высокие показатели с тенденцией к увеличению от ценностного к предметно-смысловому пространству наблюдается у студентов специальности «международные отношения», которые соотносят естественные проявления агрессии человека как проявление человеческой сущности. Не высокие показатели по шкале наблюдаются у студентов специальности «лечебное дело», которые не демонстрируют готовности принимать агрессивное проявление человека и воспринимать это как проявление сущности человека. Высокие показатели по шкале «Контактность» наблюдаются у студентов специальности «педагогика и психология» в ценностном пространстве, реализуют способность к установлению тесных эмоционально-насыщенных контактов. Студенты специальности «международные отношения» проявляют способность к установлению тесных и глубоких контактов в ценностном, смысловом и предметно-смысловом пространстве, в отличие от студентов специальности «лечебное дело», которые демонстрируют достаточно низкие показатели по шкале во всех представленных пространствах. Наиболее высокие показатели по шкале «Познавательные способности» демонстрируют студенты специальности «лечебное дело», реализация способности к приобретению знанию проявляется в ценностном пространстве, невысокие показатели по шкале наблюдаются у студентов специальности «педагогика и психология». Выраженное проявление творческой направленности наблюдается у студентов специальности «международные отношения» во всех представленных пространствах, студенты специальности «педагогика и психология» демонстрируют реализацию творческой деятельности в ценностном пространстве на достаточно высоком уровне, наименьшее проявление творческой активности наблюдается у студентов специальности «лечебное дело» во всех представленных пространствах.

Выводы. Согласно результатам проведенного исследования в изучении особенностей личностных особенностей в зависимости от пространства жизненного самоосуществления можно определить разнонаправленность реализации личностных характеристик в проявлении самоактуализации представителями разных квазипрофессиональных сфер, что может говорить в первую очередь об особенностях специфики профессиональной подготовки и предрасположенности реализации себя в той или иной профессиональной деятельности. Также немаловажную роль в данном случае играют как пространства в которых реализует себя человек, особенности через какие личностные характеристики есть возможность реализации.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Судьба России: Книга статей / Н.А.Бердяев.-М., 2007.-640 с. Глава VI противоречия свободы. С. 314-324
2. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука,1997. - 191 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / В.Франкл. / Общ.ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 367 с.

4. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В.Е.Ключко // Сибирский психологический журнал. - 1998. - № 8-9. - С. 7-14.
5. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления / И.О.Логинова. - М.: СГУ, 2009. - 279 с.

Психология

УДК 37.015.32; 159.922

доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

иноязычной профессиональной коммуникации Гусева Людмила Владимировна

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

преподаватель Егорова Полина Александровна

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КЛЮЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ БУДУЩЕЙ СЕМЬИ

Аннотация. Авторы представляют результаты эмпирического исследования представлений старшеклассников о ключевых характеристиках будущей семьи в зависимости от пола и структуры родительской семьи. Использовалась авторская анкета «Представления подростков о будущей семье» (О.В. Суворова), выборка респондентов исследования составила 96 старшеклассников, обучающихся в 8, 9, 10 и 11 классах средней школы. Результаты исследования показывают, что образ будущей семьи у подростков романтизирован стремлением к интимно-личностным отношениям и главными известными мотивами вступления в брак для большинства старшеклассников являются высшие человеческие чувства: любовь и верность, доверие и поддержка (83,2 %). Две трети старшеклассников тяготеют к партнерской и супружеской семье. Менее половины старшеклассников показывают стремление к созданию традиционной и детоцентрической семьи, причем последняя тенденция наиболее выражена в подвыборках юношей и старшеклассников в целом из полных семей ($p < 0,01$).

Ключевые слова: старшеклассник, представления о семье, партнерская и супружеская семья, традиционная и детоцентрическая семья.

Annotation. The authors present the results of an empirical study of the perceptions of students about the key characteristics of the future family depending on gender and parent structure of the family. We used the author's questionnaire "Perceptions of adolescents about future family" (O. V. Suvorova), the sample of respondents of the study consisted of 96 high school students enrolled in 8, 9, 10 and 11 grades of high school. The results show that the image of the future of the family in adolescents romanticized desire for intimate and personal relationships and know the main motives of marriage for most high school students are the highest of human feelings: love and loyalty, trust and support (83,2 %). Two-thirds of high school students gravitate to the partner and marital family. Less than half of high school students show a desire to create traditional and geocentric family, the latter trend is more pronounced for the subsamples of boys and students from full families ($p < 0,01$).

Keywords: high school, ideas about family, partnership and marital family, traditional and geocentricity family

Введение. Семья как ценность усиливает свое влияние на современное Российское общество и активно влияет на становление ценностных приоритетов и жизненных установок новых поколений.

Институты семьи и брака претерпевают сегодня существенные изменения под влиянием социальных и экономических проблем современного общества, интенсификации производства, социальной и трудовой жизни. Это влечет за собой изменение степени участия родителей в жизни детей и молодежи, качества и длительности внутрисемейного общения, значимости семьи в глазах детей и подростков падает, уступая место в сознании подрастающего поколения массовой культуры и виртуального общения [1], [2], [3].

Изменения, происходящие в современной российской семье, с одной стороны, сопровождаются переходом от детоцентрической к супружеской семье, что снижает ее демографический потенциал. С другой стороны, во внутрисемейном взаимодействии в современных семьях возрастает автономия и самостоятельность, снижается доля формальных контактов и возрастает доля эмоционально насыщенных отношений между членами и поколениями семьи, создаются широкие возможности для самореализации каждого члена семьи [1].

В условиях трансформации семьи и семейных отношений возрастает роль адекватности ролевого поведения супругов, соответствие ролевых ожиданий ролевым притязаниям супругов для сохранения семьи, несоответствие системы ценностей в семье может стать причиной конфликта. Кроме того, важным представляется информация об ориентациях старшеклассников на те, или иные семейные ценности для целесообразной организации профилактической работы психологической службы школы.

Представления подростков и юношей о будущей семье обусловлены содержанием новообразований возраста: развитием самосознания и рефлексии, появлением жизненного плана и стремления к сознательному строительству собственной жизни (Э. Шпангер, Ш.Бюлер). В тоже время, представления о семье формируются и изменяются у старшеклассников под влиянием времени, общественных обстоятельств [4], [8], [9].

Семья служит детям и подросткам первичной моделью, которая способствует формированию у них определенных образцов и мотивов межличностного и сексуального поведения, построения интимно-личностных отношений, эталонов мужских и женских качеств, и тем самым, способствует становлению образа будущей семьи [3], [4], [9].

Молодые люди активно строят жизненные планы, основываясь на прошлом жизненном опыте и семейном воспитании, образцах родительской семьи, уровне притязаний, способностях, возможностях и

ценностных ориентациях, опираясь на возрастающие возможности рефлексии, абстрактного мышления и самосознания личности [5], [6], [9].

Ведущей задачей развития межличностных компетенций старшеклассников является установление и построение близких отношений с другим человеком, при этом, в процессе интимно-личностного общения старшеклассник обращен в будущее, в построение образа будущей семьи. Планирование личностью будущей семейной жизни старшеклассником может быть затруднено неоднозначностью образа будущей семьи, который транслирует современный социум, нарушением отношений в родительской семье. Это, в свою очередь может вызвать возникновение неадекватных брачно-семейных установок, неточных представлений о правах, обязанностях, смыслах и нормах отношений в семье, сказаться на планах, мотивах и сроках создания семьи, оценке своего репродуктивного и родительского потенциала [3], [4], [9], [10].

Изучение особенностей представлений старшеклассников о будущей семье в зависимости от пола и структуры родительской семьи, является чрезвычайно актуальным в силу значимости подросткового опыта для определения и становления семейных и родительских установок в будущем у целого поколения.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является изучение особенностей представлений старшеклассников о своей будущей семье в зависимости от пола и структуры семьи (полная / неполная).

Мы предполагали, что содержание представлений старшеклассников о своей будущей семье обнаруживает особенности в зависимости от пола и структуры родительской семьи (полная / неполная), в которой старшеклассник воспитывается.

Ставились следующие задачи: изучить представления старшеклассников о преобладающей мотивации создания (просоциальная, гедонистическая, материальная); о типе будущей семьи (детоцентрическая / супружеская); о функционально-ролевой структуре своей будущей семьи (партнерская / традиционная); разработать психолого-педагогические рекомендации по оптимизации и амплификации представлений старшеклассников о будущей семье.

Использовалась авторская анкета «Представления подростков о будущей семье» (О.В. Суворова) [7].

Исследования были организованы и проведены на базе двух средних школ Нижнего Новгорода. В выборку вошли ученики 8, 9, 10, 11 классов. В анкетировании приняли участие 95 обучающихся старших классов, из которых 13 женского пола из неполной семьи, 29 женского пола из полной семьи, 11 мужского пола из неполной семьи и 42 мужского пола из полной семьи.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что старшеклассники ранжируют базисные ценности семейных отношений следующим образом: доверие (1 место); наличие детей (2 место); верность (3 место); понимание и уважение (4 место); честность (5 место); бесконфликтность (6 место); равноправие (6 место); помощь и поддержку (7 место).

подавляющее большинство старшеклассников считают чувство любви своей главной мотивацией при вступлении в брак, при этом, 83,2 % из них не допускают возможность вступления в брак без любви [7]. Более половины подростков ранжируют собственные мотивы вступления в брак следующим образом: любовь (1 место); счастье (2 место); ожидание поддержки от своей второй будущей половины (3 место); статус и материальные соображения занимают последние места в списке. То есть, в основе будущей семьи и семейных отношениях, по мнению старшеклассников, лежат высшие гуманистические ценности любви и верности, заботы и сопричастности [7].

Цели и приоритеты создания своей будущей семьи (супружеская / детоцентрическая) у подростков в зависимости от пола и структуры родительской семьи представлены в таблице 1.

Таблица 1

Представления подростков о целях и приоритетах создания своей будущей семьи (супружеская / детоцентрическая) в зависимости от пола и структуры родительской семьи

Факторы	выборка		пол				структура семьи			
	в целом		мальчики		девочки		полная		неполная	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Рождение и воспитание детей	40	42,1	22	41,5	18	42,9	31	43,7	9	37,5
Отношения супругов	55	57,9	31	58,5	24	57,1	40	56,3	15	62,5

Из таблицы 1 следует, что цели и приоритеты создания своей будущей семьи у двух третей подростков связаны с образом супружеской семьи, в которой семейная жизнь строится вокруг супружеских отношений (57,9 %); образ детоцентрической семьи, связанный с рождением и воспитанием детей, представлен у менее половины старшеклассников (42,10 %). Для старшеклассников важна реализация потребностей ведущего вида деятельности - интимно-личностного общения в среднем подростковом и поиска личностного самоопределения в старшем подростковом возрасте, что сосредотачивает интересы и внимание на межличностных и сексуальных отношениях.

Общая тенденция сохраняется и не изменяется существенно у наших респондентов в зависимости от пола: около двух третей юношей и девушек считают главной целью создания своей семьи выстраивание отношений между супругами (58,5 % / 57,1 %). Для старшеклассников важны интимно-личностные чувства: забота, эмоции, любовь, сострадание, в тоже время, как рождение и воспитание детей для подростков - отдаленная жизненная перспектива, поэтому более половины из них не считают эту задачу приоритетной.

В тоже время наблюдается тенденция зависимости целей и приоритетов семьи от структуры родительской семьи старшеклассника. Подростки из неполных семей чаще указывают на приоритет супружеских отношений, чем старшеклассники из полных семей (62,50 % / 56,3 %), то есть дети из полных семей в большей степени сориентированы на традиционную для россиян семью. Подростки из неполных семей, лишённые образца супружеских отношений, желают, чтобы их будущие семьи строились, прежде всего, на позитивных отношениях супругов.

Далее мы изучали представления подростков представления подростков о функционально-ролевых позициях в своей будущей семье (партнерские / традиционные) в зависимости от пола и структуры родительской семьи (таблица 2).

Таблица 2

Представления подростков о функционально-ролевых позициях в своей будущей семье (партнерские / традиционные) в зависимости от пола и структуры родительской семьи

Факторы	выборка в целом		пол				структура семьи			
			мальчики		девочки		полная		неполная	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
муж	41	43,2	27	50,9	14	33,3	28	39,4	13	54,2
жена	3	3,2	0	0	3	7,1	3	4,2	0	0
Партнерские отношения	51	53,7	26	49,1	25	59,5	40	56,3	11	45,8

Из таблицы 2 следует, что чуть более половины старшеклассников тяготеют к партнерской (53,7 %), чуть менее половины - к традиционной модели брака (43,2 %). Распределение функционально-ролевых позиций в семье супругов в значительной степени зависят от того, какую модель брачного союза они предполагают создать с учетом личных установок, которые обнаруживают определенную зависимость от пола и структуры родительской семьи.

Обращаясь к таблице 2, можно также сделать выводы о наличии тенденции зависимости модели будущей семьи от пола респондента: на традиционную семью, где главой семьи является супруг чаще ориентированы юноши, нежели девушки (43,2 % / 33,3 %); соответственно, партнерские отношения в своей будущей семье чаще предпочитают девушки, нежели юноши (59,5 % / 49,1 %). Однако данные различия статистически незначимы по Хи-квадрат-критерию на уровне достоверности $p < 0,01$. Указанная тенденция соответствует современным социальным предпочтениям модели семейных отношений в России.

В тоже время, зависимость предпочитаемой модели будущей семьи от структуры родительской семьи (полной / неполной), в которой воспитывается старшеклассник, более выражена, нежели от его пола. Старшеклассники из неполных семей чаще строят патриархальный образ своей будущей семьи, нежели старшеклассники из полной (54,2 % / 39,4 %). Партнерские отношения в своей будущей семье старшеклассники из полных семей предпочитают чаще, нежели их сверстники из неполных семей (56,3 % / 45,8 %), при этом различия по фактору структуры семьи статистически значимы по Хи-квадрат-критерию, $p < 0,01$.

Выводы. Проведенное нами исследование позволило подтвердить гипотезу о специфике представлений старшеклассников о ключевых характеристиках будущей семьи в зависимости от пола и структуры родительской семьи (полная / неполная).

В целом, образ будущей семьи у старшеклассников романтизирован стремлением к интимно-личностным отношениям. В качестве основы семейных отношений в своей будущей семье они выбирают высшие общечеловеческие ценности любви и верности, понимания, уважения и доверия; наличия детей, равноправия, помощи и поддержки. Своей главной мотивацией при вступлении в брак подавляющее большинство старшеклассников считают любовь, счастье и ожидание поддержки от супругов, статус и материальное благополучие не являются, по их мнению, основанием для вступления в брак, брак без любви является для них неприемлемым (83,2 %).

Представления подростков о целях и приоритетах создания своей будущей семьи (супружеская / детоцентрическая) не обнаруживают тенденции к зависимости от пола наших респондентов, однако показывают тенденцию к некоторой зависимости от структуры родительской семьи. Старшеклассники из полных семей чаще указывают на приоритет рождения и воспитания детей и ориентацию на традиционную семью, чем их сверстники из неполных семей (43,7 % / 37,5 %).

Представления подростков о функционально-ролевых позициях в своей будущей семье (партнерские / традиционные) обнаруживают зависимость как от пола, так и от структуры родительской семьи ($p < 0,01$).

Около половины старшеклассников тяготеют к партнерской (53,7 %), менее половины выбирают для себя традиционную модель брака (43,2 %). Традиционный тип ролевой структуры своей будущей семьи чаще выбирают юноши, чем девушки (50,9 % / 33,3 %) и старшеклассники из полных семей чаще сверстников из неполных семей (39,4 % / 54,2 %).

Реализация программы становления психологической готовности к браку и родительству у старшеклассников в рамках психологической службы образовательных учреждений будет наиболее эффективной, если будет строиться на специфике формирования представлений подростков о будущей семье в зависимости от пола и структуры родительской семьи.

Литература:

1. Голод, С.И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи // СОЦИС. – 2008. - № 1. - С. 40-49.
2. Докучаева, С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении // Психологическая наука и образование. - 2004. - № 3. - С. 41 - 55.
3. Карбанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
4. Карпова, В.М., Филиппова, Е.В. Представления о родительской и будущей семье в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 4.
5. Крамаренко, Н.С. Самоосуществление человека в условиях реального и виртуального мира: субъектный подход: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Ун-т российской акад. образования. Москва, 2014.

6. Крамаренко, Н.С. Интернет как социокультурное пространство жизни и развития человека. Педагогика. - 2016. - № 3. - С. 39-46.
7. Суворова О.В., Комиссарова Е.А., Егорова П.А. Представления старшеклассников о ключевых характеристиках будущей семьи // Нижегородский психологический альманах. 2018. - № 1. <http://npakaf417.ru/pdf/2018/1/7.pdf>
8. Суворова, О.В., Черемисова, И.В., Мамонова, Е.Б. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка // Вестник Мининского университета. – 2017. - № 1 (18). - С. 18
9. Татаринцева, М.С. Образ родительской и будущей семьи у подростков с различными типами социального поведения // Образование и наука: вопросы теории и практики. II ежегодная всероссийская научно-практическая конференция. - 2015. - № 1. - С. 219-224.
10. Татаринцева, М.С. Образ родительской и будущей семьи у подростков из семей разного типа. - 2016. - № 1. <http://modernpsy.org/ru/2016/1/6>

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук Тузова Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОБЛЕМА САОМОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ В.Н. МЯЩИЦЕВА

Аннотация. В данной статье рассматривается феномен самоотношения с опорой на понятие «отношение», предложенного В.Н. Мясичевым. Дается теоретический анализ его трудов, посвященных психологии отношений. Раскрываются основные положения психологии отношений. Исследуется возможность применения указанной концепции для изучения проблемы самоотношения личности в современном контексте.

Ключевые слова: самоотношение, личность, отношения, психология отношений, самовосприятие, самопринятие, самопознание, самосознание.

Annotation. This article deals with the phenomenon of self-relation based on the concept of "relationship" proposed by V. N. Myasischev. There is theoretical analysis of his works, dedicated to psychology of relation. The basic provisions of psychology of relations are revealed. Also, there is investigated possibility of using this concept to study the problem of self-relation of the person in the modern context.

Keywords: self-relation, personality, relation, psychology of relations, self-perception, self-acceptance, self-knowledge, self-consciousness.

Введение. Интерес к исследованию проблемы самоотношения личности неуклонно растет. Расхожая фраза современных психологов о том, что человек не может относиться к другим лучше, чем к себе, являясь отголоском библейской заповеди «Возлюби ближнего своего как самого себя», возвращает наше внимание к первоисточнику всех изменений – к личности человека с ее самоощущением, самовосприятием, самопознанием, самоотношением и самосознанием. Мысль «Хочешь изменить мир – измени себя» кажется нам уже не столь утопичной. Хотя долгое время в нашей стране под натиском идеологии любые мысли человека о себе, о собственных потребностях подвергались жесткой критике, а люди клеймились «позорным» словом эгоист. Быть эгоистом во времена построения коммунизма было неприлично и безнравственно, но до сих пор отсутствует единое понимание данного термина как на научном, так и на житейском уровнях. Это во многом определяет проблему формирования самоотношения личности в нашей стране. Однако социально-исторический контекст меняется и выдвигает иные требования к человеку. В процессе психологической практики приходится сталкиваться с потребностью современных людей в формировании позитивного самоотношения. Поиск баланса между ориентацией на потребности других и собственными желаниями, а так же развитие умения быть в контакте с самим собой и выстраивать эффективное взаимодействие с другими являются необходимыми детерминантами здоровья личности в современном обществе.

Актуальность изучения проблемы самоотношения личности в трудах классиков отечественной психологии обусловлена необходимостью создания холистической картины исследуемого феномена.

Очевидно, что понятие «самоотношение» базируется на понятии «отношения». Данный феномен раскрывается в теории отношений. Основателем психологической теории отношений стал А.Ф. Лазурский, а его ученик В.Н. Мясичев продолжил разработку данной концепции. В настоящей статье мы обратились к научным положениям психологии отношений человека, разработанным В.Н. Мясичевым, которые легли в теоретическую основу исследования самоотношения личности в современном контексте. В этой связи целью нашей работы является рассмотрение понятия самоотношения с позиций теории отношений В.Н. Мясичева. Объектом исследования явилась категория «отношение», предметом – самоотношение личности в контексте психологии отношений В.Н. Мясичева. В ходе теоретического анализа работ В.Н. Мясичева решались следующие задачи:

1. рассмотреть понятие «отношения» по В.Н. Мясичеву;
2. описать «отношение к себе» как одну из категорий психологии отношения в целом;
3. показать перспективы исследования «самоотношения личности» с позиций психологии отношения В.Н. Мясичева.

Изложение основного материала статьи. В первую очередь, следует отметить, что психология отношений, как писал сам В.Н. Мясичев, основывалась на идеях марксизма-ленинизма. Идеологическим приоритетом того времени являлось формирование коллектива, а коллективизм являлся востребованной чертой личности. Соответственно, главной задачей было исследование личности в коллективе, а так же в процессе деятельности. В этой связи важно было понимать особенности формирования отношений личности к предметам и объектам окружающей действительности. Проблема отношения личности к себе рассматривалась с позиций самовоспитания, самокритики, развития коллективизма и волевых качеств. Понятие «самоотношение» в своей концепции В.Н. Мясичев не использует. В его научной публикации «Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека» (1960) можно встретить

фразы, где указывается на такое отношение к себе, как «критика себя», «требовательное отношение к окружающим и к самому себе», «система требований к взаимоотношениям людей, к отношению к труду, к себе, к своим обязанностям», «требовательное отношение ..., которые он предъявляет сам себе» [3, С. 22, 23].

Центральным понятием в концепции В.Н. Мясищева является категория «отношение». Владимир Николаевич отмечал, что психологические отношения человека представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности. [3, С. 15]. Правда, он не делает акцента на важности установления отношений личности с самой собой.

В своей работе 1966 года «Понятие личности в аспектах нормы и патологии» Владимир Николаевич, формулируя мысль, что есть личность, отмечает, что прежде всего она характеризуется как система отношений человека к окружающей действительности [4, С. 50], что вполне соответствует историческому контексту, в котором создавалась данная теория. С его позиций, определяющим для личности является ее отношение к людям, а формируются эти отношения в деятельности. В свою очередь, отношения выступают как движущая сила личности, источник развития. [4, С. 51] В этой же работе В.Н. Мясищев указывает, что отношения человека имеют систему, обусловленную особенностями развития, воспитания и самовоспитания. Таким образом, отношения человека можно представить в виде некоторой иерархии от наиболее важных для человека отношений до второстепенных. Как отмечает автор, данная иерархия весьма динамична и изменчива вследствие развития личности. Однако главное место в этой системе Владимир Николаевич отдает межличностным отношениям, которые определяют общественно-историческую обусловленность личности. Здесь автор вводит понятие «доминирующие отношения». В качестве полярных характеристик личности, которые определяются доминирующими отношениями, он отмечает, с одной стороны, общественные интересы и, с другой – личные интересы. С точки зрения автора, доминирующие отношения влияют на формирование личностных смыслов: общественного процветания или личного преуспеяния.

Важно, что В.Н. Мясищев подчеркивает значимость холистического принципа и принципа системности в изучении личности и ее отношений, так как «система вытекает из всей истории развития человека» и отношение обусловлено «не совокупностью раздражителей, а их системным единством». [3, С. 15] В работе «Личность и отношения человека» (1969) В.Н. Мясищев пишет, что «отношение целостно, как и сама личность» [2, С.386]. Дополняя сказанное заметим, что личность может осознавать свою целостность только с учетом наличия знания о себе, позитивного самоотношения, адекватной самооценки, самопринятия и пр.

Раскрывая понятие «отношения» В.Н. Мясищев говорит о том, что данный феномен возникает, где есть субъект и объект отношения. [3, С. 14] Соответственно, если говорить о самоотношении, то человек вполне может являть в себе и субъект, и объект отношений, например «Как я отношусь сам к себе». В данном случае самоотношение тесно связано с процессом самопознания.

Важным в понимании феномена «отношения» являются его категории или стороны. В Н. Мясищев выделяет следующие стороны отношения: потребности, эмоциональное отношение, интерес, оценочные отношения, убеждения.

Потребности, согласно, В.Н. Мясищеву, представляют конативную сторону основного отношения [3, С. 18]. С позиций Владимира Николаевича, потребности необходимо рассматривать в системе отношений к действительности. Он пишет, что «потребность как активно-положительное отношение человека к объекту его потребности является одновременно отражением в сознании человека как этого объекта, так и связи человека и состояния «тяготения» его к этому объекту». Автор теории, признавая определенный физиологический аспект потребностей, тем не менее, подчеркивает наличие у человека общественных потребностей таких как: потребность в труде и в общении [1, С. 156]. Необходимо дополнить его теоретические положения фактом, что потребность в самопознании, в самоотношении так же являются значимыми для личности и составляют источник ее саморазвития.

Эмоциональная сторона отношения, по мнению автора теории отношений, может быть представлена такими чувствами как любовь и вражда. Однако отмечает, что сфера чувств отражает три разнородных группы явлений: эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. По мнению В.Н. Мясищева, именно эмоциональные отношения можно назвать чувствами [3, С. 19].

Интересы, оценки и убеждения В.Н. Мясищев относит к относительно самостоятельным образованиям. С позиций ученого, «интерес можно характеризовать как активное, т. е. доминирующее отношение, выражающееся тенденцией к познавательному овладению важным или значимым предметом» [1, С. 155]. Интерес представляет особый вид отношения и тесно связан с мотивацией поведения.

Оценочное отношение формируется на базе требований к личности, положительных примеров и на сопоставлении своих действий и поступков с этими образцами [3, С. 22]. В работе «Личность и неврозы» В.Н. Мясищев отмечает, что «в оценках, генетически тесно связанных с эмоциями, отношение выступает как сложное психическое образование, в котором неразрывно сливается отражение объективного предмета и общественных объективных критериев оценки с оценочным отношением и эмоциональной реакцией самого субъекта» [1, С. 155]. Самоотношение как внутреннее требование к себе обусловлено общественными требованиями. Если личностью принимаются этические и эстетические оценки социума, то, по мнению автора, формируется ответственное отношение к общественным требованиям и своим обязанностям. В свою очередь хотим отметить, что оценочное отношение в рамках самоотношения формирует самооценку.

Убеждения же, согласно автору концепции, формируются в результате сочетания системы требований со знанием общественной действительности. Несмотря на то, что основной акцент делается на формирование системы отношений к внешним объектам, таким как взаимоотношения людей, отношение к труду, к обязанностям, Владимир Николаевич Мясищев указывает, что вышеперечисленные компоненты так же формируют систему отношений личности к себе.

Существенно важным в концепции В.Н. Мясищева является анализ связи понятий отношение и отражение [1, С. 150]. Автор обращает внимание как на наличие связи между этими понятиями, так и на расхождения. Связь феноменов отражения с отношением обусловлена сознанием личности. Мясищев В.Н. пишет, что сознательное отношение к чему-либо невозможно без сознательного отражения. Расхождения же могут быть, когда человек отражает объективную действительность, но при этом у него не возникает к отражаемому никакого отношения. С другой стороны, к отражаемым фактам, как замечает В.Н. Мясищев, можно относиться страстно и пристрастно [1, С. 152]. Способность личности быть объективной заключается в умении отражать действительность такой, как она есть, несмотря на свое отношение к ней. В случае избыточного проявления субъективного отношения личности к каким-либо объектам неизбежно искажение

отражения. Как считает В.Н. Мясищев, активно избирательный характер отношения в своей чрезмерности препятствует объективно правильному отражению. Однако глубокое отражение окружающей действительности затруднительно без проявления таких сторон отражения как потребность в познании этой действительности и интереса к ней. Человек как субъект отражает не только объективную противостоящую ему и вне его находящуюся действительность, но и свое состояние и свое отношение к ней. Процесс отражения всегда будет характеризоваться наличием субъективного образа объективной действительности [1, С. 152]. В.Н. Мясищев так же отмечает, что волевое отношение личности характеризуется осознанием и активным воздействием как на окружающую действительность, так и на саму себя. Процессы регуляции и саморегуляции являются видами активного преобразующего отношения человека к различным сторонам объективной действительности и к себе самому.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что основные положения теории отношений В.Н. Мясищева раскрывают особенности отношения личности к окружающей действительности. Главным образом, Владимир Николаевич считал, что отношения носят субъект-объектный характер, а человек выступает как активный деятель. Данное утверждение справедливо для описания отношения личности к труду, к познанию, к собственному здоровью и т.п. Но при рассмотрении взаимоотношений между людьми подобное мнение, на наш взгляд, не вполне корректно, так как каждый участник межличностного отношения является субъектом. В этой связи необходимо дополнить определение, данное В.Н. Мясищевым и указать, что понятие отношения возникает как в системе субъект-объект, так и в системе субъект-субъект. Личность в отношении себя так же выступает в качестве активного деятеля. Если рассматривать понятие самоотношения с позиций психологической теории отношений, то справедливо будет сказать, что отношение к себе – это активная позиция человека в отношении себя, представляющая сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь с различными сторонами психической жизни личности. Позитивное самоотношение выступает первоисточником здорового развития личности.

Выводы. Теоретический анализ работ выдающегося отечественного психолога В.Н. Мясищева, опубликованных с 1948 по 1969 годы, позволил проследить развитие взглядов автора в понимании такого феномена как отношение. Обобщая изученный материал, можно констатировать, что понятие самоотношения входит в категориальный аппарат данной психологической концепции и согласуется с основными положениями автора, несмотря на отсутствие его детального рассмотрения.

Анализ научных положений психологии отношений В.Н. Мясищева позволяет сформулировать ряд выводов:

1. Категория «отношения» является одной из основных характеристик личности. Отношение человека к чему-либо, а так же к себе может носить как объективный, так и субъективный характер. Отношение в целом и самоотношение в частности обусловлены воздействием окружающего мира, личным опытом, временными связями с действительностью и выражаются избирательностью реакций как на внешнее, так и на внутренние стимулы.

2. Самоотношение является неотъемлемой частью концепции психологии отношений и может рассматриваться как продукт индивидуального опыта человека.

3. Концептуальные положения психологии отношений В.Н. Мясищева возможно и необходимо дополнить описанием особенностей феномена самоотношения в системе всех его отношений к действительности, что позволит дать целостную характеристику личности.

В заключении хотим подчеркнуть, что проблема самоотношения личности в рамках психологии отношений нуждается в дальнейшем осмыслении и теоретико-эмпирическом подкреплении. В качестве перспективы дальнейшего исследования мы намерены представить модель самоотношения личности с учетом концептуальных положений теории В.Н. Мясищева.

Литература:

1. Мясищев В.Н. Личность и неврозы Л.: Изд-во Ленинградского Университета, 1960. – 428 с.
2. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека / Психология отношений: под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 381 – 394.
3. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / Психология отношений: под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 14 – 39.
4. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / Психология отношений: под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 40 – 72.
5. Мясищев В.Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий / Психология отношений: под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 227 – 239.

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук Чертовикова Анастасия Сергеевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. Автором дана характеристика стрессогенным факторам, воздействующим на человека в условиях вынужденной изоляции. Рассмотрены психологические последствия пребывания человека в условиях изоляции. Представлено исследование стрессогенных факторов пенитенциарной среды и психических состояний осужденных.

Ключевые слова: изоляция, стрессогенные факторы изоляции, следственный изолятор, осужденные, стрессогенные факторы пенитенциарной среды, психические состояния.

Annotation. The author characterizes the stress factors affecting a person in the conditions of forced isolation. The psychological consequences of a person's stay in isolation are considered. The study of stress factors of the prison environment and mental conditions of convicts is presented.

Keywords: isolation, stressful factors of isolation, remand prison, convicts, stress factors of the prison environment, mental conditions.

Введение. Понятие «изоляция» охватывает широкий круг явлений и используется для обозначения ситуаций, порой очень далеких по содержанию и характеру влияния на психическое состояние и поведение человека. В Словаре русского языка, составленном С.И. Ожеговым, термин «изоляция» означает лишить (лишать) соприкосновения с окружающей средой³¹.

В последние три десятилетия самостоятельным предметом анализа стали особенности поведения и переживаний людей, пребывающих в замкнутых пространственных условиях, – условиях изоляции (Дж. Гибсон, М. Черноушек, Ю.Г. Панюкова, Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский, В.И. Панов и др.). В итоге экологическими психологами установлено, что пространственное окружение играет огромную роль в жизни человека, так как оно является объективным условием локализации, структурирования и развертывания человеческой деятельности, фактором, с которым человек постоянно вынужден считаться³².

Изложение основного материала статьи. В рамках исследований по экстремальной психологии выявлены закономерности психической деятельности человека, проявляющиеся в экстремальных условиях, характеристики комплекса стрессогенных и психотравмирующих факторов, воздействующих в измененных (непривычных) условиях существования (Ф.Д. Горбов, О.Н. Кузнецов, М.Ш. Магомед-Эминов, Г.С. Човдырова, В.И. Лебедев, Л.П. Гримак, Н.Ю. Хрящева, Л.А. Китаев-Смык и др.).

По данным исследований В.И. Лебедева, как одиночная, так и групповая изоляция имеют специфику и порождают различные изменения психики. В экологически замкнутых технических системах и необычных (непривычных) условиях существования на человека, будь он в одиночестве или при групповой изоляции, воздействуют такие психогенные факторы, как монотонность, рассогласование ритма сна и бодрствования, ограничение информации, угроза для жизни. Каждый из перечисленных факторов, создавая эмоциональную напряженность, может вызывать различные психические состояния, а в ряде случаев вести к неврозам и реактивным психозам³³. Указанным автором установлено, что из-за монотонности как одного из психотравмирующих факторов изоляции, оказывающих влияние на психику человека в экстремальных условиях, появляется чувство утраты связи с реальностью, нарушение восприятия пространства и времени, наблюдается снижение настроения, напряженность, тревожность³⁴. В условиях изоляции может происходить рассогласование ритма сна и бодрствования, ведущее к нарушению эндогенных и экзогенных ритмов организма, приводящему к повышению тревожности и развитию неврозов.

Установлено, что основными патогенными факторами в условиях изоляции являются: резкое изменение привычного стереотипа, монотонность существования, ограничение и качественное изменение сенсорной информации³⁵. Однако если индивидуальная изоляция приводит к тревожности, неуравновешенности и неустойчивости настроения, то следствием групповой изоляции (например, «зимовочный синдром») являются депрессивные проявления, враждебность, нарушения сна и ослабление когнитивных функций³⁶. При длительной групповой изоляции отмечаются нарушения в сфере взаимоотношений, приводящие к конфликтам и появлению в группе «отверженных»³⁷.

Рядом исследователей (Л.П. Гримак, Н.Ю. Хрящева) при изучении депривации как фактора, оказывающего влияние на человека в условиях изоляции, различаются психологические последствия сенсорной и социальной депривации. Сенсорная депривация связана со снижением интенсивности и уменьшением разнообразия притока раздражителей, поступающих из внешней среды. Социальная депривация обусловлена отсутствием возможности общения с другими людьми, или общение возможно лишь со строго ограниченным контингентом людей. В этом случае человек, не получая привычной социально значимой информации, не может реализовать чувственно-эмоциональные контакты, которые возникают при расширенном свободном общении с другими людьми.

Контент-анализ воспоминаний людей, длительно пребывавших в условиях «вынужденного группового заключения», свидетельствует о том, что многие реакции, свойственные человеку в этих условиях, относятся к эмоционально-регулятивной сфере личности: неуравновешенность, повышение чувствительности, беспокойство, неуверенность в себе, приступы тоски, тревоги, уныние, безразличие, вялость. В свою очередь, социальная и сенсорная депривация, свойственная для заключения, увеличивает число сдвигов в психическом состоянии, а сами воздействующие условия переносятся тяжелее.

В отечественных публикациях представлены модели дифференциации психологических особенностей влияния на человека условий изоляции. Так, Н.Ю. Хрящевой была разработана типология «видов» изоляции³⁸. Согласно данному автору, при разграничении изоляции на добровольную или вынужденную вынужденная изоляция при равных условиях переносится тяжелее, чем добровольная. Изоляция также может быть кратковременной или длительной: от нескольких часов в лабораторных экспериментах до года и более. С учетом временного фактора выделяют два специфических вида изоляции: первый, когда период изоляции заранее определен, и второй, когда человек или группа людей находятся в изоляции на неопределенный

³¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1985. С. 211.

³² Панюкова Ю.Г. Психология среды: человек и его пространственно-предметное окружение. Красноярск, 2002. С. 7.

³³ Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. М., 2002. С. 7.

³⁴ Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989. С. 11.

³⁵ Маслов И.А. Влияние фактора изоляции на психическое состояние // Проблемы сенсорной изоляции. М., 1970. С. 38–43.

³⁶ Хрящева Н.Ю. Особенности психических состояний в условиях изоляции // Психические состояния / под ред. Л.В. Куликова. СПб., 2001. С. 410.

³⁷ Лебедев В.И. Групповая изоляция // Психические состояния / под ред. Л.В. Куликова. СПб., 2001. С. 415.

³⁸ Там же. С. 407.

промежуток времени. Как правило, тяжелее переносится изоляция, при которой человек не знает момента ее завершения. Еще одним критерием для выделения различных видов изоляции является наличие или отсутствие возможности ее прерывания. В том случае, когда такая возможность есть, психологическое влияние изоляции на человека является менее сильным, чем когда такая возможность отсутствует.

В исследованиях установлено, что пребывание человека в условиях изоляции приводит к целому ряду нарушений в области восприятия, мышления, памяти, внимания, эмоциональных процессов. У испытуемых возникали состояния напряжения, появлялись раздражительность, несдержанность, эмоциональная неустойчивость, ухудшалась умственная работоспособность, понижалась концентрация внимания и т. п. Особенно жесткие условия изоляции – полная тишина, темнота, постоянная оптимальная температура и т. п. – вызывают довольно серьезные отклонения в психических процессах, вплоть до галлюцинаций³⁹.

Примером вынужденной, длительной изоляции, без возможности ее самостоятельного прерывания являются учреждения пенитенциарной системы. Поскольку свобода есть первая, важнейшая, жизненная необходимость, то даже кратковременная ее утрата нарушает психическую устойчивость человека, а с увеличением длительности принудительной изоляции от общества является сильным психосоциальным стрессором.

Предварительное заключение под стражу – первый этап изоляции от общества, критическая ситуация для любого человека. Следственные изоляторы (далее - СИЗО) уголовно-исполнительной системы России принадлежат к категории учреждений жесткой социальной депривации, пребывание в которых негативно сказывается на психике содержащихся в них лиц. Более того, из-за нахождения в следственных изоляторах подследственных обычно с заранее неопределенным сроком и влияния криминализованной среды воздействие изоляции на психику человека будет весьма значительное и может вести к деструктивным проявлениям.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление стрессогенных факторов пенитенциарной среды и особенностей психических состояний лиц, находившихся в СИЗО. Исследование проводилось с применением опросных методов (анкетирование), а также психодиагностических методик в период прибытия осужденных лиц из следственного изолятора и нахождения в карантинном отделении исправительного учреждения. Психодиагностическим обследованием были охвачены 192 осужденных. В зависимости от их пенитенциарно-субкультурного опыта были выделены 2 категории осужденных – впервые находившиеся в следственном изоляторе (n = 84) и неоднократно (n = 108). Для выявления трудностей, испытываемых лицами, помещенными в СИЗО, видов деструктивного поведения в условиях изоляции был проведен экспертный опрос 30 психологов следственных изоляторов.

В рамках анкетирования осужденные ретроспективно оценили влияние условий пребывания в СИЗО, что в итоге позволило выявить воздействие факторов, обуславливающих возникновение деструктивных последствий из-за пребывания в следственном изоляторе. Данные анкетирования осужденных (впервые и неоднократно содержащихся в СИЗО) позволили выявить стрессогенные факторы и психические состояния, переживаемые ими во время нахождения в следственном изоляторе (см. таблицу 1).

Таблица 1

Психические состояния у осужденных и воздействующие стрессогенные факторы в период их нахождения в СИЗО

Критерии анализа	Частота встречаемости, %	
	Впервые в СИЗО	Неоднократно в СИЗО
Психические состояния		
1. Тоска по дому, родным	79,9	75,0
2. Ожидание изменений (пересмотра дела, освобождения)	50,9	50,1
3. Состояние вины перед родными и близкими	48,0**	38,0
4. Недоверие к окружающим	34,8**	22,6
5. Состояние безнадежности, обреченности	23,8	17,0
6. Угнетенное состояние	5,2*	2,3
7. Острое одиночество	5,3*	1,8
Стрессогенные факторы		
1. Отрыв от семьи и родственников	75,0	69,5
2. Нарушение привычного уклада жизни	37,5**	25,0
3. Упреки совести и чувство стыда	26,6	25,8
4. Помещение в замкнутую среду	25,2	22,3
5. Отрыв от коллектива, в котором работал до осуждения	15,8	14,4
6. Распад семьи, вызванный помещением в СИЗО	13,7*	7,8
7. Материально-бытовые ограничения	12,9	10,5
8. Неудовлетворение половых потребностей	10,3	9,2
9. Давление со стороны сотрудников	6,9	6,5
10. Постоянное пребывание на глазах у других и невозможность уединиться	9,8*	5,2
11. Навязывание другими заключенными своей воли	3,8	2,6

Примечание: достоверность различий (по критерию Фишера) на уровнях: * - $P \leq 0,05$; ** - $P \leq 0,01$; >100%, так как испытуемые могли выбирать несколько вариантов ответа

³⁹Грибак Л.П. Одиночество // Психические состояния / под ред. Л.В. Куликова. СПб., 2001. С. 402–403.

Данные, представленные в таблице, можно отнести к трем группам факторов – объективного, субъективного и обстановочного характера. Значительная часть трудностей, с которыми сталкиваются лица, помещенные в СИЗО, обусловлена объективными факторами пенитенциарной среды (ср. знач. – 39,9%), связанными с арестом и вынужденной изоляцией, – нарушение привычного уклада жизни, отрыв от семьи и родственников, материально-бытовые ограничения. Среди факторов субъективного характера (ср. знач. – 42,6 %) – упреки совести и чувство стыда, ожидание изменений, возникающие у осужденных состояние тоски по дому, вина перед родными, безнадежность и обреченность.

Согласно данным опроса осужденных, наиболее часто период пребывания в следственном изоляторе ассоциируется у осужденных с тоской (51,3 %), неуютностью (36,4%), обреченностью (10,8%), злобой (5,4 %), агрессивностью (6,7 %), боязнью беспредела (4 %) и насилия (2,7%).

К факторам обстановочного характера, воздействующим во время пребывания в СИЗО (ср. знач. – 17,5%), можно отнести: нахождение в замкнутой среде, постоянное пребывание на глазах у других и невозможность уединиться, давление со стороны сотрудников, обстановка недоверия к окружающим.

Согласно анкетированию осужденных психологически наиболее тяжелым по пребыванию в следственном изоляторе является период от одной недели до месяца. По мнению впервые попавших в СИЗО, основные психологические трудности связаны с помещением в замкнутую среду с непривычной субкультурной обстановкой, приводящей к высокому уровню психоэмоциональной напряженности и тревожности, причем в первую очередь из-за неизвестности будущего (49 %) и незнания неформальных правил поведения в данной среде (45 %).

Время нахождения в СИЗО оценивается впервые в них попавшими лицами как потерянное (64,9%), наносящее вред (24,6%), а рецидивистами – как очередной этап жизни (16,8%), развитие криминального опыта (3,8 %).

Преодолевать осужденным негативные переживания во время содержания в следственном изоляторе прежде всего помогали: связь с семьей (72 %), вера в будущее (58,6%), поддержка друзей (33,3%), ожидание пересмотра дела (21,3%), помощь психолога (1,3%).

В рамках эмпирического этапа исследования было также опрошено 30 экспертов, в качестве которых выступили психологи следственных изоляторов.

Данные экспертного опроса свидетельствуют о том, что наиболее невыносимыми условиями содержания в СИЗО выступают следующие: помещение в замкнутую среду (78,5 %), отрыв от семьи и родственников (64,2%), постоянное пребывание на глазах у других и невозможность уединиться (35,7%), давление и насилие со стороны сотрудников (28,5%), материально-бытовые ограничения (14,2%). Наиболее характерным состоянием осужденных во время нахождения в СИЗО, по наблюдениям психологов, являются следующие: ожидание изменений (пересмотра дела, освобождения) – 71,4 %; недоверие к окружающим (71,4%); угнетенное состояние – 50%; тоска по дому, родным – 42,8%, состояние вины перед родными и близкими – 42,8%.

Психологи отмечают следующие запросы, с которыми наиболее часто обращаются лица, находящиеся в СИЗО, как правило, это жалобы психосоматического и дисфункционального характера: потеря сна, депрессия (по 78,5%), а также проблемы психологического и социально-психологического характера: чувство одиночества (35,7 %); конфликты с сокамерниками (42,8%).

Психологами-экспертами были выделены виды деструктивного поведения, наиболее характерные для человека во время пребывания в следственном изоляторе:

- нарушение режима содержания (78,5%);
- попытки членовредительства, суицида (50%);
- проявление враждебности по отношению к сотрудникам (42,8%);
- проявление агрессивности по отношению к сокамерникам (21,4%).

При сравнении данных опроса осужденных и сотрудников СИЗО видно, что некоторые представления экспертов-психологов контрастно расходятся с мнением осужденных. В частности, это наблюдается в оценке психических состояний, переживаемых во время нахождения в СИЗО.

Психические состояния осужденных, прибывших из СИЗО, изучались с помощью следующих методик:

- Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина – определялась ситуативная и личностная тревожность;
- Д. Рассела и М. Фергюсона – диагностировался уровень субъективного ощущения одиночества у осужденных;
- В. Зунга (адаптирована Т.И. Балашовой) – диагностировались депрессивные состояния.

Особенности психических состояний осужденных после нахождения в СИЗО представлены в таблице 2.

Таблица 2

Психические состояния у лиц, впервые и неоднократно содержавшихся в СИЗО

Наименование шкалы	Осужденные					
	впервые			неоднократно		
	Кол-во лиц с низкими знач., %	Кол-во лиц с умеренными знач., %	Кол-во лиц с высокими знач., %	Кол-во лиц с низкими знач., %	Кол-во лиц с умеренными знач., %	Кол-во лиц с высокими знач., %
Ситуативная тревожность	-	17,2	82,7**	7,3	24,3	68,2
Личностная тревожность	6,89	55,1	37,9	7,3	43,9	48,7
Уровень одиночества	13,7	62,0	24,13*	14,6	80,4	12,1
Уровень депрессии	13,7	65,5	20,6	7,3	73,2	19,5

Примечание: достоверность различий (по критерию Фишера) на уровнях: * - $P \leq 0,05$; ** - $P \leq 0,01$

Более высокие показатели ситуативной тревожности и одиночества характерны для лиц, не имевших в прошлом пенитенциарно-субкультурного опыта. Беседы с ними свидетельствуют о том, что многие испытали шок от соприкосновения с субкультурной средой, а также из-за неопределенности своего положения и неизвестности будущего. Пенитенциарно-субкультурный опыт осужденного предопределяет специфику деструкций личности и поведения осужденных. Для впервые осужденных в большей степени характерны такие деструктивные последствия, как повышенный уровень тревожности и одиночества.

Выводы. Пребывание в следственном изоляторе является мощным стрессором, первым толчком к негативной трансформации личности осужденного. Полученные путем эмпирического исследования данные позволили выявить стрессогенные факторы пенитенциарной среды, негативно влияющие на личность осужденного: объективные, связанные с арестом и вынужденной изоляцией (нарушение привычного уклада жизни, отрыв от семьи и друзей, материально-бытовые ограничения и др.); субъективные (упреки совести, чувство стыда, ожидание изменений и др.); обстановочные (нахождение в замкнутой среде, постоянное пребывание на глазах у других и невозможность уединиться, обстановка недоверия к окружающим и др.). Типичными состояниями осужденных в период их нахождения в СИЗО являются тоска по дому, родным; ожидание изменений (пересмотра дела, освобождения); состояние обреченности. К основным трудностям, испытываемым в первый период вхождения в среду лиц, содержащихся в СИЗО, относятся незнание особенностей обычаев, неформальных правил поведения в данной среде, особенно это характерно для тех, кто находится в первый раз в условиях изоляции. При отсутствии профилактики психотравмирующего влияния изоляции не только повышается риск нарушения психологического здоровья осужденных, но и растет число нарушений режима содержания, снижается правильное восприятие режимно-воспитательных мероприятий.

Литература:

1. Гримак Л.П. Одиночество // Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. - СПб., 2001. - С. 402–403.
2. Лебедев В.И. Групповая изоляция // Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. - СПб., 2001. - С. 415.
3. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. - М., 1989.
4. Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. - М., 2002.
5. Маслов И.А. Влияние фактора изоляции на психическое состояние // Проблемы сенсорной изоляции. - М., 1970. - С. 38–43.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. - М., 1985.
7. Панюкова Ю.Г. Психология среды: человек и его пространственно-предметное окружение. - Красноярск, 2002.
8. Хрящева Н.Ю. Особенности психических состояний в условиях изоляции // Психические состояния / Под ред. Л.В. Куликова. - СПб., 2001. - С. 410.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аверина Т. Н.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	4
Аглямзянова Г. Н. Абайдулин Р. Н.	ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	6
Алейникова Н. Ю.	СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	10
Антипова О. В. Мукминов Р. Р.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	13
Арсалиев Ш. М.-Х.	РОЛЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В РАССМОТРЕНИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ	17
Бакиева О. А. Щетинин И. Д.	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ МАНЕРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА	20
Бахметова Ю. Н.	МЕТОД ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	22
Бахор Т. А. Зырянова О. Н.	АКТУАЛИЗАЦИЯ УСАДЕБНОГО ТЕКСТА ПРИ ПОСТИЖЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА А. ФЕТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	25
Бахор Т. А.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ЛИРИЧЕСКОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ – КОМПОНЕНТ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	29
Бекиров С. Н.	ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	32
Бекирова Э. Ш.	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ	34
Богаткова А. К. Медведева Е. Ю.	КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ	37
Бубунаури А. Т. Осипов А. Ю. Тарасенко Ю. В.	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЯДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ДЕЙСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	40
Бузинская Я. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	44
Бузолина А. Н.	МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЦВЕТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДХШ	46
Бурцев А. В. Иваненко М. А. Дульцев С. Н.	О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	49
Васильева Г. М. Ян Хайянь	УЧЕТ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	52
Везетиу Е. В.	ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	54

Везетни Е. В. Гапонов А. И. Смирнова О. Ю.	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ НЕЧЕТКИХ МНОЖЕСТВ И ПАРНЫХ СРАВНЕНИЙ	57
Винникова И. С. Кузнецова Е. А. Закария А. К.	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ МАТЕМАТИКИ	61
Винникова И. С. Кузнецова Е. А. Тиндва О. Ж.	ОРГАНИЗАЦИЯ, КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИНАНСОВЫЙ АНАЛИЗ В СТРАХОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»	64
Вовк Е. В.	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	68
Ворожцов А. М. Щербинин Е. С.	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕР БЕЗОПАСНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОГНЕВОЙ ПОДГОТОВКЕ	70
Газизова Т. В. Лукин Ю. Л.	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИНИМАТЬ И СОХРАНЯТЬ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73
Галияхметова А. Т.	УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ НА УРОВНЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ - СТУДЕНТ» НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО МОНИТОРИНГА	76
Глузман Н. А.	МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ	79
Голуб В. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОЕННОГО ПЕДАГОГА В ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	82
Горбунова Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	87
Гордиенко Т. П. Смирнова О. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ	89
Горшкова М. А. Шейнова Т. Г. Горшков Е. С.	СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	92
Гринёва Е. А. Кружилина Т. В. Царёва О. Ю.	К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	97
Дмитриченко С. В.	КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ	100
Доненко Н. Н.	ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СВЯТО-НИКОЛАЕВСКОГО БРАТСТВА	102
Дьячкова Т. В. Баканов М. В. Завальцева О. А.	ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА, ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА	104
Ерохина Т. А.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	111
Жирикова А. В.	ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	114
Жулина Е. В. Проскуракова А. А.	КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАКАЖУЩИХСЯ ДЕТЕЙ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ДОУ	117

Жулина Е. В. Рысина Н. С.	АВТОРСКИЕ ЛОГОСТИХИ В ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	120
Зайцева О. А.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	123
Зотова Т. Ю.	МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СПОРУ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	126
Зырянова О. Н. Веккесер М. В.	ИЗУЧЕНИЕ РЕМЕЙКА КАК ПУТЬ ПОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА	130
Искуменко М. А.	РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕЙ Тьюторского сопровождения в практике педагогической деятельности	132
Казанцева Я. Н. Ростова М. Л.	ИНТЕНСИВНАЯ ШКОЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	136
Карасова С. Я. Шаманова Х. Х.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ КАК СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ИРРЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	139
Карташев Н. И. Исмагилова Р. Р. Имамова Р. М.	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	142
Касаткина С. Н. Реймер М. В.	ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЛУЖСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТ. ПОЛ. XIX –НАЧ. XX В.В.)	145
Кашуба И. В. Савва Л. И. Сайгушев Н. Я.	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОРА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ	149
Клычков К. Е.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	151
Кокаева И. Ю.	УСЛОВИЯ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	154
Кондрашова Н. В. Окерешко А. В.	РУССКИЕ ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ	157
Кочетова И. В. Мумряева С. М. Егорченко И. В.	ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ	160
Кумыков С. Х.	ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ, ВПЕРВЫЕ ПРИНИМАЕМЫХ НА СЛУЖБУ В ОРГАНЫ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	163
Кучмезов Р. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	166
Ланская И. А.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРАГМАЛИНГВИСТИКИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ	168
Ломакина О. С. Жулина Е. В.	РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГР- ДРАМАТИЗАЦИЙ	171
Ломова Е. С.	МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ПОРТРЕТОМ В УЧЕБНОЙ ПОСТАНОВКЕ ПО ЖИВОПИСИ	173
Мазанюк Е. Ф.	СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ	176

Мальдзигова З. А.	РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	178
Мельниченко О. И.	СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА	182
Милованова О. В.	ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	185
Мироненко В. А. Медведева Е. Ю.	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	187
Мозговая М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	190
Мосин В. В. Мосин В. Г.	ТЕХНОЛОГИИ ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО МОДУЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛЕВЫХ ПРАКТИК	193
Нагоева М. А. Урумов А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	196
Невзорова А. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	200
Нуриева А. Р. Галич Т. Н.	АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ	203
Овсянникова О. А. Драчук А. А.	РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	206
Павленкович О. Б. Бутина А. П.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	211
Палёхина С. В.	ВЗАИМОСВЯЗЬ КАТЕГОРИИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ» С ДРУГИМИ КАТЕГОРИЯМИ, ЗНАЧИМЫМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА	213
Пегова Х. Р. Салимуллина Е. В.	БАРЬЕРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ И ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРИ РЕШЕНИИ ГРУППОВЫХ ЗАДАЧ	216
Петренкина Н. Л. Соловьева Т. В. Фокин А. М.	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОЛИМПИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	219
Пронина Н. С. Огнева Н. Е.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	223
Романова Г. А.	ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРУЮЩЕГО ЭТАПА ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	226
Романов П. Ю. Васёва О. Х.	РОЛЬ ПОДБОРА И ОТБОРА КАДРОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	229
Романова М. В. Романов Е. П. Самарокова И. В.	ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ НАУЧНО – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	233
Ростова М. Л. Бахор Т. А.	ИЗУЧЕНИЕ СКАЗОК Р. ДАЛЯ В ШКОЛЕ: СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	236

Рыжикова Ю. А.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОДРОСТКАМ ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА	239
Савченко Л. В.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	242
Сайгушев Н. Я. Валеев А. С. Веденеева О. А.	УЧЕТ АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	244
Самосенкова Т. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТАНОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В РАМКАХ МОТИВАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ	248
Сегова Т. Д.	ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	250
Семенова Д. И.	ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	255
Семушина Е. Ю. Валеева Э. Э. Крайсман Н. В.	ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ С ЦЕЛЬЮ ИНТЕГРАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ИНЖЕНЕРНОЕ СООБЩЕСТВО	257
Серветник О. Л. Хвостова И. П. Вельц О. В.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА	261
Сергеева Е. В. Грачева Л. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	265
Сибяева Г. М. Махмутов Ю. М.	ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБОБЩЕННЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	267
Славкина И. А. Шмутьская Л. С.	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	269
Списивцев С. А.	ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ТРАНСГРАНИЧНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ И КИБЕРТЕРРОРИЗМУ КАК РЕСУРС НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	273
Стахеев М. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСАНТОВ ВУЗА МЧС РОССИИ	276
Стоянова Е. И. Козырева О. А. Живаева Ю. В.	ПРОГРАММА МЕТОДА ФОКУС - ГРУПП В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С НЕСФОРМИРОВАННОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЫБОРА	279
Субочева М. Л. Косино О. А.	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»	282
Субочева М. Л. Вахтомина Е. А.	ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	284
Суркова А. П.	ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СОЗДАНИЮ КОМИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ	287
Сурцев А. В.	К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	291
Тавыриков Е. Е.	ОБЩЕЕ СОДЕРЖАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НАЧИНАЮЩИХ СПОРТСМЕНОВ В КЁРЛИНГЕ	294

Тактаров Н. Г. Ладошкин М. В. Дербеденева Н. Н.	ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ВУЗ-ШКОЛА	297
Таланцева В. К. Алтынова Н. В.	АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ	300
Талых А. А. Лобашев В. Д. Вильк Н. В.	ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ЭТНОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	303
Тихонова И. В. Иванов И. И. Омарова П. Г.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	307
Толетова М. К. Александрова Т. К.	ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ САМООЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	309
Толкова Н. М.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	312
Толстова Н. С. Чапаева М. В. Рыжкова Т. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК АКТ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	315
Трояк Е. Ю.	ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	318
Узденова Л. Х.	НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	323
Узденова З. К.	МАРКИРОВАННОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	325
Уромова С. Е. Краева Н. Г.	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСЛОВИЦ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ	328
Филатова О. Н. Прохорова М. П. Молькова Е. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА	332
Фирсова С. П. Лобаева К. А.	УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	336
Фокин А. М. Фетисова С. Л.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ЮНОШЕЙ- СПОРТСМЕНОВ 16-17 ЛЕТ В ЕДИНОБОРСТВАХ СМЕШАННОГО СТИЛЯ	339
Фролов И. В. Артюхина М. С. Артюхин О. И.	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ	342
Хадиков Р. Ш.	ЗНАЧЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	345
Халилуллин Ф. Ф.	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ	348
Хамукова Б. Х. Шахутова З. З.	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ	351
Холдеева Н. А.	ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИЗМЕНЕНИЮ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	353

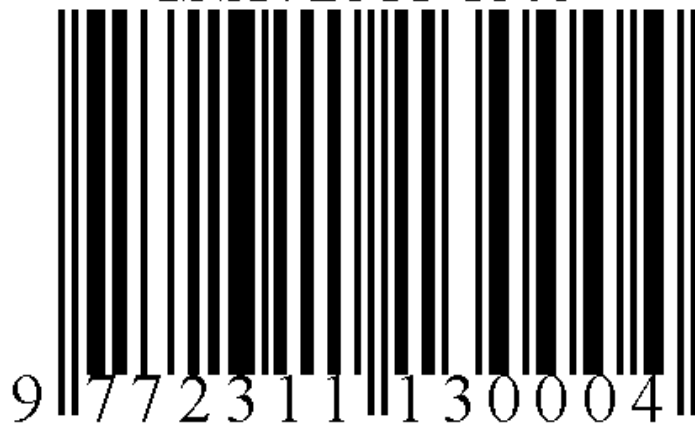
Хотулёва О. В. Воронин Д. М. Завальцева О. А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ	357
Хохлова Е. А. Павлова И. С.	АНАЛИЗ 3D ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПОДХОДА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ	361
Хубиев Х. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	363
Хусаннова Г. Р. Гиниятуллина Д. Р.	МЕТОД ПОРТФОЛИО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	366
Цветкова С. Е. Малинина И. А.	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	369
Черемисина А. А.	ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ: ИСТОРИКО – ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ	375
Чикенева И. В. Лутовина Е. Е.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	378
Чуйкова Э. С.	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: С ЧЕГО НАЧИНАТЬ ПОДГОТОВКУ КАДРОВ?	381
Шаров С. С.	ПОТЕНЦИАЛ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ РАБОТНИКОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА	384
Шарова Е. И. Цыганкова Г. С.	ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	387
Шатравкина А. В.	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ	389
Швецова М. Г. Подлевских М. Ю.	ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТОРОНА ГОВОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	393
Швецова Н. А.	ФЕНОМЕН ХАРИЗМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	396
Шевченко Г. И. Рыбакова А. А. Кочкин Д. А.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	398
Шевченко А. И. Щекочихина Е. В.	ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	402
Шеремета Т. В.	ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ ПО СТАНДАРТАМ КОМПЕТЕНТНОСТИ	405
Шинтяпина И. В.	КАНТАТНО-ОРАТОРИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В ПРОГРАММЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИРИЖЕРА- ХОРЕМЕЙСТЕРА	408
Щербакова Е. В. Щербакова Т. Н.	СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	411
Яхутов М. Р.	ДИНАМИКА МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	415
ПСИХОЛОГИЯ		
Басалаева Н. В. Захарова Т. В.	МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ: ДИАГНОСТИКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ	417
Басалаева Н. В. Желонкина Ю. Н. Южакова И. О.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ	420

Валуев О. С. Бобкова Л. В.	ИНТЕРЕС К СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЫБОРА ВУЗА: СТОЛИЦА И ПЕРИФЕРИЯ	423
Горынина В. С.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	427
Евтушенко Е. А. Карнаухов В. А.	СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫМИ И СТАРОСЛУЖАЩИМИ СОТРУДНИКАМИ ПОЛИЦИИ	430
Ерина И. А.	МОЛОДОСТЬ - СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД СОЗДАНИЯ СЕМЬИ	434
Казакова Т. В.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	437
Караулова С. Н. Ольшанская С. А.	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИТНЕСУ	440
Карпушкина Н. В. Гулько О. А.	ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	444
Кобзева О. В.	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	449
Король О. Ф.	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТИПЕ СОБСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ)	451
Косикова Л. В.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ И СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ- ШКОЛЬНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КОМАНДНЫМИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА	455
Кузнецова О. Н.	СУБЪЕКТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗВУКОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА	458
Макарова О. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ ОПЕРАТОРОМ ПОЛУЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СТЕКЛОВОЛОКНА	466
Митина Г. В. Макушкина О. М. Шаяхметова Э. Ш. Матвеева Л. М.	УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	469
Пономарёва Е. Ю.	ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭТАПОВ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	471
Райкова О. А. Лилик Д. Н.	СПЕЦИФИКА ЛИДЕРСТВА И ИЕРАРХИИ В ЗАПРЕЩЕННЫХ В РОССИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: СОЦИАЛЬНО- ПРАВОВЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	474
Стоянова Е. И. Колкова С. М. Живаева Ю. В.	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕР В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ВЫБОРА КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ	476
Суворова О. В. Гусева Л. В. Егорова П. А.	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КЛЮЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ БУДУЩЕЙ СЕМЬИ	480
Тузова О. Н.	ПРОБЛЕМА САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ В.Н. МЯСИЩЕВА	483
Чертовикова А. С.	ПСИХОТРАВМИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ	485

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск 60. Часть 1.

ISSN 2311-1305



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

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

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

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

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

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

Подписано к печати 29.08.2018. Сдано в набор 03.09.2018. Дата выхода 14.09.2018
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.
Тираж 500 экз. Цена свободная.